

**Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»**

Теоретичний курс іноземної (англійської) мови

Навчальний посібник

**для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта**

ОДЕСА – 2022

УДК: 81 342:811.111

Рекомендовано Вченою радою державного закладу:
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського» (протокол № від)

Рецензенти:

Т.М. Яблонська – д.п.н., професор кафедри «Професійна англійська мова» Одеського національного морського університету.

Н.Я. Бачинська - к.п.н., доцент кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса).

Мулик К.О. Алексеева О.Б.

Навчальний посібник «Теоретичний курс іноземної (англійської) мови» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Одеса. 2022. 212 с.

Навчальний посібник має на меті поглибити знання здобувачів освіти з лексикології, теоретичної граматики, теоретичної фонетики та методики викладання англійської мови у початковій школі. Посібник містить необхідну інформацію щодо мети та змісту лекційних та практичних занять, методичного забезпечення основних форм контролю, результативності виконання практичних завдань, завдання для самостійної роботи здобувачів. Поданий матеріал може бути використано викладачами та студентами під час аудиторних занять, для самостійної роботи, для розробки освітніх програм та методичних, навчальних посібників, для подальшого вивчення англійської мови.

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Section I LEXICOLOGY.....	6
Section II THEORETICAL GRAMMAR.....	19
Section III THEORETICAL PHONETICS.....	41
Section IV МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	58
Питання, тести для самоконтролю.....	140
TEXT ANALYSIS GENERAL NOTIONS.....	188
Рекомендована література.....	210

ВСТУП

Метою навчального посібника «Теоретичний курс іноземної (англійської) мови» є озброєння студентів необхідними знаннями та вміннями, а саме: самостійно досліджувати словниковий склад мови і його властивості, опанувати поняття семасіології мови, дослідити особливості словотвору в англійській мові, навчити студентів пізнавати, аналізувати та інтерпретувати фонетичні та граматичні явища, ознайомити з сучасними тенденціями методики викладання англійської мови тощо.

У результаті вивчення даного курсу студент повинен

знати:

- термінологічну лексику; історію походження англійських слів та скорочень; елементи словотвору; фразеологічні та ідіоматичні звороти, їх структурну та синтаксичну класифікацію; поняття семасіології та полісемії, а саме: синоніми, антоніми та омоніми;

- цілі та завдання теоретичної граматики та фонетики англійської мови; різницю між теоретичною та нормативною (практичною) граматиною та фонетикою англійської мови; основні одиниці морфології і синтаксису як розділів граматики; основні дослідження вітчизняних та зарубіжних лінгвістів в галузі вивчення граматичних та фонетичних явищ;

- предмет, об'єкт, завдання, методи дослідження методики навчання іноземних мов;

та вміти:

- розрізняти формальне та неформальне мовлення; визначати види сучасних синонімів, антонімів та омонімів англійської мови; класифікувати лексику за різними сферами її вживання; давати експресивно-емоційну характеристику слів; відрізняти архаїзми, історизми та неологізми; розрізняти класифікацію суфіксів та префіксів, а також види словотвору; класифікувати фразеологічні одиниці з точки зору семантичного взаємовідношення між компонентами; розмежовувати розмовне мовлення, діалекти та сленг сучасної англійської мови; правильно застосовувати професійну термінологію;

- пояснювати граматичні явища відповідно до граматичної будови мови; критично оцінювати різні теоретичні положення і концепції на основі загальних принципів лінгвістики; застосовувати методи граматичного аналізу для аналізу конкретного мовного матеріалу; проводити порівняльний аналіз неспоріднених мов.

- оперувати основними поняттями курсу методики викладання іноземної мови у школі.

Section I LEXICOLOGY

1. Lexicology as a science

Lexicology is the study of the structure of a lexicon. It involves the examination of vocabulary in all its aspects: words and their meanings, how words relate to one another, how they may combine with one another, and the relationship between vocabulary and other levels of language such as phonology, morphology and syntax. Lexicology is linked closely on the one hand with word-formation and on the other with lexicography which is the compilation of dictionaries and the discussion of linguistic matters attendant on this.

When discussing lexicological matters it is essential to distinguish between the mental lexicon which speakers have as part of their competence in their native language and the lexicon in the sense of a dictionary in which one looks for information about one's own or a foreign language. In the following discussion by lexicon is meant the mental lexicon of native speakers. In this connection one should also mention etymology which studies the origins of word meanings. The lexicon of any language shows an internal structure. This is evident from the fact that the words of the mental lexicon are organised into word fields which in general have a basis in the outside world. However, one must be careful not to expect all differences in reality to be reflected in language, for instance in English there are separate words for animals and the meat gained from them, e.g. *cow : beef, calf : veal, pig : pork, sheep : mutton, deer : venison* but there is no special word for the meat of wild boar. This example is not as trivial as might at first seem. One can postulate that the reason for the lack of a word is that people are less aware of the matter in question. This means that the lexicon is likely to contain distinctions which speakers in a community consider important.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1. What means the term *Lexicology*?
2. What is understood by mental lexicon?
3. Explain why one must be careful not to expect all differences in reality to be reflected in language.

2. Awareness of the lexicon: origins of English

Speakers' awareness of the lexicon varies from individual to individual and from language to language. Because one learns words on a stylistically higher level later in life (after childhood) those items which are located here are those which people think of consciously and using them usually involves a deliberate choice. Thus it is true that English speakers have two tiers of vocabulary which are distinguished by considerations of style, i.e. a more formal level and a more colloquial tier.

The more formal words mostly go back to French loans in the Middle English period or Latin borrowings since then. Rather than either replacing the original Germanic words or dying off as synonyms, they were hived off in the course of time from every-day language and became characteristic of more formal registers such as the written language.

Examples abound of this phenomenon, the word pairs *work : labour*, *freedom : liberty*, *see : perceive*, *begin : commence* are enough to illustrate the principle. English has borrowed from French continuously since the Middle Ages. The earlier borrowings have come to be pronounced like English words and are thus not usually recognised as French. In one or two cases, like *garage*, an older pronunciation with initial stress and a later one with final stress is available. What one also finds is that a word has been borrowed twice, the two forms from the original root showing a somewhat different pronunciation today. Examples of this phenomenon are *hostel and hotel*; *cattle and chattels*; *catch and chase*; *risky and risqué*.

In the last instance one can see the accent on the French which is found in other more recent borrowings such as *élan*, *blasé*, *sauté*. Other examples of such recent loans are: *buffet*, *chauffeur*, *chute*, *connoisseur*, *couture*, *critique*, *cuisine*, *detente*, *elite*, *entrepreneur*, *etiquette*, *lingerie*, *machine*, *rouge*. What all of these words have in common is a foreign pronunciation in that the vowel values and stress patterns are not what one would normally expect in English, e.g. *buffet* is pronounced *[bʊfeɪ]* (in imitation of French *[bʊfe]*) and not *[bʊfɪt]*. French is by no

means the only source of loans English during the past few centuries. Other Roman languages have provided words like *cappucino*, *pasta*, *chiaroscuro* 'dark-light in art' (Italian), *veranda* (Portuguese via Hindi), *incomunicado*, *aficionado* (Spanish), *cafeteria* (Latin American Spanish). Gaelic, German and Ukrainian have also been sources for borrowings, e.g. *galore*, *hooligan*, *gob*, *bother* (Irish/Scots Gaelic); *umlaut*, *wanderlust*, *gestalt*, *ersatz*, *schadenfreude* (German); *sputnik* (Ukrainian, used productively as in beatnik) while languages further afield have also provided lexical input to English, e.g. *pyjamas*, *shampoo* (Hindi), *yogurt* (Turkish), *admiral*, *albatross* (Arabic). It is not true to say that all borrowings are located on a stylistically higher level. To determine this one should consider whether the word either belongs to a specific sphere of activity, say science or medicine as with *gestalt* for instance, or whether it is an alternative to a word which already exists colloquially as with *ask* and *request* or *get* and *obtain*. If neither of these situations apply, then the loan word is used informally, e.g. *shampoo* or *pasta*. Furthermore, a common development is for words to percolate upwards from a lower to a higher stylistic level. In English this can be seen clearly in many words which have their source in ingroup slang or regional dialect and have become accepted in the standard with time. For instance, *gadget* derives from 19th century sailor's slang; *bloke* is from Shelta (a secret language of travelling people); *pal* is from Romani; *wangle* is from the jargon of printers; *spiv* has its source in the slang used on racecourses.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1. What is the oldest layer of words in English?
2. Which group of native vocabulary is larger, Indo-European or Common Germanic?
3. What is the difference between borrowed words and native ones?
4. Explain the influence of French on the English spelling.

3. Lexicological terms and distinctions

As a separate level of language lexicology has terminology of its own. The lexeme is parallel to the phoneme and the morpheme and is used to denote the minimal distinctive unit in the semantic system of a language. It is an abstract unit which underlies the different grammatical variants of a form such as *sing, sings, singing, sang, sung* and usually corresponds to those forms which are quoted in a dictionary. However, the lexeme *SING* is not the same as the dictionary entry *sing* in that the latter is an actual form of the former, this representing the common core of meaning which is present in all the variants which a word may have. The term *lexis* refers to the vocabulary of a language. The set of lexemes of a language is termed the *lexicon* and the structure of a language's vocabulary is its *lexical system*.

A *lexical set* is a group of items which share certain semantic features, e.g. *long, length, lengthen, lengthy, longitude, longevity* form a lexical set in that they are all derived from a basic element of meaning '*long*'. A *lexical gap* refers to an absent term which one would expect given other terms present in a lexical field (see below). For example, in English there is a gap in terms which refer to the maturation of food: it does not have a single word like German *durchziehen* 'develop in taste by not being eaten immediately' although it has verbs for the preparation/development/state of food such as *flavour, season; go sour, be bland*, etc.

Lexical selection refers to the semantic necessity to use certain words only in combination with other words in order to make sense, e.g. only animate nouns can normally be used with animate verbs, i.e. the sentence *My suitcase is learning to play the piano* is peculiar in that it violates just this lexical selection rule, although it is syntactically correct. The term lexicalise is used to refer to a process whereby something in the outside world which is normally described by paraphrase in a language is given a single word to denote it. For example, the single English word *hail* has an equivalent in Irish, *cloichshneachta*, lit. '*stone snow*', which is a description of the phenomenon using two independent nouns in the form of a compound.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1. What is the lexical set?
2. What is the term lexicalise used to refer to?
3. What is the lexeme used to denote?
4. Explain the necessity to use certain words only in combination with other words in order to make sense.

4. Word fields

The term word field (or lexical field) is used to denote a collection of lexical items which are related by corresponding to a more or less natural grouping in the nonlinguistic world. Examples of such fields are the terms for colour, musical instruments, animals, furniture, clothes, vehicles, etc. The scientist Raymond Hickey in his *Lexicology* shows the word field ‘*mental ability*’ and gives some of the more common terms found in Irish and English. Irish *cliste* ‘*clever*’, *meabhrach* ‘*mindful*’, *intleachtach* ‘*intellectual*’, *eagnaí* ‘*wise*’, *stuama* ‘*sensible*’, *éirimiúil* ‘*intelligent*’, *glí* ‘*smart*’, *gasta* ‘*bright*’, *ábailta* ‘*able*’, *beartach* ‘*crafty*’, *cleasach* ‘*wily*’ English *clever, wise, cute, smart, sharp, intelligent, bright, cunning, quick, crafty, ingenious, wily, brilliant*.

When speaking we choose words from word fields and deliberately manipulate the shades of meaning which elements of such fields have. Just consider how one would describe the mental abilities of one individual to another. Depending on one’s perception of the person to be described one would select an item from the relevant word field which one felt conveyed the shades of meaning which best matched one’s perception of the individual in question. The ability to express oneself in a nuanced and differentiated fashion in one’s native language (and perhaps in a second language one knows well) is largely dependent on one’s intuitions concerning the connotations of elements of word fields. These intuitions result from language acquisition in early childhood when one’s stores much information concerning the use of words in specific contexts, over and beyond

their basic meanings. From the current discussion it will be obvious that one of the main difficulties in translation lies in determining precisely the position of a single term in a word-field and then finding an equivalent in range and connotation in the corresponding word-field of the language into which one is translating.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1. What means the term *word field*?
2. What does the ability to express oneself depend on?
3. Explain where one of the main difficulties in translation lies in.

5. Lexicological processes in English

Even a brief glance at present-day English shows that there are many productive processes which concern the lexicon, that is which affect words with lexical meaning rather than grammatical elements or the pronunciation of words. The following paragraphs offer examples of such processes which should be considered in conjunction with the examples of word-formation discussed above.

Compounding. Two nouns which are used together as a single word form a compound. Because of the lack of inflections in English, compounds are not usually formally marked, although in other languages they often are, e.g. German *Wohnungstür* 'flat door' < *Wohnung* 'flat' + *s* + *Tür* 'door'. The link element -s- between the first and the second part of a compound is not normal in English though it is found occasionally, e.g. *statesman*. Compounds are a common source of new words in any language, just think of coinages like *road rage*, *binge drinking*, *designer drug*, *trophy wife*, *life-style magazine*. In present-day English it is also common to find compounds where the first element can be interpreted as deriving from a relative clause which qualifies the second element, e.g. *zero tolerance New York mayor* which can be paraphrased in a longer form as *the mayor of New York who shows zero tolerance of crime*.

Conversion. This is the use of a word from one word class in another without any alteration in form. English has many instances of conversion: *package* : (*to*)

package detail : (to) detail shelf : (to) shelf fast track : (to) fast track showcase : (to) showcase security check : (to) security check. Conversion has a considerable history in English, there are many examples in Shakespeare's dramas, for instance. In contemporary English conversion is rife, there are an ever increasing number of nouns which can be used as verbs simply by treating them as such.

Back-formation. This is where a verb is derived from a noun. Normally nouns are created from verbs which already exist. *vivisector : (to) vivisect burgler : (to) burgle brainwashing : (to) brainwash baby-sitter : (to) baby-sit.*

Prefixation and suffixation. The use of productive affixes (elements at the beginnings and ends of words) is common in present-day English to form new words. For instance, the use of Latinate elements is frequent with prefixed verbs: *anti-, de-, dis-, inter-, mis-, non-, pre-, pro-, re-, un-* and the Germanic prefix *self-*: *self-protect*. To make verbs the Roman ending *-ise* is very common private: *privatise* (there is a tendency for this to be written *-ise* in British and *-ize* in American English). Adjectives are formed using various endings which may imply a certain attribute, e.g. *-able* 'possible', e.g. *computable* from *compute*, *doable* from *do*, etc. Other endings are more neutral, such as *-y*, e.g. *spooky* from *spook*, or *-ly*, e.g. *princely* from *prince*. New adverbs commonly occur with *-wise*, e.g. *Spacewise the school is well-equipped*, and nouns with the Germanic *-er* (*stabilise : stabiliser*) or the Romance *-ee* (*detain : detainee*). Native speakers are aware of the productive elements in their language and frequently use these to create words on the spot, so-called 'nonce formations'. Productive suffixes may arise by generalising a fixed element of an original word where this element is associated with a specific meaning. An example of this is the element *-burger* (indicating a filling in a bread roll normally sold in a fast-food chain) as in *hamburger* which has been extended to give *beefburger, cheeseburger, fishburger, veggieburger*, etc. Another instance is *-ery* (originally indicating a shop selling specific commodities) as in *upholstery, buttery, knishery* 'shop selling baked or fried pastries' (Yiddish). The ending *-eria* as in *pizzeria* or *cafeteria* has come to be used in a similar fashion, e.g. *spaghetteria, pasteria*. Yet a further instance of this would be *-aholic*

(indicating compulsive behaviour) as in *alcoholic* (the origin of the use) which has been extended by using different word stems, e.g. *workaholic*, *sportaholic* (see blending above). What is interesting in this instance is that *-aholic* contains the ending *-ic* and half of the stem of *alcohol*.

Apart from productive suffixes, as just discussed, some may be fossilised, i.e. only contain a limited set of attestations, e.g. *hamlet* 'small village' (which contains a form of the word *home*), *starlet* 'minor (film) star'. Care should be taken not to confuse suffixes with parts of a compound which may be written the same, e.g. *outlet* derives ultimately from 'to let out' and not from 'small exit'.

Abbreviated forms. These consist of polysyllabic words which are commonly reduced to one syllable (often called truncation) *ad* - *advertisement*, *bus* - *omnibus*, *cab* - *cabriolet*, *nylons* - *nylon stockings*, *perm* - *permanent wave*, *prefab* - *prefabricated house*, *plane* - *aeroplane*, *pub* - *public house*, *van* - *caravan*, *telly* - *television*, *decaff* - *decaffeinated coffee*, *disco* - *discothèque*, *mag* - *magazine*, *deli* - *delicatessen*.

Some of these abbreviations derive from two separate words. There are instances which consists of just one of the two words, such as *soap* from *soap opera*. With others the results is not immediately recognisable from the source, e.g. *soccer* from association football or *bobby* from Robert Peel, the founder of the modern police force in England in the 19th century.

Yet other abbreviations have become so common that the original full form is now hardly known, e.g. *pants* - *pantaloons* or *mob* - *mobile vulgus*. Abbreviations in their turn can be used productively in new formations based on the shortened form. Two good examples of this are (1) *eco* from *ecology/ecological(ly)* which has spawned a whole series of formations such as *eco-friendly*, *eco-disaster*, *eco-tourism*, etc. and (2) *bio* from *biology/ biological(ly)* which has resulted in *bio-sphere*, *bio-warfare*, *bio-diversity*, etc.

Lexicalized brandnames in English. These occur quite frequently, e.g. *She hoovered the floor* (from Hoover a brand of vacuum cleaner), *She xeroxed the article* (from the firm Rank Xerox which produced the first photocopier), *She liked*

his Cologne (from Eau de Cologne, a well-known perfume), *She asked for a Kleenex* (a paper tissue).

Such instances usually stem from the name of the firm which first produced an article or from the name of the article itself.

Coinages. These are completely new words, usually names for commercial products. A famous example is *Kodak* which was invented by the camera company with the express intention of being pronounceable in the main European languages in more or less the same way.

Blending. This consists of combining two words, usually with some alteration in the process, usually a reduction in the number of syllables. Blendings are very productive in present-day English. *Brunch* - *breakfast* + *lunch*; *ginormous* - *gigantic* + *enormous*; *motel* - *motor hotel*; *smog* - *smoke* + *fog*; *workaholic* - *work* + *alcoholic* (cf. *chocoholic*, *sportaholic*, *shopaholic*, etc.); *guestimate* - *guess* + *estimate*; *chunnel* - *channel* + *tunnel*.

Expressive words. These form a curious group in English because they do not always have a clear origin: *pizazz* 'energy, verve', *gunge* 'sticky, mud-like substance', *zany* 'idiotic, ridiculous' (possibly from Venetian Italian Gianni, a figure in comedy). The expressive character of such words depends heavily on the presence of certain sounds such as /z/ or /ndg/. A further subtype of expressive words are so-called ablaut-motivated compounds. These involve two words which are phonetically identical but for a change in the stem vowel, a common alternation between /i/ and a low or low back vowel /a/ *shilly-shally*, *wishy-washy*, *zig-zag*, *dribs and drabs*; *flip-flop*; *bric-a-brac* (borrowed from French).

Augmentatives. One of the effects which modern commercialism has had on languages is that words expressing a greater degree of something, so-called augmentatives, have become very common, e.g. *giga*, *hype* (from hyperbole), *mega*, *macro*, *mammoth*, *super*.

Semi-phonetic spellings. Deliberate semi-phonetic spellings in names of shops, companies and products are increasingly common in the English-speaking world: *nitebite* (takeaway open late at night), *kwik kleen* (prompt dry cleaners),

xpress (rapid parcel service). These have become increasingly common in situations where little space is available for long words, e.g. on computer displays, signs or on credit cards. Examples are *thru* (for through), *xing* (for crossing), *hi* (for high).

Headlines. Headlines in newspapers result in much reduced sentences due to the contingencies of space. An actual example of this is *Judas kiss killer gang head given life*, i.e. ‘*the head of the killer gang which gave a Judas kiss to its victim was sentenced to life imprisonment*’. The type of reduction found in headlines must of course be in keeping with the syntax of the language in question, for instance in the example just quoted one sees the suppression of the agent in the passive construction, probably the judge in a court. Equally one finds nouns placed in front of others in an adjectival function, i.e. *Judas kiss + killer + gang + head*. Both these structural features are permissible in English in general.

Buzz-words. These are fashionable words, frequently from certain areas of occupation or interest. Computer terms provide many instances, *RAM*, floppy, hard disk, *USB* stick, cache, firewall, internet. Further examples are adjectives which enjoy a popularity at a given time, e.g. *cool*, *hip*, *gross*, etc.

Acronyms. Here the letters of the abbreviation are pronounced phonetically, i.e. as if they were a real word, e.g. *NATO* (North Atlantic Treaty Organization), *WHO* (World Health Organization), *WASP* (White Anglo-Saxon Protestant), *AIDS* (acquired immune deficiency syndrome), *BSE* (Bovine Spongiform Encephalopathy), *MCP* (Male Chauvinist Pig).

Initialisms. In the case of ‘letter pronunciations’ the name consists of each letter pronounced individually as in *BBC* [/bi:/bi:/si:] (British Broadcasting Company), *BA* [/bi:/ei] (British Airways). There are differences between German and English here: the former has *VIP* as [vip] (an acronym) and the latter has *VIP* as [/vi:/ai/pi:] (an initialism); the same applies to *UNO* (United Nations) which is [u:no:] in German (an acronym) and [/ju:/en] in English (an initialism). Bear in mind that initialisms always have level stress.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1. What productive lexicological processes which concern the lexicon do you know?
2. What is understood by word-formation?
3. Choose any three types of word-formation, give their definition and your own examples.

6. Questions of style

Differences in style which are found among individuals or groups in either spoken or written language. Style rests on a set of choices which people make when using language. The tendency of an individual to make similar choices – grammatical, syntactic, lexical, pragmatic – constitutes the style of that person. Beyond the style of an individual one can recognise patterns of usage in groups which justify divisions of style according to levels as shown in the following sections:

1) colloquial *blockbuster* 'very effective device', *boffin* 'scientist', *buddy*, *chap*, *chatterbox*, *elevenses* 'break for tea / coffee at 11.00 AM', *gal*, *half-baked*, *lad*, *mum and dad*, *rumpus* 'noisy behaviour'.

2) formal *carnevore* 'meat-eating', *commence* 'begin', *devine* 'guess', *edifice* 'building', *efficacy* 'capacity to produce effects', *elevation* 'hill', *rectitude* 'honesty of character', *sibling* 'brother or sister', *spouse* 'husband or wife', *tenuous* 'slender'.

3) literary *brine* 'salt water', *presage* 'foretell', *prescient* 'able to guess what will happen'. There are also literary usages of everyday words: *cheat* 'escape' as in *The climbers cheated death*; *breathe* 'live' as in *As long as I breathe*.

4) archaic *apothecary* 'chemist', *din* 'noise', *to wend* 'to go'.

5) jocular *to underwhelm* 'not to impress' (analogous to *overwhelm*)

6) derogatory *anecdotal* 'not properly researched', *blowsy* 'coarse, untidy, red-faced', *egghead* 'intellectual, theorist', *politicking* 'acting for one's personal

benefit in politics, *stinger* 'miserly person', *unspectacular* 'not of particular value'. Some endings have a derogatory connotation, e.g. *-eer* as in *racketeer*, *profiteer*; *-ery* as in *themeparkery*, *dotcomery* probably on an older model like *skullduggery*, *trickery*.

7) euphemistic *bathroom*, *cloakroom*, *developing world* 'third world', *economic co-operation* 'developmental aid', *plain* 'ugly', *powder-room* 'toilet', *senion citizen* 'old-age pensioner', *wash your hands* 'go to the toilet'. Many euphemisms in English are the result of applying 'political correctness' to an area or activity. For instance, air hostesses are now called flight attendants. Dustmen have been termed sanitation workers.

8) slang *baloney*, *dud*, *lousy*, *lout*, *nitwit*, *nutter*. Sometimes slang involves the use of neutral words in a special sense, e.g. *to lick* in the sense of 'defeat' as in *They licked the team from the other town*; *to rat* in the sense of 'betray' as in *They ratted on us in the end*.

9) vulgar *arse*, *backside*, *bastard*, *bloody*, *bugger*, *bullshit*, *bum*, *butt*, *fecking*, *fucking*, *gobshite*, *piss* The reaction of hearers to words from different levels varies greatly, particularly to those regarded as vulgar. In general one can say that the more words are used the less the effect they have on hearers. For many English speakers nowadays the third item from the end in above is perfectly innocuous, for others it is still a cause of offence when used.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1. What constitutes the lexical style of a person?
2. What style sections do you use in your communication? Why?
3. Explain the difference between formal and literary style. Which of them is better to use in the academic writing?

AFTER THE STUDYING LEXICOLOGY

Get ready to give a brief review on the following topics:

- A word field is a collection of words which are related by a common core of meaning, such as furniture, plants, colours, the instruments of an orchestra or whatever.

- Lexicological processes are variously active in a language and, along with borrowing from other languages, form the main source of new words. Such processes include compounding, conversion, backformation, abbreviations, coinages, and blendings.

- Lexicology investigates the internal structure of the lexicon. Lexicography concerns the compilation of dictionaries. Etymology is about the historical development of word meanings.

- A lexeme is the minimal distinctive unit in the semantic system of a language. A lexical set is a group of forms which share a basic meaning. A lexical gap is a missing item in a language's lexicon and lexical selection concerns what words can combine with what others, e.g. what nouns are permissible with what verbs.

Section II THEORETICAL GRAMMAR

1. Theoretical grammar and its subject.

The term “grammar” goes back to a Greek word that may be translated as the “art of writing”. But later this word acquired a much wider sense and came to embrace the whole study of language. Now it is often used as the synonym of linguistics.

Grammar may be practical and theoretical. The aim of practical grammar is the description of grammar rules that are necessary to understand and formulate sentences. The aim of theoretical grammar is to offer explanation for these rules. Generally speaking, theoretical grammar deals with the language as a functional system.

The following course of theoretical grammar serves to describe the grammatical structure of the English language as a system where all parts are interconnected. The difference between theoretical and practical grammar lies in the fact that practical grammar prescribes certain rules of usage and teaches to speak (or write) correctly whereas theoretical grammar presents facts of language, while analyzing them, and gives no prescriptions.

Unlike practical grammar, theoretical grammar does not always produce a ready-made decision. In language there are a number of phenomena interpreted differently by different linguists. To a great extent, these differences are due to the fact that there exist various directions in linguistics, each having its own method of analysis and, therefore, its own approach to the matter. But sometimes these differences arise because some facts of language are difficult to analyze, and in this case the only thing to offer is a possible way to solve the problem, instead of giving a final solution. It is due to this circumstance that there are different theories of the same language phenomenon, which is not the case with practical grammar.

Definition and general characteristics of the word-group.

There are a lot of definitions concerning the word-group. The most adequate one seems to be the following: the word-group is a combination of at least two notional words which do not constitute the sentence but are syntactically connected. According to some other scholars (the majority of

Western scholars and professors B.Ilyish and V.Burlakova – in Ukraine), a combination of a notional word with a function word (on the table) may be treated as a word-group as well. The problem is disputable as the role of function words is to show some abstract relations and they are devoid of nominative power. On the other hand, such combinations are syntactically bound and they should belong somewhere.

General characteristics of the word-group are:

1) As a naming unit it differs from a compound word because the number of constituents in a word-group corresponds to the number of different denotates:

a black bird – чорний птах (2), a blackbird – дрізд (1);

a loud speaker (2), a loudspeaker (1).

2) Each component of the word-group can undergo grammatical changes without destroying the identity of the whole unit: to see a house - to see houses.

3) A word-group is a dependent syntactic unit, it is not a communicative unit and has no intonation of its own.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1) Any language comprises three parts, doesn't it? What are these parts and what do they study?

2) State the difference between practical and theoretical grammar.

3) What type of relations between lingual units do you know? Dwell upon the difference between syntagmatic and paradigmatic relations?

2. General principles of grammatical analysis. Types of grammatical meaning.

According to the Bible: 'In the beginning was the Word'. In fact, the word is considered to be the central (but not the only) linguistic unit (одиниця) of language. Linguistic units (or in other words – signs) can go into three types of relations:

a) The relation between a unit and an object in the world around us (objective reality). E.g. the word '*table*' refers to a definite piece of furniture. It may be not only an object but a process, state, quality, etc.

This type of meaning is called referential meaning of a unit. It is semantics that studies the referential meaning of units.

b) The relation between a unit and other units (inner relations between units). No unit can be used independently; it serves as an element in the system of other units. This kind of meaning is called syntactic. Formal relation of units to one another is studied by syntactics (or syntax).

c) The relation between a unit and a person who uses it. As we know too well, when we are saying something, we usually have some purpose in mind. We use the language as an instrument for our purpose (e.g.). One and the same word or sentence may acquire different meanings in communication. This type of meaning is called pragmatic. The study of the relationship between linguistic units and the users of those units is done by pragmatics.

Thus there are three models of linguistic description: semantic, syntactic and pragmatic. To illustrate the difference between these different ways of linguistic analysis, let us consider the following sentence: Students are students.

The first part of the XXth century can be characterized by a formal approach to the language study. Only inner (syntactic) relations between linguistic units served the basis for linguistic analysis while the reference of words to the objective reality and language users were actually not considered. Later, semantic language analysis came into use. However, it was surely not enough for a detailed language study. Language certainly figures centrally in our lives. We discover our identity as individuals and social beings when we acquire it during childhood. It serves as a means of cognition and communication: it enables us to think for ourselves and to cooperate with other people in our community. Therefore, the pragmatic side of the language should not be ignored either. Functional approach in language analysis deals with the language 'in

action'. Naturally, in order to get a broad description of the language, all the three approaches must be combined.

The word combines in its semantic structure two meanings – lexical and grammatical. Lexical meaning is the individual meaning of the word (e.g. table). Grammatical meaning is the meaning of the whole class or a subclass. For example, the class of nouns has the grammatical meaning of thingness. If we take a noun (table) we may say that it possesses its individual lexical meaning (it corresponds to a definite piece of furniture) and the grammatical meaning of thingness (this is the meaning of the whole class). Besides, the noun 'table' has the grammatical meaning of a subclass – countableness. Any verb combines its individual lexical meaning with the grammatical meaning of verbiality – the ability to denote actions or states. An adjective combines its individual lexical meaning with the grammatical meaning of the whole class of adjectives – qualitiveness – the ability to denote qualities. Adverbs possess the grammatical meaning of adverbiality – the ability to denote quality of qualities. There are some classes of words that are devoid of any lexical meaning and possess the grammatical meaning only. This can be explained by the fact that they have no referents in the objective reality. All function words belong to this group – articles, particles, prepositions, etc.

Language and speech.

The distinction between language and speech was made by Ferdinand de Saussure, the Swiss scholar usually credited with establishing principles of modern linguistics. Language is a collective body of knowledge, it is a set of basic elements, but these elements can form a great variety of combinations. In fact the number of these combinations is endless. Speech is closely connected with language, as it is the result of using the language, the result of a definite act of speaking. Speech is individual, personal while language is common for all individuals. To illustrate the difference between language and speech let us compare a definite game of chess and a set of rules how to play chess.

Language is opposed to speech and accordingly language units are opposed to speech units. The language unit phoneme is opposed to the speech unit – sound: phoneme /s/ can sound differently in speech - /s/ and /z/). The sentence is opposed to the utterance; the text is opposed to the discourse.

The grammatical meaning may be explicit and implicit. The implicit grammatical meaning is not expressed formally (e.g. the word table does not contain any hints in its form as to it being inanimate). The explicit grammatical meaning is always marked morphologically – it has its marker. In the word cats the grammatical meaning of plurality is shown in the form of the noun; cat's – here the grammatical meaning of possessiveness is shown by the form 's; is asked – shows the explicit grammatical meaning of passiveness. The implicit grammatical meaning may be of two types – general and dependent. The general grammatical meaning is the meaning of the whole word-class, of a part of speech (e.g. nouns – the general grammatical meaning of thingness). The dependent grammatical meaning is the meaning of a subclass within the same part of speech. For instance, any verb possesses the dependent grammatical meaning of transitivity/intransitivity, terminativeness/non-terminativeness, stativeness/non-stativeness; nouns have the dependent grammatical meaning of countableness/uncountableness and animateness/inanimateness. The most important thing about the dependent grammatical meaning is that it influences the realization of grammatical categories restricting them to a subclass. Thus the dependent grammatical meaning of countableness/uncountableness influences the realization of the grammatical category of number as the number category is realized only within the subclass of countable nouns, the grammatical meaning of animateness/inanimateness influences the realization of the grammatical category of case, terminativeness/non-terminativeness - the category of tense, transitivity/intransitivity – the category of voice.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

- 1) Dwell upon the structure of the English language. Characterize the peculiarities of each of the language levels.
- 2) State the difference lexical and grammatical meaning of a word. What types of grammatical meanings do you know? Characterize them.
- 3) Define the notion of the grammatical category.

3. Functions of the indefinite article. Functions of the definite article.

The Indefinite Article (a ,an) is a weakened form of the numeral “one” and is historically related to it. It has three functions:

- Classifying (meaning “one of”). For example: *It’s a letter.*
- Generalizing (meaning “any”) .For example: *A tiger is a dangerous animal.*
- Numerical (meaning “one”).For example: *Wait a minute!*

The Indefinite article is used only with singular nouns. In the plural such nouns are used without any article. For example: *There are books on the shelves.*

In English the nouns advice, information, fun, luck, news, weather are never used with the indefinite article.

A noun with the indefinite article in the classifying function always contains the novelty of information, therefore this article is used before nouns whose referents are mentioned in the situation of speech for the first time. For example: *there’s a man waiting for you...*

Functions of the definite article.

Historically the definite Article (the) is a demonstrative pronoun. It has 2 functions:

- Individualizing (specifying) – meaning “this, definite”. For example: *Give me the (this) book, please.*
- Generic(meaning “the whole class of”). For example: *The housewife has an easier life than the office worker.*

The Definite Article is used in the specifying function before nouns whose referents are definite. They are made definite by:

1. a restrictive/limiting/ attribute or a restrictive attributive clause. For example:.....*he stood at the other end of the room. Where is the book that I bought this morning?*

2. The preceding context. For example: *A large half-wild gray cat was rubbing at Marcie's leg.*

3. The situation of speech. For example: *Mary sprang up and rushed to the door/of the room where Mary was/.*

4. The meaning of the noun. For example: The sun was dropping to the west

The referents of the nouns sun and west are definite because they denote unique objects like moon, sky, world and other.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1) Give the definition of the article. How many articles are there in the English language?

2) Comment on the functions of the articles.

3) Comment on the functions of the indefinite article.

4) Comment on the functions of the definite article.

5) Comment on the functions of the zero article.

4. Subordinate word-groups.

Subordinate word-groups are based on the relations of dependence between the constituents. This presupposes the existence of a governing

Element which is called the head and the dependent element which is called the adjunct (in noun-phrases) or the complement (in verb-phrases).

According to the nature of their heads, subordinate word-groups fall into noun-phrases (NP) – a cup of tea, verb-phrases (VP) – to run fast, to see a

house, adjective phrases (AP) – good for you, adverbial phrases (DP) – so quickly, pronoun phrases (IP) – something strange, nothing todo.

The formation of the subordinate word-group depends on the valency of its constituents. Valency is a potential ability of words to combine. Actual realization of valency in speech is called combinability.

Notions of 'system' and 'structure'.

Language is regarded as a system of elements (or: signs, units) such as sounds, words, etc. These elements have no value without each other, they depend on each other, they exist only in a system, and they are nothing without a system. System implies the characterization of a complex object as made up of separate parts (e.g. the system of sounds). Language is a structural system.

Structure means hierarchical layering of parts in `constituting the whole. In the structure of language there are four main structural levels: phonological, morphological, syntactical and supersyntactical.

The noun-phrase (NP).

Noun word-groups are widely spread in English. This may be explained by a potential ability of the noun to go into combinations with practically all parts of speech. The NP consists of a noun-head and an adjunct or adjuncts with relations of modification between them. Three types of modification are distinguished here:

1. Premodification that comprises all the units placed before the head: *two smart hard-working students*. Adjuncts used in pre-head position are called pre-posed adjuncts.

2. Postmodification that comprises all the units all the units placed after the head: *students from Boston*. Adjuncts used in post-head position are called post-posed adjuncts.

3. Mixed modification that comprises all the units in both pre-head and post-head position: *two smart hard-working students from Boston*.

Linguistic unit.

Linguistic units (or in other words – signs) can go into three types of relations:

a) The relation between a unit and an object in the world around us (objective reality). E.g. the word ‘table’ refers to a definite piece of furniture. It may be not only an object but a process, state, quality, etc.

This type of meaning is called referential meaning of a unit. It is semantics that studies the referential meaning of units.

b) The relation between a unit and other units (inner relations between units). No unit can be used independently; it serves as an element in the system of other units. This kind of meaning is called syntactic. Formal relation of units to one another is studied by syntactics (or syntax).

c) The relation between a unit and a person who uses it. As we know too well, when we are saying something, we usually have some purpose in mind. We use the language as an instrument for our purpose (e.g.). One and the same word or sentence may acquire different meanings in communication. This type of meaning is called pragmatic. The study of the relationship between linguistic units and the users of those units is done by pragmatics.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

1) Characterize the peculiarities of linguistic units.

2) State the difference lexical and grammatical meaning of a word.

What types of grammatical meanings do you know? Characterize them.

3) Define the notion of the grammatical category.

5. Forms of verb stems. The division of the verbs.

All Old English verbs may be subdivided into a number of groups in accordance with the grammatical means with the help of which they built their principal stems.

There were two principal means for forming verb-stems in Old English:

1. By means of vowel interchange of root vowel and

2. By means of suffixation.

In accordance with these two methods of formation all the verbs in Old English formed two groups – the strong and the weak verbs.

The strong verbs are verbs which use vowel-interchange as principal means of expressing different grammatical categories. They differ from the weak ones not only in the manner of the building of their forms but also in the number of these principal forms.

There were seven principal gradation classes, five of them based on qualitative ablaut, the sixth class on the quantitative ablaut, the seventh- by means of the so-call reduplication of the root syllable.

The weak verbs are relatively younger than strong verbs. They reflect a later stage in the development of Germanic languages.

They were an open class in Old English, as new verbs that entered the language generally formed their forms on analogy with weak verbs.

The weak verbs are subdivided into three classes.

1.-the stem-suffix-i

2.-the stem-suffix-oi

3.-of the third class there remained in Old English only three verbs – *habban (have), libban (live), seyan (see)*

The verb-phrase.

The VP is a definite kind of the subordinate phrase with the verb as the head. The verb is considered to be the semantic and structural centre not only of the VP but of the whole sentence as the verb plays an important role in making up primary predication that serves the basis for the sentence. VPs are more complex than NPs as there are a lot of ways in which verbs may be combined in actual usage. Valent properties of different verbs and their semantics make it possible to divide all the verbs into several groups depending on the nature of their complements

Classification of verb-phrases.

VPs can be classified according to the nature of their complements – verb complements may be nominal (to see a house) and adverbial (to behave well). Consequently, we distinguish nominal, adverbial and mixed complementation.

Nominal complementation takes place when one or more nominal complements (nouns or pronouns) are obligatory for the realization of potential valency of the verb: to give smth. to smb., to phone smb., to hear smth.(smb.), etc.

Adverbial complementation occurs when the verb takes one or more adverbial elements obligatory for the realization of its potential valency: *He behaved well, I live ...in Kyiv (here).*

Mixed complementation – both nominal and adverbial elements are obligatory: He put his hat on the table (nominal-adverbial).

According to the structure VPs may be basic or simple (to take a book) – all elements are obligatory; expanded (to read and translate the text, to read books and newspapers) and extended (to read an English book).

The division of the verbs.

According to different principles of classification, classifications can be morphological, lexical-morphological, syntactical and functional.

A. Morphological classifications..

I. According to their stem-types all verbs fall into: simple (to go), sound-replacive (food - to feed, blood - to bleed), stress-replacive (import - to import, transport - to transport, expanded (with the help of suffixes and prefixes): cultivate, justify, overcome, composite (correspond to composite nouns): to blackmail), phrasal: to have a smoke, to give a smile (they always have an ordinary verb as an equivalent). 2. According to the way of forming past tenses and Participle II verbs can be regular and irregular.

B. Lexical-morphological classification is based on the implicit grammatical meanings of the verb. According to the implicit grammatical meaning of transitivity/intransitivity verbs fall into transitive and intransitive. According to the implicit grammatical meaning of stativeness/non-stativeness

verbs fall into stative and dynamic. According to the implicit grammatical meaning of terminativeness/non-terminativeness verbs fall into terminative and durative. This classification is closely connected with the categories of Aspect and Phase.

C. Syntactic classifications. According to the nature of predication (primary and secondary) all verbs fall into finite and non-finite. According to syntagmatic properties (valency) verbs can be of obligatory and optional valency, and thus they may have some directionality or be devoid of any directionality. In this way, verbs fall into the verbs of directed (to see, to take, etc.) and non-directed action (to arrive, to drizzle, etc.):

D. Functional classification. According to their functional significance verbs can be notional (with the full lexical meaning), semi-notional (modal verbs, link-verbs), auxiliaries.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

- 1) Dwell upon the forming verb-stems. Characterize the peculiarities of the verb-phrase.
- 2) State the difference strong and weak verbs. Characterize them.
- 3) Define the classification of verb-phrases.

6. Predicative word-groups.

Predicative word combinations are distinguished on the basis of secondary predication. Like sentences, predicative word-groups are binary in their structure but actually differ essentially in their organization. The sentence is an independent communicative unit based on primary predication while the predicative word-group is a dependent syntactic unit that makes up a part of the sentence. The predicative word-group consists of a nominal element (noun, pronoun) and a non-finite form of the verb: N + V_{non-fin}. There are Gerundial, Infinitive and Participial word-groups (complexes) in the English language: his reading, for me to know, the boy running, etc.)

The sentence.

It is rather difficult to define the sentence as it is connected with many lingual and extra lingual aspects – logical, psychological and philosophical. The distinction between the sentence and the utterance is of fundamental importance because the sentence is an abstract theoretical entity defined within the theory of grammar while the utterance is the actual use of the sentence. In other words, the sentence is a unit of language while the utterance is a unit of speech.

The most essential features of the sentence as a linguistic unit are a) its structural characteristics – subject-predicate relations (primary predication), and b) its semantic characteristics – it refers to some fact in the objective reality. It is represented in the language through a conceptual reality:

We may define the proposition as the main predicative form of thought. Basic predicative meanings of the typical English sentence are expressed by the finite verb that is immediately connected with the subject of the sentence (primary predication).

To sum it up, the sentence is a syntactic level unit, it is a predicative language unit which is a lingual representation of predicative thought (proposition).

Text as a syntactic unit.

Text is the unit of the highest (supersyntactic) level. It can be defined as a sequence of sentences connected logically and semantically which convey a complete message. The text is a language unit and it manifests itself in speech as discourse. Text linguistics is concerned with the analysis of formal and structural features of the text. Textual basic integrative properties can be described with the help of the notions of coherence (цілісність), cohesion (формальна складність) and deixis.

Grammatical categories.

Grammatical meaning is the meaning of the whole class or a subclass. For example, the class of nouns has the grammatical meaning of thingness. If we take a noun (table) we may say that it possesses its individual lexical meaning (it

corresponds to a definite piece of furniture) and the grammatical meaning of thingness (this is the meaning of the whole class). Besides, the noun 'table' has the grammatical meaning of a subclass - countableness.

Grammatical categories are made up by the unity of identical grammatical meanings that have the same form (e.g. singular::plural).

We may define grammatical categories as references of the corresponding objective categories. For example, the objective category of time finds its representation in the grammatical category of tense, the objective category of quantity finds its representation in the grammatical category of number. Those grammatical categories that have references in the objective reality are called referential grammatical categories. However, not all of the grammatical categories have references in the objective reality, just a few of them do not correspond to anything in the objective reality. They are called significational categories. To this type belong the categories of mood and degree.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

- 1) Dwell upon the grammatical categories of the English language. Characterize the most essential features of the sentence.
- 2) Characterize the text as a syntactic unit.
- 3) Define the notion of the predicative word-groups.

7. Word classes. The category of number. The category of case.

Modern grammars normally recognise four major word classes (verb, noun, adjective, adverb) and five other word classes (determiners, preposition, pronoun, conjunction, interjection), making nine word classes (or parts of speech) in total.

A noun is a word that identifies:

a person (*man, girl, engineer, friend*) a thing (*horse, wall, flower, country*)
an idea, quality, or state (*anger, courage, life, luckiness*).

Nouns are the most common type of word, followed by verbs.

A verb describes what a person or thing does or what happens. For example, verbs describe:

an action – *jump, stop, explore* \ an event – *snow, happen* \ a situation – *be, seem, have* \ a change – *evolve, develop*.

An adjective is a word that describes a noun, giving extra information about it. For example: *an exciting adventure, a green apple*.

Adverbs are words that to give information about verbs, adjectives or other adverbs, like: *quickly, back, ever, badly, away generally, completely*.

They can make the meaning of a verb, adjective, or other adverb stronger or weaker, and often appear between the subject and its verb (*She nearly lost everything*.)

Nouns are the most common type of word, followed by verbs. Adjectives are less common and adverbs are even less common.

Many words belong to more than one word class. For example, book can be used as a noun or as a verb; fast can be used as an adjective or an adverb:

It's an interesting book. (noun)

We ought to book a holiday soon. (verb)

Pronouns are used in place of a noun that is already known or has already been mentioned. This is often done in order to avoid repeating the noun. For example: *Laura left early because she was tired*.

Prepositions are words usually in front of a noun or pronoun and expressing a relation to another word or element, like: *after, down, near, of, plus, round, to*. They show the relationship between the noun or pronoun and other words in a sentence.

Interjections have no grammatical value - words like: *ah, hey, oh, ouch, um, well* is a word or phrase that expresses strong emotion, such as surprise, pleasure, or anger.

A conjunction (also called a connective) is a word such as *and, because, but, for, if, or, and when*. Conjunctions are used to connect phrases, clauses, and sentences.

A determiner is a word that introduces a noun, such as *a/an, the, every, this, those, or many* (as in *a dog, the dog, this dog, those dogs, every dog, many dogs*). The determiner *the* is sometimes known as the definite article and the determiner *a (or an)* as the indefinite article.

The category of number.

The grammatical category of number is the linguistic representation of the objective category of quantity. The number category is realized through the opposition of two form-classes: the plural form/the singular form. The category of number in English is restricted in its realization because of the dependent implicit grammatical meaning of countableness/uncountableness. The number category is realized only within subclass of countable nouns.

The grammatical meaning of number may not coincide with the notional quantity: the noun in the singular does not necessarily denote one object while the plural form may be used to denote one object consisting of several parts. The singular form may denote:

1. oneness (individual separate object – *a cat*;

2. generalization (the meaning of the whole class – *The cat is a domestic animal*;

3. indiscreteness or uncountableness - *money, milk*.

The plural form may denote:

1. the existence of several objects - *cats*;

2. the inner discreteness - *tantum, jeans*.

The category of case.

The problem of case is one of the most debatable problems in English grammar. The usual view is that the English nouns have two cases – a common and possessive (or genitive), for example – *mother – mother's*. But there are other views which are contradictory to each other. The first is that the number of cases is more than two. The second is that there are no cases at all on the sphere of English nouns.

Case is the category of a noun, expressing relations between the thing denoting by a noun and other things or properties or actions and manifested by some formal sign in the noun itself. This sign is almost always an inflection and it may be a zero sign: the absence of any sign may be significant in distinguishing one particular case from another.

German linguists proposed that the case may be expressed by different prepositions, by word order they distinguish four cases – nominative, genitive, dative (by preposition ‘to’ and word order) and accusative. This point of view isn’t right, because if we admit that the phrase ‘of the pan’ is genitive case, ‘to the pan’ is dative, then there would be no reason to deny that ‘with the pan’ is an instrumental case, ‘in the pan’ is the locative case.

Thus, the number of cases would become indefinitely large, because there are a lot of prepositions in English. It seems obvious that the number of cases can’t be more than two - common and possessive.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

- 1) Define the notion of the noun.
- 2) Speak about the semantic features of an adjective.
- 3) Comment on the morphological features of adverb.
- 4) What syntactical functions can be performed by a conjunction?
- 5) How is the category of number presented in the English noun?
- 6) Analyze the category of case.
- 7) Comment on the problem of gender.

8. The category of voice, aspect and tense.

The verbal category of voice shows the direction of the process as regards the participants of the situation reflected in the syntactic construction.

Wrote – was written Meaning is a direction of the action, whether the action is represented as issuing from its subject or as experienced by its object.

He wrote this letter yesterday. – This letter was written yesterday.

-Middle voice. Greek had the middle voice, the same is in Semitic languages. The weak point of it is that there is no distinct set of forms.

-Reflexive voice: *He hurt himself*. Meaning is that the action is concentrated on one and the same person. Form: verb + reflexive pronoun. But reflexive pronouns can be omitted and the meaning of reflexivity remains: *He shaved and dressed*.

-Reciprocal voice: *They met each other at the station*. Meaning – mutuality of the action. The subject is often plural. Form: verb + reciprocal pronoun. But *They met at the station*.

So, if we insist on external being obligatory to form a voice (certainly in combination with meaning), we should refer all the cases mentioned previously to the active voice (non-passive): *He opened the door. The door opened. The book reads well. He shaved. They kissed*. It's a poly-functional form.

-Passive voice has two controversial problems:

1). The form – get and become (*He got wounded in the war. He became surprised*). - the verbs get and become retain to some extent their lexical meaning; - though Passive is a dependent form (Active is the basic one and Passive is a mere transform) there isn't full correspondence between Active and Passive: e.g. *The boy resembles his father. The hat suits you. – I am surprised. He was killed in the war*.

Passive constructions:

Direct Passive (*The letter was written yesterday*)

Indirect Passive (*I was given a very interesting book*)

Prepositional Passive (*The doctor was sent for*)

Phraseological Passive (*Care should be taken not to confuse these words*)

Adverbial Passive (*The house has not been lived in for many years*)

The category of tense.

The category of tense is a verbal category that reflects the objective category of time. The essential characteristic of the category of tense is that it relates the time of the action, event or state of affairs referred to in the sentence

to the time of the utterance (the time of the utterance being "now" or the present moment). The tense category is realized through the oppositions. The binary principle of oppositions remains the basic one in the correlation of the forms that represent the grammatical category of tense. The present moment is the main temporal plane of verbal actions. Therefore, the temporal dichotomy may be illustrated by the following graphic representation (the arrows show the binary opposition):

The Category of aspect.

The category of aspect is a linguistic representation of the objective category of Manner of Action. It is realized through the opposition Continuous: Non-Continuous (Progressive::Non-Progressive). The realization of the category of aspect is closely connected with the lexical meaning of verbs. The general meaning of the category of aspect is the inherent mode of realization of the process. Like time, aspect can be expressed both by lexical and grammatical means. The expression of aspective semantics in English verbal forms is interconnected with the expression of temporal semantics; that is why in practical grammar they are treated not as separate tense and aspect forms but as specific tense-aspect forms, cf.: the present continuous – I am working; the past continuous – I was working; the past perfect and the past indefinite – I had done my work before he came, etc. This fusion of temporal and aspectual semantics and the blend in their formal expression have generated a lot of controversies in dealing with the category of aspect and the tense-aspect forms of the verb. The analysis of aspect has proven to be one of the most complex areas of English linguistics: the four correlated forms, the indefinite, the continuous, the perfect, and the perfect continuous, have been treated by different scholars as tense forms, as aspect forms, as forms of mixed tense-aspect status, and as neither tense nor aspect forms, but as forms of a separate grammatical category.

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

- 1) Give the definition of the verb. Dwell upon its semantic, morphological and syntactical peculiarities.
- 2) Characterize the verb from the point of its morphological classification.
- 3) Characterize the verb from the point of its lexical-morphological classification.
- 4) Characterize the verb from the point of its syntactical and functional classification.
- 5) Dwell upon the grammatical categories of person and number.
- 6) Dwell upon the grammatical categories of tense and aspect.
- 7) Dwell upon the grammatical categories of voice and mood.

9. Basic syntactic notions. Syntactic relations.

The definition of the sentence still remains one of the most difficult problems of general linguistics. It remains unsolved up to this date. But syntax deals not only with the sentence, but also with the word group, the word combination or the phrase. The indication of the connection of our communication with reality is called predication. Thus, predication expresses the reference of the contents of speech to reality. Therefore, the sentence is the shortest unit of communication, which is characterized by predication, modality, relative completeness of its meaning and intonation. The phrase or word group is a grammatically organized unit of speech, consisting of two or more words, denoting a certain notion.

Syntactic relations.

No unit can be used independently; it serves as an element in the system of other units. This kind of meaning is called syntactic. Syntactic units can go into three types of syntactic relations. Coordination (SR1) – syntagmatic relations of independence. SR1 can be observed on the phrase, sentence and text levels. Coordination may be symmetric and asymmetric. Symmetric coordination is

characterized by complete interchangeability of its elements – *pens and pencils*. Asymmetric coordination occurs when the position of elements is fixed: *ladies and gentlemen*. Forms of connection within SR1 may be copulative (*you and me*), disjunctive (*you or me*), adversative (*strict but just*) and causative-consecutive (sentence and text level only). Subordination (SR2) – syntagmatic relations of dependence. SR2 are established between the constituents of different linguistic rank. They are observed on the phrase and sentence level. Subordination may be of three different kinds – adverbial (*to speak slowly*), objective (*to see a house*) and attributive (*a beautiful flower*). Forms of subordination may also be different – agreement (*this book – these books*), government (*help us*), adjournment (the use of modifying particles *just, only, even, etc.*) and enclosure (the use of modal words and their equivalents *really, after all, etc.*). Predication (SR3) – syntagmatic relations of interdependence. Predication may be of two kinds – primary (sentence level) and secondary (phrase level). Primary predication is observed between the subject and the predicate of the sentence while secondary predication is observed between non-finite forms of the verb and nominal elements within the sentence. Secondary predication serves the basis for gerundial, infinitive and participial word-groups (predicative complexes).

Answer the following questions in writing. Use your own additional information.

- 1) Dwell upon the actual division of sentence.
- 2) Speak about the classification of sentences according to the purpose of utterance.
- 3) What is the predicative line of the sentence? How are the sentences subdivided according to the predicative line presentation?
- 4) Distinguish between complete and incomplete sentences.
- 5) Speak about the division of sentences according to the subject meaning.
- 6) Dwell upon the division of sentences according to the predicate meaning.
- 7) Analyse the principal parts of the sentence.

8) Dwell upon the peculiarities of the secondary parts of the sentence.

AFTER THE STUDYING THEORETICAL GRAMMAR

Get ready to give a brief review on the following topics:

- What does syntax study? Define the notion of “the sentence”.
- Grammatical category of number as the linguistic representation of the objective category of quantity.
 - The category of tense and voice as essential verbal category.
 - The difference between three models of linguistic description: semantic, syntactic and pragmatic.
 - Valent properties of different verbs and their semantics as a possibility to divide all the verbs into several groups depending on the nature of their complements.
- The sentence as an independent communicative unit based on primary predication.
 - The predicative word-group as a dependent syntactic unit that makes up a part of the sentence.

Section III THEORETICAL PHONETICS

1. PHONETICS AS A LINGUISTIC SCIENCE

Phonetics as a science is concerned with the human noises by which the thought is actualized or given audible shape: the nature of these noises, their combinations, and their functions in relation to the meaning. The phonetic system of English consists of the following four components: speech sounds, the syllabic structure of words, word stress, and intonation (prosody). These four components constitute what is called the pronunciation of English. Phonetics studies them. Phonetics is subdivided into practical and theoretical. Practical or normative phonetics studies the substance, the material form of phonetic phenomena in relation to meaning. Theoretical phonetics is mainly concerned with the functioning of phonetic units in the language. Phonetics is itself divided into two major components: segmental phonetics, which is concerned with individual sounds (i.e. "segments" of speech) and suprasegmental phonetics whose domain is the larger units of connected speech: syllables, words, phrases and texts. All speech sounds have four aspects (mechanisms): articulatory, acoustic, auditory, functional. We may consider the branches of phonetics according to these aspects. Four branches of the subject are generally recognized: 1) Articulatory phonetics is the study of the way the vocal organs are used to produce speech sounds. 2) Acoustic phonetics is the study of the physical properties of speech sounds. 3) Auditory phonetics is the study of the way people perceive speech sounds. 4) The fourth branch – 'functional phonetics' – is concerned with the range and function of sounds in specific languages. It is typically referred to as phonology. Besides the four branches of phonetics described above, there are other divisions of the science: general phonetics, special phonetics, historical (diachronic) phonetics, comparative phonetics. All the branches of phonetics are closely connected not only with one another but also with other branches of linguistics. Phonetics is also connected with many other sciences. Acoustic phonetics is connected with physics and mathematics. Articulatory phonetics is connected with physiology, anatomy,

and anthropology. Historical phonetics is connected with general history of the people whose language is studied; it is also connected with archaeology. Phonology is connected with communication (information) theory, mathematics, and statistics. We see the development of quite distinct interdisciplinary subjects such as sociolinguistics (sociophonetics), psycholinguistics, mathematical linguistics and others. Close interaction and collaboration between phonetics and other sciences has given birth to new scientific branches such as technical acoustics, psychophonetics and other phonetic sciences which contributed considerably to the formation of speechology – the science of speech.

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. The phonetic system of language.
2. Aspects of speech sounds.
3. The practical and theoretical significance of phonetics.
4. Branches of phonetics.

2. PHONOLOGY. THE PHONEME

Phonology is the study of those segmental (speech sound types) and prosodic (intonation) features which have a differential value in the language. It studies the way in which speakers systematically use a selection of units – phonemes or intonemes – in order to express meaning. It investigates the phonetic phenomena from the point of view of their use. The phoneme is a minimal abstract linguistic unit realized in speech in the form of speech sounds opposable to other phonemes of the same language to distinguish the meaning of morphemes and words. According to this definition the phoneme is a unity of three aspects: functional, material and abstract. The phoneme performs the distinctive function. The opposition of phonemes in the same phonetic environment differentiates the meaning of morphemes and words. The phoneme is realized in speech in the form of speech sounds, its allophones. Allophones of the same phoneme possess similar articulatory features. The difference between the allophones is predictable and is the result of the influence of the neighbouring sounds. The actually pronounced speech sounds (phones) are modified by phonostylistic, dialectal and individual

factors. Native speakers abstract themselves from the difference between the allophones of the same phoneme because it has no functional value but they have a generalized idea of a complex of distinctive features, which cannot be changed without the change of meaning. This functionally relevant bundle of articulatory features is called the invariant of the phoneme. The articulatory features which distinguish meaning and form the invariant of the phoneme are called distinctive or relevant. The articulatory features which do not serve to distinguish meaning are called non-distinctive or irrelevant. There exist various conceptions of the phoneme which can be grouped into the following main classes: “psychological” or “mentalistic” view (special attention is given to the abstract aspect of the phoneme), “functional” view (concentrates on the ability of the phoneme to distinguish meaning), “physical” view (is concerned with the material aspect). The conception of the phoneme first put forward by L.V. Shcherba is a comprehensive one: it gives equal importance to the three aspects of the phoneme. The aim of the phonological analysis is, firstly, to determine the distinctive features of sounds (or their phonemic status) and, secondly, to create the inventory of the phonemes of a language (the phonemic system of a language). In other words, phonological analysis is aimed at identifying the phonemes and classifying them. There are two methods of phonological analysis: formally distributional method and semantically distributional method. Formally distributional method is focused on the position of a sound in the word, or its distribution. The semantically distributional (semantic) method is based on the phonemic rule that phonemes can distinguish words and morphemes when opposed to one another in the same phonetic context. The main procedure is called commutation test. It consists in finding minimal pairs of words and their grammatical forms, i.e. pairs of words or morphemes which differ in only one sound in the same phonetic context. To establish the phonemic structure of a language it is necessary to establish the whole system of oppositions. All the sounds should be opposed in word-initial, word-medial and word-final positions.

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. Phoneme and Allophones:

- 1.1 Definition of the phoneme and its functions.
- 1.2 Types of allophones.
- 1.3 The system of phonological oppositions in English. Relevant and irrelevant features of the phoneme.
2. Main Trends in Phoneme Theory.
3. The Phonemic inventory of English. Methods of phonological analysis
4. Phonology as a linguistic branch of phonetics.

3.THE CLASSIFICATION OF ENGLISH CONSONANTS AND VOWELS

Consonants have some obstruction of the airstream in the vocal tract, and the location of the obstruction defines their place of articulation (bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar, uvular, glottal). We can also define them according to the articulators (coronal, apical, laminal, dorsal) which are just as relevant as the points of articulation for comparing groups of English and Ukrainian coronal consonants (apical vs. laminal, alveolar vs. dental). There may be more than one place of obstruction. Secondary articulations are: labialization, velarization, palatalization, pre-glottalization. Palatalization vs. velarization contrast is distinctive in the system of Ukrainian consonants (“soft” vs. “hard”).

Consonants are further classified according to their manner of articulation: they may be voiced or voiceless, oral or nasal. They may be stops, fricatives, affricates, approximants (liquids and glides).

Voiceless sounds may be aspirated or unaspirated. Approximants may be trills or flaps; they may be central or lateral. Voiceless consonants are believed to be pronounced with greater force (fortis) in comparison with voiced consonants which are weaker (lenis). English voiced consonants lose voice distinction in the word-initial position and, partially, in the word-final position. Ukrainian voiced consonants become fully devoiced in the word-final position. English loss of voice distinction is compensated by aspiration of truly voiceless (fortis) consonants in the word-initial position before a stressed vowel. In the word-final position the loss of voice is compensated by the length of the preceding vowel. The following features

are distinctive for consonants: type of obstruction (manner of articulation), place of articulation and active organ of speech and force of articulation.

English Vowels form the nucleus of the syllable. They differ according to the position of the tongue and lips. According to the height of the tongue: high, mid-high, mid-low, low; front-back position: front, central, back; lip position: rounded and unrounded. The vowel space of English has the form of a trapezium; the Ukrainian vowel space, as in many other world languages, is shaped like a triangle (bottomed up).

The vowels of English may be tense or lax. Tense vowels are longer in duration than lax vowels (by 1.5 in British English and by 1.2 in American English), and they normally appear in open syllables. Such properties of vowels as checked or free, stressed or unstressed are also manifested only in a syllable.

The traditional division of English vowels is into (historically) long, (historically) short vowels and diphthongs. In English, long vowels and diphthongs are more peripheral sounds which need more time and effort for their articulation, and they also have specific vowel quality to identify them. Today the terms tense and lax are used as cover terms for the two groups of vowels, while each particular vowel is identified by its quality which depends on the height and the frontback position of the tongue. Vowels, like consonants, may be nasal and oral, though most vowels in all languages are oral. In English vowels are nasalized before a nasal consonant, which is more noticeable in American English. The phonemic feature of vowels is vowel quality (tongue position). Thus the English vowels are grouped in the following way: twelve monophthongs (seven short vowels and five long ones) and eight diphthongs.

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. The traditional division of English vowels. Main features of vowels in English and Ukrainian.
2. The traditional division of English consonants. Main features of consonants in English and Ukrainian.

4. MODIFICATIONS OF SOUNDS IN CONNECTED SPEECH

Sounds in actual speech are seldom pronounced by themselves. To pronounce a word consisting of more than one sound, it is necessary to join the sounds together in the proper way. Every speech-sound pronounced in isolation has three stages of articulation. They are (1) the on-glide, or the initial stage, (2) the retention-stage, or the medial stage, and (3) the off-glide (release), or the final stage. In English there are two principal ways of linking two adjacent speech sounds: I. Merging of stages. II. Interpenetration of stages.

The type of junction depends on the nature of the sounds that are joined together. As all English sounds come under the classification of consonants and vowels we may speak of joining: (a) a consonant to a following vowel (C + V), as in the word [*mi:*] *me*; (b) a vowel to a following consonant (V + C), as in the word [*ʌn*] *on*; (c) two consonants (C + C), as in the word [*bləv*] *blow*; (d) two vowels (V + V), as in the word [*riæləti*] *reality*. The modifications are observed both within words and word boundaries.

There are the following types of modification: assimilation, accommodation, reduction, elision, and inserting. The adaptive modification of a consonant by a neighbouring consonant in a speech chain is assimilation. Accommodation is used to denote the interchanges of VC or CV types. Reduction is actually qualitative or quantitative weakening of vowels in unstressed positions. Elision is a complete loss of sounds, both vowels and consonants. Inserting is a process of sound addition.

MODIFICATIONS OF CONSONANTS

1. Assimilation

1.1. Place of articulation • t, d > dental before [ð, θ]: eighth, at the, said that • t, d > post-alveolar before [r]: tree, true, dream, the third room • s, z > post-alveolar before [ʃ]: this shop, does she • t, d > affricates before [tʃ]: graduate, could you • m > labio-dental before [f]: symphony • n > dental before [θ]: seventh • n > velar before [k]: thank

1.2. Manner of articulation • loss of plosion: glad to see you, great trouble • nasal plosion: sudden, at night, let me see • lateral plosion: settle, at last

1.3. Work of the vocal cords • voiced > voiceless: newspaper, gooseberry (and in grammatical ...) has, is, does > [s]; of, have > [f]

Notice: In English typical assimilation is voiced > voiceless; voiceless > voiced is not typical.

1.4. Degree of noise • sonorants > are partially devoiced after [p, t, k, s] 2. Accommodation

2.1. Lip position • consonant + back vowel: pool, rude, who (rounded) • consonant + front vowel: tea, sit, keep (spread)

3. Elision

3.1. Loss of [h] in personal and possessive pronouns and the forms of the auxiliary verb have.

3.2. [l] tends to be lost when preceded by [o:]: always, already, all right

3.3. In cluster of consonants: next day, just one. mashed potatoes

4. Inserting of sounds

4.1. Linking [r] (potential pronunciation of [r]): car owner

4.2. Intrusive [r]: [r] is pronounced where no r is seen in the spelling china and glass: it is not recommended to foreign learners.

MODIFICATION OF VOWELS

1. Reduction

1.1. Quantitative

1.2. Qualitative

2. Accommodation

2.2 Positional length of vowels: knee - need - neat

2.3. Nasalization of vowels: preceded or followed by [n, m]: never, then, men

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. 1Classification of the English consonant phonemes: a) according to the manner of articulation; b) according to the place of articulation (or active organ of speech); c) according to the work of the vocal cords.

2. Classification of the English vowel phonemes: a) according to the stability of articulation; b) according to the horizontal movement of the tongue; c) according to the vertical movement of the tongue; d) according to the position of the lips; e) according to the length.

5. THE PHONETIC STRUCTURE OF THE WORD IN THE SPEECH PRODUCTION AND SPEECH PERCEPTION PROCESSES

The syllable is the smallest pronounceable unit capable of forming morphemes, words and phrases. As a meaningful language unit it has two aspects: syllable formation and syllable division which form a dialectal unity. The syllable is a complicated phenomenon which can be viewed on four levels: acoustic, articulatory and functional. There exist numerous theories of the syllable. Some of them consider the syllable to be a purely articulatory unit without any functional value. The majority of linguists regard the syllable as the smallest pronounceable unit which can perform some linguistic function. In English syllable formation is based on the phonological opposition vowel – consonant. The syllable may consist of the onset, the nucleus and the coda. The nucleus plus coda constitute the rhyme. There is no syllable without the nucleus, the presence of the onset and the coda depends on the phonotactic rules of a particular language. Syllables can be open, when ending in a vowel (V, CV), closed, ending in a consonant (VC, CVC), covered, with a consonant for an onset (CV, CVC), uncovered, with no onset (V, VC), light, with a short vowel like [ə] or [ɪ] or [ʊ] and no consonants to follow, and heavy, with a long vowel or a diphthong, or a short vowel with a consonant to follow. Heavy syllables attract stress, they become stressed, while light syllables are unstressed. The syllable division determines the syllabic structure of the language, its syllable typology. Phonotactic possibilities of a language determine the rules of syllable division. The syllable performs three functions: constitutive and distinctive and identificatory.

WORD STRESS IN ENGLISH

Word stress is a greater degree of prominence of a syllable or syllables as compared to the other syllables of a word. The stressed syllables are pronounced with more muscular energy than the unstressed ones. On the acoustic level stressed syllables are characterized by increased intensity, duration and fundamental frequency, which correspond to increased loudness, length and pitch on the perception level. There are two types of word stress: dynamic and musical (tonic). English word stress is a complex phenomenon formed by interdependent components: loudness, pitch, length and vowel quality. The syllables in a word have different degrees of prominence. In English they generally distinguish three linguistically relevant degrees of stress: primary, secondary and weak. Some scholars also include tertiary stress, but the first classification is more acceptable for teaching English as a foreign language. According to its placement stress can be fixed or free. Both in English and in Ukrainian word stress is not only free, but it is also shifting, it can change its position in different forms of the word. To define the position of word stress in an individual word it is helpful to consider the following factors: the phonological structure of a syllable (syllable weight), the number of syllables in the word, the morphological factor (if the word is simple, complex or compound) and the grammatical category the word belongs to. They generally distinguish three tendencies that account for the variations of stress patterns in English: recessive, rhythmical and retentive tendencies. Word stress can perform the following functions: constitutive (it organizes the syllables into a word), identificatory, or recognitive (it helps the listener to recognize the word in the chain of speech) and distinctive (it can distinguish grammatical forms and meaning of words). The correct selection of a syllable or syllables to stress in an English word causes a lot of difficulties to Ukrainian learners.

So in teaching pronunciation special attention should be given to the aspects which present difficulties due to the instability of English stress structure, on the one hand, and the differences in English and Ukrainian word stress: – stress in multi-syllable words, containing secondary stress; – stress in complex words

containing suffixes; – stress in compound words; – word-class pairs with shifting stress (‘insult – in’sult).

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. The articulatory, perceptible and acoustic criteria of syllable formation and syllable division.
2. The linguistic functions of the syllable.
3. The structural characteristics of the English syllable.
4. The phonemic nature of word stress in English.
5. The linguistically relevant degrees of word stress in English.
6. The linguistic functions of word stress.
7. The accentual tendencies in English and stress patterns of English words.

6. INTONATION AND PROSODY

Intonation is a language universal. It is indispensable in communication. Intonation is defined as a complex, a whole, formed by significant variations of pitch, loudness and tempo (the rate of speech and pausation) closely related. The term “prosody” is used in suprasegmental phonetics alongside with the term “intonation”.

The syllable is widely recognized to be the smallest prosodic unit. It has no meaning of its own, but it is significant for constituting hierarchically higher prosodic units. The succession of syllables forms a rhythmic group. A rhythmic, or accentual, unit (or group) is either one stressed syllable or a stressed syllable with a number of unstressed ones grouped around it. The intonation group is hierarchically higher than the rhythmic unit. This term shows that the intonation group is the result of the division in which not only stresses, but pitch and duration (i.e. intonation in the broad sense) play a role. Structurally the intonation group has some obligatory formal characteristics. These are the nuclear stress, on the semantically most important word and the terminal tone (i.e. pitch variations on the nucleus and the tail if any). The intonation group is a meaningful unit. A higher unit in which prosodic features are actualized is the utterance.

The utterance is the main communicative unit. It is characterized by semantic entity which is expressed by all the language means: lexical, grammatical and prosodic. The prosodic structure of an utterance is a meaningful unit that contributes to the total meaning of the utterance. The supraphrasal unity is a totality of information groups or utterances, united by general subtopic and common intonation key. Each component of intonation can be described as a system.

Pitch is described as a system of tones (Fall, Rise, Fall-Rise and so on), pitch levels (keys), which can be high, medium and low, and pitch ranges (wide, medium and narrow). Loudness is described as normal, increased (forte) or low (piano). Tempo includes rate of speech and pausation. The rate of speech can be normal, slow and fast. Pauses are classified according to their length, their position in the utterance (final – nonfinal) and their function (syntactic, emphatic and hesitation pauses). Speech rhythm is defined as a regular occurrence of stressed syllables in a speech continuum. English is a stress-timed language. In such languages rhythm is based on a larger unit than syllable, the rhythmic group. The stressed syllables in the rhythmic group form peaks of prominence. Speech rhythm is regulated by the style of speech. Maximum rhythmicity is observed in poetry. Rhythm performs the functions of delimitation and integration, aesthetic and pragmatic functions. Viewed on the acoustic level each component of intonation has its own acoustic correlate. The acoustic correlate of pitch is fundamental frequency of the vibrations of the vocal cords; loudness correlates with intensity, tempo correlates with time (duration) during which a speech unit lasts. All of them are closely interconnected in the processes of speech production and speech perception. The intonation pattern is the basic unit of intonation. It serves to actualize syntagms into intonation groups. The nuclear tone is the most important part of the intonation pattern. The nuclear tone may be followed by the tail. The two other components of the intonation pattern, the head and the prehead form its pre-nuclear part. Intonation is a powerful means of communication. The communicative function of intonation embraces all its numerous uses, which can

be grouped into the following functions: distinctive or phonological; organizing; pragmatic; rhetorical; social; stylistic. Performing its distinctive function intonation can differentiate the syntactic (communicative) types of sentences, attitudinal meanings, the actual meaning of sentences.

Intonation serves to structure the text. On the one hand, it delimitates the text into smaller units, on the other hand, it ties together smaller units into bigger ones. Intonation conveys the information content of an utterance. It highlights the most important information in an utterance and helps to distinguish which information is new (the rheme) and which information is known to the listener (the theme). Intonation plays a very important role in structuring spoken discourse. At the same time it reflects the influence of the context, both verbal and extralinguistic, on the speech realization. Speech rhythm is defined as a regular occurrence of stressed syllables in a speech continuum. English is a stress-timed language. In such languages rhythm is based on a larger unit 10 than syllable, the rhythmic group. The stressed syllables in the rhythmic group form peaks of prominence. Speech rhythm is regulated by the style of speech. Maximum rhythmicity is observed in poetry. Rhythm performs the functions of delimitation and integration, aesthetic and pragmatic functions.

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. The phonetic nature of utterance prosody and its linguistic functions.
2. Prosodic Units.
3. Components (subsystems) of utterance prosody. The pitch component (the tonal subsystem).
4. The accentual subsystem of utterance prosody.
5. The subsystem of rhythm.
6. The subsystem of tempo and pauses.

7. VARIATION OF ENGLISH PRONUNCIATION

The varieties that are spoken by a socially limited number of people and used only in certain localities are called dialects. An accent is a variety of a language

which is distinguished from others exclusively in terms of pronunciation. Accent variation may be geographical, social and situational. Geographically native English accents are divided into British-oriented (U.K., Australia, New Zealand, South Africa) and North-America-oriented (U.S.A., Canada).

Within each country national standards, regional standards and local accents reflect both geographical and social diversity. The orthoepic norm of a language is the standard pronunciation adopted by native speakers as the right and proper way of speaking. It comprises the variants of pronunciation of vocabulary units and prosodic patterns which reflect the main tendencies in pronunciation that exist in the language. It is used by the most educated parts of the population. National standards: RP, GA, Gen Aus, Gen Can. Regional standards in U.K.: Southern, Northern, Scottish, Northern Irish. Regional standards in U.S.A.: Northern, Northern Midland, Southern Midland, Southern, Western. National standards are associated with radio and TV newsreaders, certain professional groups and public figures. Regional standards are spoken by most educated people and they show regional deviation from the standard. In U.K. people in the South-East of the country are closest to RP, in the U.S.A. it is people from the North, North Midland and the West who show the least differences from the unofficial standard of American Network. Local accents are numerous, they can be urban and rural. Urban centres are leading in accent diversity today. The major accent-classifying feature is the presence of r in 'rhotic' (r-full) accents and its vocalization in post-vocalic position in 'non-rhotic' (r-less) accents.

Most of the American accents (except southern and eastern) are rhotic, most of the British accents are non-rhotic (except northern, Scottish, Irish). Current changes in RP are grouped according to the degree of process completion: processes almost complete, changes well-established, recent innovations and innovations on the verge of RP. A more subtle realizational feature is /r/ pronounced as a post-alveolar approximant in all positions and not, as formerly, as a tap in intervocalic positions following an accented syllable, e.g. very, error. Comparing the sound systems of RP and GA we note differences in vowel systems

(20 vs. 15), in consonant systems (r-vocalization, t-voicing, etc.), in accent placement, rhythm and intonation. The major differences in vowels are: [ɒ/ɑ:/ɔ:] in dog, stop, long, orange, [æ]-distribution in ask, dance, [oʊ]-quality in go, home; less contrast in length between American tense and lax vowels; retroflexion quality of American vowels before r, nasalization before nasals, loss of contrast in cot/caught, Merry Mary married. In consonants, besides r-retroflexion and vocalization, there is American flap in better, letter, t-omission before n in twenty, weakened [j] in news, Tuesday, dark [ɫ] in little, less.

There are also non-systemic, lexical occurrences which create differences in pronunciation of words and their accentuation, as [ɑ:/eɪ] in tomato, vase, [ʃ/sk] in schedule, accent patterns of [' - - / - -'] in address, adult, detail, ballet, café, garage. Secondary (tertiary) stress occurrence, as in dictionary, ceremony, strawberry. American rhythm is more smooth, not clipped as the British one due to an additional number of stresses and to lower contrast 11 between accented and unaccented syllables in length and pitch (1.5 vs. 1.7). The monotony of American intonation is due to recurrence of mid-level wavy, rise-falling and level-rise pitch patterns. On the whole American men's speech, especially, is specific for its narrow pitch range with rise-fall termination.

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. The notion of the orthoepic norm/pronunciation standard.
2. British English. Emergence of a standard in pronunciation. Present-Day Situation.
3. American English. General American (GA) as the standard of American English pronunciation. Peculiarities of GA as compared to RP: a) in the number of distinctive oppositions in the segmental subsystem; b) in the distribution of phonemes; c) in the phonetic realization of consonant and vowel phonemes; d) in word-stress patterns; e) in the realization and occurrence of tonal contours.

8. PHONETIC STYLES. STYLE-FORMING MEANS IN ENGLISH

When used in speech phonetic units undergo various changes under the influence of extralinguistic factors. The bundle of these factors forms the extralinguistic situation. The extralinguistic situation determines the choice of language means, phonetic means in particular. Phonostylistics is a branch of phonetics which studies the way phonetic units (both segmental and suprasegmental) are used in particular extralinguistic situations. It is concerned with the identification of style-forming means, i.e. the phonetic features that enable the native speaker to distinguish intuitively between different styles of pronunciation. The extralinguistic situation can be described in terms of three components, i.e. purpose, participants and setting. These components distinguish situations as the context in which speech interaction takes place. Purpose is the most important factor that guides the communication. It is the task that is achieved in the course of communication. Participants are people involved in communication. Speech is a marker of various characteristics of people, both individual and social: age, gender, family background, occupation, social roles. The scene (setting) includes the physical orientation of participants, which is connected with the type of speech activity they are engaged in. Scenes can also be described in the following terms: public – non-public (private), formal – informal, monologuing – dialoguing – poliloguing. The channel of communication is also to be taken into consideration: face-to-face interaction – telephone communication, mass media communication. The extralinguistic factors, that determine the choice of phonetic means and result in phonostylistic variation are: – the purpose, or aim of communication; – the degree of formality of the situation; – the degree of spontaneity; – the speaker's attitude. The purpose, or aim of communication may be called a style forming factor, while all the others cause modifications within a particular style, which account for the existence of different kinds and genres of texts within each phonetic style. All the factors are interdependent and interconnected. The classification of phonetic styles is based on the purpose of communication, which is the most significant extralinguistic factor. Five phonetic

styles can be singled out according to the purpose of communication: 1. Informational style; 2. Academic (Scientific) style; 3. Publicistic (Oratorical) style; 4. Declamatory (Artistic) style; 5. Conversational (Familiar) style. Stylistic variations of sounds and intonation result from different combinations of extralinguistic factors. Stylistic modifications of sounds are caused primarily by the degree of formality, while variations of intonation are basically determined by the aim of communication. In formal situations pronunciation tends to be careful and is characterized by articulatory precision. In informal situations speech is generally faster and less careful. In informal casual discourse (fast colloquial speech) the processes of simplification take place: assimilation, reduction, elision. Each of the five phonetic styles is used in a particular sphere of discourse and is characterized by a set of prosodic features, which in their combination form the model of the phonetic style.

Issues to study and discuss. Use your own additional information.

1. Phonetic style-forming factor. Phonetic style-modifying factor.
2. Speaker's attitude affect on the communication. Forms of communication.
3. Difference between public and non-public communication.
4. Spontaneous differ from non-spontaneous speech. Characterize hesitation, delimitation, and accentuation.
5. Classify phonetic styles

AFTER THE STUDYING THEORETICAL GRAMMAR

Get ready to give a brief review on the following topics:

1. Features of American English at the phonetic level.
2. Features of the northern dialects of the English language at the phonetic level.
3. Trends in the development of British English in the context of the modifications of the pronunciation norm.
4. Rhythmic system of English speech.

5. The problem of classifying pronunciation styles in modern English.
6. The specifics of spontaneous colloquial speech at the phono-stylistic level.
7. Types of accommodation of consonants and vowels in English.
8. Types of assimilation of consonants in English.
9. Types of alternation in English.
10. Structure of a syllable in English.

Section IV МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

1. Методика як наука. Об'єкт, предмет, та методи дослідження. Взаємозв'язок методики навчання ІМ з іншими науками (дидактикою, лінгвістикою, психологією).

Методика навчання іноземних мов - це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи навчання і виховання на матеріалі іноземної мови.

Об'єктом методики викладання іноземних мов є навчання, а її *предметом* - метод навчання. Між об'єктом і предметом існує двосторонній зв'язок.

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

Загальна методика займається вивченням закономірностей та особливостей процесу навчання будь-якої іноземної мови.

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

Постійний розвиток методичної науки зумовлює появу самостійних відгалужень загальної методики, наприклад: історичної методики (аналіз методичних концепцій минулого); експериментальної методики (розробка теорії реалізації наукових методичних досліджень); порівняльної методики (дослідження особливостей навчання іноземних мов у різних країнах), методики використання технічних засобів навчання тощо.

Кожна наука має свої вузькі завдання, свої способи та об'єкти дослідження.

Методи дослідження мають на меті одержання наукових даних про закономірності навчання іноземних мов, про ефективність навчальних

матеріалів, що використовуються, способів і форм навчально-виховного процесу.

В сучасній методиці навчання іноземних мов використовуються основні та допоміжні методи дослідження.

До основних методів відносять:

Критичний аналіз літературних джерел як метод дослідження. В одних випадках цей метод може бути самостійним, наприклад, коли вивчаються методи навчання іноземних мов минулого. В інших він є складовою частиною деяких основних методів дослідження, коли виникає необхідність робити огляд відповідної наукової літератури, щоб не витратити часу і зусиль на "відкриття", які вже давно зроблені.

Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів є також надзвичайно важливим методом дослідження, тому що майстри педагогічної праці нерідко знаходять прийоми та методичні рішення, використання яких значно підвищує ефективність навчального процесу.

Наукове спостереження має цінність лише тоді, коли воно підпорядковане певній меті. Спостереження мають бути цілеспрямованими. Особливої цінності набувають спостереження, зафіксовані за допомогою технічних засобів. Результати зафіксованих спостережень можуть доповнюватися контрольними роботами, стандартизованими та не стандартизованими тестами, протокольними матеріалами. Кваліфікована класифікація спостережень - цінний матеріал для розробки методичних рекомендацій.

Пробне навчання - це дослідження, побудоване переважно на ерудиції та педагогічній інтуїції вчителя, який здійснює науковий пошук. У цьому випадку вчитель, спираючись на власний досвід, без глибокого і тривалого вивчення проблеми здійснює пошук, завдяки якому підтверджується або спростовується висунуте і первинно обґрунтоване допущення, спрямоване на удосконалення окремих аспектів процесу навчання іноземної мови.

Експеримент є одним із основних методів дослідження, який дає можливість довести чи спростувати наукове припущення, тобто гіпотезу. Під методичним експериментом розуміють науково поставлений дослід, заснований на реальному вивченні варіювання явища, яке досліджується, при можливому урівноваженні всіх інших значущих факторів. Мета експерименту – одержання необхідних даних, які підтверджують чи спростовують висунуте в гіпотезі припущення про ефективність внесених в навчальний процес змін. Гіпотеза повинна спиратися на всі існуючі досягнення теорії і практики, на загальну методологію науково-дослідницької роботи. Постановка експерименту потребує від дослідника чітко визначеної та сформульованої задачі експерименту.

В методиці навчання іноземних мов розрізняють лабораторний та природний експеримент. Лабораторний експеримент являє собою заняття експериментатора з учнями, що проводяться в позакласний час. Лабораторний експеримент може бути індивідуальним і груповим. За допомогою лабораторного експерименту вирішуються окремі часткові питання методики. Особливістю лабораторного експерименту є також те, що багато умов, які зустрічаються в життєвих ситуаціях, виключаються. Цьому експерименту притаманні абстрактність та аналітичність, оскільки він розглядає процес, що вивчається, ізольовано, всередині однієї певної системи умов. Недоліки лабораторного експерименту можна подолати в умовах природного експерименту. Природний експеримент дає можливість урахувати умови, багаторазово відтворювати при необхідності досліджувані явища, зберігаючи в той же час природні, звичайні обставини.

Експеримент як своєрідний процес має чотири фази:

1. Перша фаза - організація - охоплює такі компоненти: визначення цілей, завдань, розробка гіпотези, підготовка експериментальних матеріалів, відбір учасників експерименту.

2. Друга фаза - реалізація - передбачає проведення запланованого експерименту, який у деяких випадках може складатися з кількох

компонентів: перед експериментального зрізу, експериментального навчання, після експериментального зрізу. Головне у цій фазі - забезпечити чистоту експерименту й домогтися його надійності.

3. Третя фаза - констатація - має своїм головним завданням виявити кількісні та якісні характеристики результатів дослідження, що складає основу для формулювання певних закономірностей. У цій фазі визначають два компоненти: обробку результатів і формулювання висновків. Для цього широко використовуються математичні та статистичні методи.

4. Четверта фаза - інтерпретація - пояснення причин отриманих результатів і доведення їхньої надійності. До цієї фази входять такі компоненти як аналіз даних і формулювання методичних рекомендацій.

Проведення експерименту вимагає чіткої організації роботи, яка передбачає вибір експериментальних груп та експериментаторів. Рекомендується добирати приблизно однакові за рівнем навченості класи, які працюють у подібних умовах. Якщо експериментальне навчання охоплює багато класів чи шкіл, то його проводять декілька експериментаторів. Головне - це дотримання обраної методики та висока кваліфікація вчителів.

Для підтвердження чи спростування гіпотези експерименту протиставляються два або більше варіанта вирішення досліджуваної проблеми. Для встановлення результатів експериментального навчання використовуються контрольні роботи учнів, їх усні відповіді, записані на магнітну плівку, спостереження та записи, зроблені на уроці та під час бесід з учнями.

Допоміжні методи охоплюють:

- 1) метод-інтерв'ю;
- 2)анкетування;
- 3)тестування;
- 4)бесіду;
- 5)хронометрування тощо.

Методика навчання іноземних мов як наука пов'язана з іншими науками і використовує виявлені ними факти і закономірності.

Методика й лінгвістика. Мова є об'єктом дослідження лінгвістики. Дані лінгвістики використовуються при визначенні цілей навчання (для чого навчати?), змісту навчання (чого навчати?), технології навчання (як навчати?), і допоміжних засобів (з допомогою чого навчати?). Практична мета навчання – навчання спілкування - була поставлена завдяки дослідженню мовних функцій, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та письмовою формою мовлення. У виборі технології навчання методика керується сучасною рівневою концепцією мови, згідно якої виділяються такі рівні мови, як фонема, морфема., слово, словосполучення, речення понадфразова єдність, текст. Виходячи з цього, навчання може проводитись як аспектно, так і комплексно.

Методика і психологія. Знання закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації та їх індивідуальних проявів допомагає вчителю обрати раціональні методи та прийоми навчання іноземної мови, забезпечує керування розумовою діяльністю учнів. Так, наприклад, враховуючи існування різних видів мотивації – внутрішньої і зовнішньої, негативної і позитивної, вчитель повинен знати мотиви своїх учнів та створити передумови для розвитку позитивної внутрішньої мотивації – комунікативної (бажання спілкуватися іноземною мовою), лінгвопізнавальної (позитивне ставлення до мовного матеріалу) та інструментальної (позитивне сприймання певних форм роботи).

Методика і педагогіка. Особливого значення для методики набуває теорія навчання, насамперед дидактичні принципи і методи навчання. Принципи навчання дають відповідь на запитання “Як організувати навчальний процес?”. До дидактичних принципів відносяться принципи наочності, (використання зорової і слухової наочності), посиленості (передбачає відбір навчального матеріалу і вправ з урахуванням рівня підготовки учнів), міцності (виконання числених тренувальних вправ,

систематичне повторення, робота всіх аналізаторів, пошук асоціацій), свідомості (навчання від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання), науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації.

2. Процес навчання ІМ (цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання, засоби навчання, контроль результатів навчання).

Об'єктом методики викладання іноземних мов є процес навчання.

Навчання – це акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду. Обидві сторони – вчитель і учень беруть активну участь у цій діяльності, але кожен по-своєму:

- вчитель здійснює навчаючі дії, спрямовуючи навчальні дії учнів;
- вчитель мотивує навчальну діяльність учнів, спонукає їх до навчання;
- вчитель організує навчальні дії таким чином, щоб вони давали максимальний ефект.
- вчитель здійснює контроль за ефективністю засвоєння.

Визначення цілей навчання дає відповідь на запитання "З якою метою навчати?"

Метою навчання іноземних мов є оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості учня.

Цілі навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах представлені в Державному освітньому стандарті з освітньої галузі "Іноземна мова". Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в середньому навчальному закладі.

В сучасній методиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах висуваються чотири цілі: практична, виховна, освітня і розвиваюча.

Цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання.

Зміст навчання відповідає на запитання "Чого навчати?" Зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка, нагадаємо, полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них **іншомовної комунікативної компетенції**, зміст якої зумовлений такими видами компетенцій: мовною, мовленнєвою та соціокультурною. Ці компетенції, у свою чергу, теж включають цілий ряд компетенцій.

Так, мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) і відповідні навички; мовленнєва компетенція включає чотири види компетенцій: уміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Формування мовленнєвих умінь неможливе без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним). Але лише знання мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, необхідні ще й навички володіння цим матеріалом для породження та розпізнавання інформації. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь. Окремі з вищеназваних компетенцій можуть бути ще більш деталізовані.

виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем. Тобто предметно-змістовий план іншомовного мовлення учнів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування, які виступають ще одним компонентом змісту навчання.

Отже **зміст навчання включає** такі компоненти:

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.
2. Мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал.
3. Знання, навички та вміння мовлення.

Ефективне опанування учнями змісту навчання і досягнення цілей навчання іноземної мови відбувається за умови організації навчального процесу згідно з певними принципами.

Методи навчання дають відповідь на запитання "Як навчати?" Поняття "метод" означає шлях до поставленої мети. В сучасній методиці навчання іноземних мов метод трактується в широкому і вузькому смислі. В широкому смислі метод означає систему навчання. В методиці відома ціла низка методів: прямий метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші. У вузькому смислі метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. В цьому смислі метод — це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя.

Навчання є активним процесом, який передбачає насамперед активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення вчителя полягає в тому, щоб навчити, призначення учня — навчитися. Учитель повинен забезпечити учню можливість оволодіти іншомовним мовленням у процесі навчання, а учень повинен докласти зусиль, щоб оволодіти цим мовленням. Учитель організує навчальну діяльність учня, учень її реалізує. Виходячи із закономірної взаємодії вчителя та учня, в методиці навчання іноземних мов розрізняють методи-способи, що їх застосовує вчитель, і методи-способи, що їх застосовує учень.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів учитель застосовує такі методи-способи: демонстрацію (показ), пояснення та організацію вправління. Методи-способи мають універсальний характер і використовуються у будь-якій методичній системі. Проте їх співвідношення та "наповнення" зумовлюються принципами навчання. Так, наприклад, завдяки принципу домінуючої ролі вправ переважна частина уроку, як було зазначено в попередньому розділі, має бути присвячена вправлянню учнів. Принцип комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ у процесі вправління.

Навчальний процес з іноземної мови включає три основні **методичні етапи**. Це етап презентації нового іншомовного матеріалу, етап тренування та етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи-способи.

З боку учня це застосування таких прийомів як запис, креслення схеми, аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, логічне розмірковування, побудова за аналогією, імітація, відтворення за зразком або схемою та ін.

Засоби навчання є важливим невід'ємним компонентом навчального процесу з іноземної мови в середніх навчальних закладах. Визначення засобів навчання — це відповідь на запитання "За допомогою чого навчати?" Отже засобами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які допомагають учителю організувати ефективно навчання іноземної мови, а учням — успішно оволодівати нею.

В методиці навчання іноземних мов до засобів навчання висуваються певні вимоги. Так, засоби навчання повинні:

а) виступати в матеріальній формі і виконувати свою основну функцію. а саме — бути таким засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності вчителя і діяльності учня у навчальному процесі з іноземної мови;

б) бути орієнтованими на цілі навчання, тобто сприяти досягненню цілей у процесі навчання іноземної мови;

в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю вчителя і діяльністю учня;

г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання іноземної мови.

Згідно з такими критеріями як значущість, призначення та застосування технічної апаратури засоби навчання іноземної мови розподіляються на **основні та допоміжні; для вчителя і для учня; технічні та нетехнічні**.

Контроль входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови - управління цим процесом.

Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. Виділяють такі функції контролю: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну і розвиваючу.

Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання, контролю мають бути притаманні такі якості як **цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність.**

Цілеспрямованість контролю полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється. Репрезентативність контролю означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється. Об'єктивність контролю забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів.

Систематичність контролю реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.

Види та форми контролю. Систематичність контролю реалізується в таких його видах:

а) **поточний контроль**, який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу;

б) **рубіжний контроль**, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, в кінці чверті, року;

в) **підсумковий контроль**, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови. Кожний з видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і виступає домінуючою.

За формою організації контроль може бути **індивідуальним** або **фронтальним/груповим**; за характером оформлення відповіді - **усним** або **письмовим**; за використанням рідної мови - **одномовним** або **двомовним**.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, який вивчався учнями. Необхідною умовою в підготовці таких завдань є те, що інструкція повинна спонукати учнів до реалізації саме тих мовленнєвих навичок і вмінь, які підлягають контролю, а мовний і мовленнєвий матеріал контрольних завдань має охоплювати увесь той матеріал, засвоєння якого перевіряється.

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність. Отже об'єктами контролю є слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

Якісні та кількісні показники володіння учнями іншомовним спілкуванням в різних видах мовленнєвої діяльності служать **критеріями оцінки** їх відповідей, отриманих під час проведення контролю. Так, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними якісними показниками є: ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів. Кількісні показники складають: обсяг

(кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або письмового висловлювання. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне). Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мовлення - в аудіюванні, обсяг тексту - в читанні.

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

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

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і не стандартизовані.

Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує копіткої роботи і тривалого часу. Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Такі тести складаються на матеріалі конкр

3. Етапи навчання ІМ.

Навчальний процес з іноземної мови у середній загальноосвітній школі поділяється на **три ступені**: початковий - 2-5 класи, середній – 6--9 класи та старший - 10-12 класи.

Виділення цих етапів пов'язане з необхідністю групового оволодіння іншомовною діяльністю. У свою чергу успішне навчання іноземної мови

залежить від урахування психолого-педагогічних характеристик учнів, які зумовлюють використання методично раціональних прийомів, форм та засобів навчання. Розглянемо особливості навчання на кожному ступені, а саме зміст та деякі питання організації процесу навчання.

Початковий ступінь

На початковому ступені закладаються **основи володіння** іноземною мовою. І рівня сформованості слуховимовних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма, які визначені у програмі, залежить подальший успіх в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування.

На початковому ступені учні повинні навчитись сприймати на слух усне вивчене, робити невеликі повідомлення, брати участь у бесіді.

Навчання **читання** зводиться на засвоєному в усному мовленні лексико-граматичному матеріалі. На цьому ж ступені ставиться завдання оволодіти технікою читання вголос, а також мовчки з повним розумінням змісту тексту.

Стосовно письма учні повинні **засвоїти** графіку та орфографію іноземної мови, використовувати письмо як засіб фіксації іншомовного матеріалу та робити невеликі письмові повідомлення.

Обсяг навчального матеріалу повинен бути достатнім, щоб закласти основи водіння кожним видом мовленнєвої діяльності на елементарному комунікативному рівні. На цьому ступені учні оволодівають звуковою та графічною системами мови, найбільш поширеними граматичними явищами. Враховуючи характер та обсяг роботи, яка необхідна для досягнення вимог програми, на іноземну мову на цьому ступені дається найбільша кількість годин у порівнянні з іншими ступенями.

На ефективність організації початкового періоду навчання впливає **визначення провідних видів мовленнєвої діяльності**.

Результати методичних досліджень, а також багаторічний досвід учителів свідчать про те, що домінуючим у навчанні на початковому ступені

має бути **усне мовлення**. Саме навички та вміння усного мовлення мають позитивний вплив на розвиток умінь в усіх інших видах мовленнєвої діяльності.

Успішність організації початкового ступеня навчання залежить від урахування психофізіологічних та психологічних **особливостей учнів 11-12 років**. Як відмічають психологи, у підлітковому віці (з 10-11 до 15 років) починається період найбільш інтенсивного розвитку **мислення** дітей. Разом з тим діти 10-11 років зберігають у структурі мислення наочно-образні компоненти, характерні для молодших школярів. Поєднання наочно-образного мислення із зростаючою здатністю до абстрактного мислення, до узагальнені, і створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою на початковому ступені.

Мислення тісно пов'язане з **характером сприймання та відчуттями**. Навчаючи іноземної мови як засобу спілкування, необхідно приділити велику увагу формуванню, поряд із зоровим, слухового сприймання, особливо на початку навчання коли створюється основа володіння іноземною мовою. В цей період учні здатні сприймати велику кількість матеріалу, засвоєння якого взагалі потребує чимало часу та зусиль. Необхідно також відмітити, що сприйняття мовлення ґрунтується не лише на сенсорних, але й на моторних компонентах. Це означає, що формування бази сприймання іноземної мови потребує функціонування мовленнєворухових подразників. Отже навчання сприймання іншомовного мовлення повинно бути тісно пов'язане з повторенням, відтворенням матеріалу, який необхідно засвоїти.

Для навчання іноземної мови важливим фактором є **мовленнєва пам'ять**. Мовленнєва пам'ять молодшого підлітка пов'язана з процесами осмислення, систематизації, встановлення логічних зв'язків, тому для цілеспрямованої роботи пам'яті важливим фактором є осмисленість, розуміння діяльності, яка виконується.

Робота пам'яті базується на **процесах запам'ятовування**: довільного та мимовільного. Мимовільне запам'ятовування є генетично первинним

порівняно з довільним і займає чимале місце у навчанні учнів. Як підкреслюють психологи, мимовільне запам'ятовування буде ефективнішим за умови змістовності, осмисленості діяльності, що виконується. У структурі пам'яті підлітка мимовільне запам'ятовування поєднується з довільним. Згідно з результатами психологічних досліджень учні початкового ступеня навчання можуть витримувати великі навантаження на механічну пам'ять, яка при цілеспрямованій діяльності може бути цілком продуктивною.

Успішність роботи пам'яті залежить *від емоцій*, а джерело емоцій це дійсність, *це* участь у цікавій та осмисленій діяльності що пов'язана з потребами особистості. Отже у навчанні іноземної мови необхідно враховувати по треби учнів, їх інтереси, життєвий досвід, що підвищує їх емоційний тонус, стимулює до активної роботи. Необхідно також відмітити, що позитивний емоційний стан учнів добре впливає на процеси засвоєння навчальної о матеріалу.

Важливим фактором у процесі навчання є *увага* учнів на уроці, від якої залежить результат навчальної діяльності. Як відомо, вихідним моментом у вивченні іноземної мови є мимовільна увага.

У процесі виховання та навчання розвивається довільна увага, Передбачає застосування вольових зусиль для вирішення конкретних завдань та досягнення поставлених цілей. Мимовільна увага обумовлена інтересом до предмета, до певної діяльності. Це означає, що навчальна діяльність має бути для учнів цікавою та вмотивованою. Організація саме такої діяльності учнів на уроці дає можливість максимально використати потенціал мимовільної уваги, а також розвивати довільну увагу. Серед характеристик уваги психологи визначають її стійкість, вибірковість, обсяг. Суттєвою особливістю початкового періоду оволодіння ІМ те, що тут по особливому діє **навчальна (пізнавальна) мотивація**. На початковому ступені вступають в силу закони забування, які активно діють, коли учні вже вивчили значний матеріал і продовжує поступати новий. Все, що ПОВТОРЮЄТЬСЯ, - нове і воно

не вступає в протиріччя зі старим. І хоча сильний вплив на цьому ступені має рідна мова, проте *ще* мало проявляється міжмовна інтерференція.

При навчанні спілкування іноземною мовою **необхідно враховувати** досвід соціальної комунікації учнів, слабкий розвиток психологічних механізмів. Щодо рівня комунікативного розвитку учнів на рідній мові, то на цьому ступені має місце ускладнення усних та писемних висловлювань, збільшення їх обсягу. Підбір мовних засобів, способи формування та формулювання думки стають предметом усвідомлення учнів. Психологічні дослідження показують, що школярі цієї вікової групи схильні до самостійної творчої роботи, проте в переважній більшості випадків мовленнєва діяльність носить "наслідувальний", репродуктивний характер. Вказані характеристики початкового ступеня зумовлюють дію **методичних факторів**. Це, насамперед, можливість інтенсифікувати навчальний процес.

По-перше, тут діє, крім пізнавальної мотивації, власне **комунікативна**. Учень прагне заговорити, навчитися читати, писати на новій для нього мові.

По-друге, він добре переносить тренувальну роботу, охоче включається у гру, а ігрові прийоми створюють резерви для збільшення обсягу матеріалу та із ним.

Значний інтерес учнів цього ступеня викликає використання у навчанні літературних персонажів, зокрема казкових. Ігрові ситуативні вправи з участю таких персонажів оживляють урок, викликають в учнів бажання спілкуватися з ними. Важко переоцінити роль зорової та слухової наочності у даному ступені. Правильне та доцільне її використання значно активізує роботу учнів на уроці. Найбільш широко застосовуються малюнки, аплікації, (предмети, макети, діапозитиви, схеми, таблиці, роздавальний матеріал у вигляді фонограми різних типів. Аудіо-візуальні засоби навчання є також ефективними. Стимулюючим фактором активності є вдале застосування -г., поєднання різних прийомів роботи. Найпоширенішими для даного ступеня хорова, фронтальна та парна робота, використання віршів, пісень, інсценівок і таких прийомів навчання, які потребують рухової діяльності учнів.

Початкова школа

Поступове упровадження раннього навчання однієї з іноземних мов у початкових класах - одна з характерних рис сучасної загальноосвітньої школи.

Курс навчання іноземної мови в **початковій школі** складається з двох етапів - підготовчого (1-й рік навчання) та основного (2-4 роки навчання). Перший рік навчання - це спеціальний пропедевтичний курс, метою якого є підготовка до засвоєння основного курсу.

Практична мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає в тому, щоб закласти основи володіння іноземною мовою у молодших школярів, тобто сформувати початки фонетичних, лексичних, граматичних орфографічних навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання та письмі в межах програмних вимог.

Навчання **аудіювання** передбачає формування вміння сприймати мовлення іншої особи як при безпосередньому спілкуванні, так і в звукозаписі. Закінчуючи початкову школу, учні повинні розуміти текст, цю пред'являється одноразово, та мовлення нормального темпу з голосу вчителя та звукозаписи.

Навчання **діалогічного мовлення** полягає в тому, щоб навчити учнів мовленнєвої взаємодії в межах заданої ситуації. На кінець початкового ступеня вони повинні вміти вести бесіду відповідно до навчальної ситуації, а також зв'язку зі змістом побаченого, почутого або прочитаного, вживаючи форму. Поздоровлення, запрошення, привітання, вибачення, згоди, заперечені запитання різних типів, прохання.

Навчання **монологічного мовлення** передбачає досягнення такого рівня розвитку навичок і вмінь, при якому учні можуть без попередньої підготовки природному темпі застосувати засвоєні іншомовні засоби з метою здійснення реальної комунікації. На кінець початкового ступеня вони повинні вміти робити повідомлення, логічно й послідовно висловлюватись за темою, згідно з навчальною ситуацією, а також у зв'язку зі змістом побаченого або

прочитаного комбінуючи елементи опису і розповіді та висловлюючи своє ставлення до предмета мовлення.

Навчання **читання** ставить за мету оволодіння учнями таким умінням, завдяки якому сприймається необхідна змістова інформація, а всі супутні мовні та технічні труднощі не перешкоджають перебігу усього процесу. В початковій школі учні повинні навчитися читати вголос і про себе з повним розумінням короткі нескладні (адаптовані) тексти, в основному побудовані на засвоєному мовному матеріалі. Тексти можуть містити певну кількість незнайомих слів, значення яких можна знайти в матеріалах довідкового характеру або зрозуміти на основі здогадки.

Навчання **письма** сприяє формуванню вмінь говоріння і читання, тому для цього виду мовленнєвої діяльності мета навчання полягає не тільки в тому, щоб навчити учнів правопису, але й уміння письмово викладати свої думки. На кінець початкового ступеня учні повинні вміти висловлюватись у письмовій формі за схемою або ситуацією.

Визначення **обсягу навчального матеріалу** для початкових класів зумовлюється базовим рівнем володіння іноземною мовою, тобто рівнем, достатнім для спілкування в усній та письмовій формі на елементарному комунікативному рівні. Раннє навчання іноземної мови передбачає оволодіння учнями звуковою та графічною системами мови, засвоєння певної кількості найбільш уживаних граматичних явищ, активного лексичного мінімуму.

Раціональна **організація раннього навчання** іноземної мови в початкових класах зумовлюється дією певних факторів, серед яких виділяються психофізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, загальнопедагогічна специфіка навчального процесу та умови навчання іноземної мови в початковій школі.

Таким чином раннє навчання іноземної мови має бути орієнтоване на **психофізіологічні вікові особливості учнів**. Як відмічають психологи, категорія дітей молодшого шкільного віку (6-9 років) характеризується

досить високим рівнем розвитку пам'яті, мислення, сприймання, уваги, становленням довільної організації діяльності.

Пам'ять дітей молодшого шкільного віку має великі можливості. Вони досить легко й міцно запам'ятовують як окремі іншомовні слова, так і словосполучення, фрази, вірші, мовні кліше. Високою ефективністю характеризуються й **імітативні здібності** дітей. Швидкість і міцність запам'ятовування, вікові імітативні здібності пояснюються як перевагою механізмів довготривалої пам'яті, так і наявністю явища "імпринтингу", тобто закарбування мовного і мовленнєвого матеріалу у свідомості за умови необхідної мотивації, стимулу. Це передбачає широке використання різноманітних форм роботи, цікавих ігор, пісень, римівок, віршів. Значну роль відіграють музичний супровід, міміка, жести, рухи, звукоімітація.

У загальній структурі *мислення* молодших школярів головну роль відіграють конкретно-образні компоненти. Успішність розв'язання розумових та вербальних завдань залежить від наявності реальних предметів або їх зображень. Висновки, узагальнення робляться на основі конкретних факторів. Але, як свідчать результати досліджень, створення відповідних умов та спеціальна організація навчання стимулює розвиток абстрактного мислення, дає змогу молодшим школярам засвоїти теоретичний матеріал. Інтелектуальний розвиток учнів під час навчання іноземної мови досягається поєднанням комунікативно-практичної спрямованості навчання з когнітивною. Виявленням цього є опора на базу рідної мови, загальнонавчальних спеціальних умінь та використання елементів філологізації. Особливо сприятливі умови для упровадження цього підходу складаються вже у другому класі. Адже учні за перший рік навчання у школі набувають навичок читання рідною мовою і письма. Вони накопичують елементарні теоретичні відомості про систему рідної мови, яка вже засвоєна ними практично. Тим самим суттєво полегшується засвоєння базових мовних понять іноземної мови. Учні швидше й якісніше засвоюють правила читання.

Швидкий

сенсорний розвиток дітей ще в дошкільному віці зумовлює *достатній рівень сприймання* іншомовного матеріалу в початкових класах школи. Молодші школярі можуть орієнтуватися на форму і колір предмета, тому зовнішня привабливість навчального матеріалу відіграє значну роль у характері х сприймання. Вони повинні сприймати різні мовленнєві зразки, відповідно до яких мають діяти. Необхідно також підкреслити, що учні даної вікової категорії не можуть довго зосереджуватися на одному об'єкті або дії, тому урок іноземної мови має бути насичений такими вправами, які б дали змогу Урізноманітнити навчальну діяльність, допомогли б спрямовувати увагу учнів у потрібне русло. Велике значення для підтримки уваги під час уроку має Використання наочності і технічних засобів навчання. Виважений підбір таких

Засобів впливає на розум і почуття дітей, викликає інтерес до предмета, робить їх мовлення образним та емоційним. Інтерес, у свою чергу, стимулює пам'ять, яка забезпечує накопичення значної кількості мовного матеріалу. І Навчальна діяльність учнів залежить від спрямованості їх особистості, що І головним чином виявляється в *потребах і мотивах*. Характерними для молодших | школярів є потреби у грі, рухах, зовнішніх враженнях, пізнавальні потреби. Врахування цих потреб реалізується в інтегруванні іншомовної діяльності школярів з І різними видами практичної діяльності, типовими для їх віку: руховою, ігровою, І трудовою, образотворчою. Завдяки подібній інтеграції досягається необхідна для цього ступеня динаміка уроку; навчальна діяльність дітей набуває характеру гармонійного і розвиваючого процесу, де один вид діяльності переходить в інший а завдання оволодіти мовленнєвим спілкуванням залишається відкритим.

Типовою формою заняття в початкових класах виступає театралізована гра, якій підпорядковані завдання уроку. Театралізована гра-урок характеризується широким використанням елементів гри, змагання, прихованих форм контролю, функціональної музики, поєднанням індивідуальної, фронтальної форм роботи учнів з діяльністю в парах. Особливої ваги набувають рухливі

ігри, які допомагають розрядити напруження, дати вихід загальмованій під час уроку руховій енергії учнів, стимулювати їх розумову діяльність.

Враховуючи загальнопедагогічну специфіку навчального процесу в початковій школі, а також відсутність у дітей загальнонавчальних умінь і навичок, слід робити основний акцент на мимовільному запам'ятовуванні навчального матеріалу. На уроках іноземної мови необхідно створювати довірливу, доброзичливу обстановку педагогічного спілкування, уважно і тактовно ставитись до учнів. Учитель іноземної мови повинен працювати в тісному контакті з класоводом, підтримувати зв'язок з батьками, проводити цікаву позакласну роботу з іноземної мови, ознайомитись з програмами з інших предметів у початковій школі і, по можливості, використовувати у своїй роботі міжпредметні зв'язки.

4. Перекладні та прямі методи навчання ІМ.

Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (XVIII - початок XIX ст.) проходило в той момент, коли пануюче положення в них займала латинська мова. Поступово втрачаючи своє значення як засобу спілкування, вона розглядалась педагогами як найважливіший засіб розвитку мислення та пам'яті учнів, зразком досконалості мови з точки зору її структури.

Більш ніж тисячолітня традиція викладання латинської мови в навчальних закладах не могла не позначитись на практиці викладання нових "живих" мов, насамперед французької та англійської. Першими підручниками були граматики, зокрема "Практична французька граматика, за допомогою якої можна легко й за короткий час навчитися цієї мови" І. Мейдингера, яку було видано у 1783 році в Німеччині.

Перекладні методи, механічно перенесені на живі мови, поділялись на граматико-перекладний та лексико (текстуально)- перекладний в залежності від того, який мовний аспект — граматика чи лексика — знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову.

Граматико-перекладний метод був поширений в усіх країнах Європи, а його розквіт припадає на XVIII-XIX ст. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом аж до 1917 року. Представниками граматико-перекладного методу були І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія).

Застосування граматико-перекладного методу протягом довгого періоду пояснюється традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними загальноосвітніми цілями навчання, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, можливістю використовувати малокваліфікованих викладачів.

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

З психологічної точки зору перекладні методи можуть бути обґрунтовані даними асоціативної лінгвістики. Її вихідне положення полягало в тому, що всі психічні процеси розкладаються на окремі елементи, які потім з'єднуються у свідомості за законами асоціацій.

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

Найбільш відомими представниками текстуально-перекладного методу були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія).

Основні принципи перекладних методів навчання іноземних мов:

1) писемне мовлення, яке представляє справжню мову, як основа навчання-розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми);

2) синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень, — у граматико-перекладному методі, а також аналіз як провідний процес логічного мислення і відповідно аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів — в текстуально-перекладному методі;

3) засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії (в текстуально-перекладному методі), тобто на базі рідної мови.

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

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою і т. ін.). які використовуються в навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання читання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу текстів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту. Так, при

граматико-перекладному методі в деяких підручниках для вправ навмисно підбирались зовсім не пов'язані одне з одним речення, щоб не відволікати увагу учнів від форми, яка в мові визнавалась єдиним об'єктом вивчення. Це нерідко призводило до перекручування змісту та порушення норм рідної мови, наприклад: «Чи одягає ваш брат капелюх замість того, щоб одягти костюм? — Він одягає свій костюм раніше, ніж капелюх» (з підручника Г. Оллендорфа). В межах текстуально-перекладного методу нерідко використовувались зв'язні тексти хрестоматійного характеру та оригінальні тексти художньої літератури, недоступні для сприймання та розуміння учнів. І, нарешті, вивчення мов будувалося на основі ототожнення граматики та логіки, визнання ідеалом мертвих мов, а також ігнорування специфічних рис живих мов, особливо їх фонетичного аспекту.

На початок 70-х років XIX сторіччя соціально-економічні умови в Європі докорінно змінились. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граматики - і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. В надрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються **прямі методи**, в яких на перший план висуваються практичні цілі, і, перш за все, — навчання усного мовлення. У зв'язку із **соціальним замовленням суспільства** в нових соціально-економічних умовах іноземні мови, які раніше вивчали лише представники заможних верств населення, головним чином дворянство, стали надбанням; середнього прошарку.

Для виникнення і розвитку прямих методів, окрім соціальних факторів, велике значення мали **досягнення лінгвістики та психології**.

Лінгвістична теорія младограматиків надає великої ваги проблемам навчання вимови — важливої передумови усного мовлення. Для навчання вимови створюється теоретична основа, а опис аналогій у мовах

використовується з метою навчання граматики без обов'язкового заучування правил.

Не менше значення для розвитку прямих методів мали досягнення психології. Засновник *експериментальної психологи* В. Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асоціаціонізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір.

Певний вплив на методику навчання іноземних мов мали дослідження американського психолога Е. Торндайка в галузі *порівняльної психології*. Він висунув теорію "спроб і помилок", згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень. Досліди Е. Торндайка, що проводились на тваринах, дозволили йому висунути теорію наочування, складовими якої були закон ефекту (взаємозв'язок стимулу і реакції на нього в результаті багаторазових спроб та помилок); закон вправлення та закон готовності? Психологічна теорія "спроб і помилок" стала підставою для методичної вимоги багаторазових і тривалих повторювань одного і того ж мовного явища.

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

Основні **положення прямих методів** можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення.

Згідно з соціальним замовленням суспільства **метою навчання** є практичне володіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням. Це призвело до того, що до теперішнього часу збереглося і має місце не виправдане ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням.

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

Прямі методи мали багато позитивного, а використані в них прийоми та засоби навчання увійшли до арсеналу сучасних технологій. **Основною заслугою** представників прямих методів є те, що вони віддали перевагу живій розмовній мові і розробили методикку навчання усного мовлення. Навчання за цими методами відбувалось в атмосфері іноземної мови на відміну від занять за граматико-перекладним методом, на яких мали місце "розмови про іноземну мову на рідній мові".

До **недоліків прямих методів** можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л. В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля викладача, учні мимовільно, особливо на перших порах, намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Сучасна практика синхронного перекладу остаточно спростувала тезу прихильників прямих методів про неможливість власне перекладу. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів у процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, потребує більших затрат часу і позбавляє учнів можливості зіставляти іншомовні форми з уже відомими формами рідної мови. Інакше кажучи, граMATика

неначе підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці відводиться головна роль в усномовленнєвому спілкуванні як меті навчання за прямими методами.

5. Аудіо-лінгвальний та аудіо-візуальний метод.

Аудіо-лінгвальний метод, створений Чарльзом Фрізом (1887-1967) та Робертом Ладо (1915) в США в 40-50-і роки ХХ ст., є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. **Специфіку цього методу** визначає насамперед належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Трактуючи мову з позицій дескриптивної лінгвістики, представленої у працях американського лінгвіста Леонарда Блумфільда, Фріз розглядає її як систему знаків, що використовуються у процесі усного спілкування, вважаючи письмо штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови. Звідси робиться висновок про значення звукової системи мови та про систему моделей побудови речень. Відповідно робиться висновок про те, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу.

Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь навчання** повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає граматики, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення — ілюструвати звуки та структури, що вивчаються. Матеріал відбирається на основі зіставлення мови, що вивчається, та рідної мови і встановлення типології труднощів, однак у процесі навчання зіставлення не проводиться. Розрізняють рецептивні та продуктивні види мовлення і відповідно до цього проводиться науково обґрунтований відбір матеріалу. Для рецептивного засвоєння структури відбираються за принципом частотності, для продуктивного — на основі вживаності, типовості та

виключення синонімів. У першу чергу засвоюються стройові слова, що складають каркас структури, а потім повнозначні. Кількість слів, які учні повинні засвоїти протягом усього курсу навчання, складають: для мовлення — 1000 одиниць, для розуміння на слух і письма — 3-4 тис., для читання — близько 7 тис. Більша частина часу (80-85%) відводиться для практики, і лише 15-20% займають коментарі та пояснення.

Одним із головних завдань у процесі засвоєння іноземної мови є подолання негативного впливу рідної мови. Цим зумовлена важливість дотримання поступового наростання труднощів, виявлених в результаті порівняння рідної та іноземної мов. Ця вимога порівнювати мовні системи відрізняє аудіо-лінгвальний метод від усіх інших прямих та непрямих методів. Найбільше вона реалізується стосовно граматичного матеріалу (для навчання англійської мови на базі рідної іспанської) і найменше — в області фонетики. Вважаючи письмо лише неточним відображенням звукової мови (оскільки воно не передає наголосу, інтонації, пауз та ін.), Фріз і Ладо рішуче виступають проти навчання читання (за винятком техніки читання) на початковому ступені. На їх думку, вчитися розмовляти і розуміти усне мовлення саме й означає оволодівати мовою; навчаючи ж читання і письма, ми припускаємо, що мова учневі вже відома і він оволодіває лише її графічним зображенням.

Суть запропонованого Фрізом і Ладо методу, який пізніше був названий американським методистом Нельсоном Бруком "аудіо-лінгвальним", полягає в роботі зі структурами, оскільки, на їх думку, знати мову — це уміти користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування. Розроблена ними методика роботи зі структурами справила значний вплив на сучасну методику. У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі. Для другого та третього етапів створені підручники/

Цикл занять за аудіо-лінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. Усі вправи виконуються усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий — 20-25 речень за хвилину, а протягом 50-хвилинного уроку — 1000-1500 речень.

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

Аудіо-візуальний метод.

Аудіо-візуальний, або, як його інакше називають, швидкісний чи структурно-глобальний метод виник у Франції у 50-і роки ХХ ст. Його створення пов'язане з іменами таких видатних лінгвістів і психологів як П. Губерина (Югославія), П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо (Франція). Він набув поширення як у самій Франції, так і в Югославії, Англії, Канаді, Туреччині, Польщі та деяких інших країнах. У чистому вигляді він застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається.

Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь**, на думку прихильників цього методу, повинен бути присвячений розвитку усного

мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток уміння написати і прочитати те, що вже добре засвоєне усно. Завдання в галузі усного мовлення полягає в тому, щоб забезпечити учням можливість користуватись іноземною мовою у повсякденному спілкуванні (у країні, мова якої вивчається).

Сама назва методу відбиває покладені в його основу **принципи**. Він зветься аудіо-візуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух ("аудіо"), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності — діапозитивів, діафільмів, кінофільмів ("візуальний"). Цей метод називається також структурно-глобальним, оскільки навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, які сприймаються цілісно (глобально).

Особливий інтерес викликає **відбір мовного матеріалу** для аудіо-візуального курсу, у створенні якого брали участь видатні французькі лінгвісти (М. Брюно, Ж. Гугенейм). Словник та граматичні структури були відібрані на основі ретельного аналізу живої розмовної французької мови, для чого на плівку було записано велику кількість діалогів, "підслуханих" у різних ситуаціях повсякденного спілкування французів. Їх статистична обробка дала змогу виявити найчастіше вживані слова та фрази (конструкції).

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

речень, що сприймаються як одне ціле і складають кістяк тренувальної роботи.

Аудіо-візуальний метод зберігає всі основні принципи прямих методів, при цьому автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання. Основними способами засвоєння є імітація, заучування напам'ять та утворення фраз за аналогією. Протягом перших 15-16 уроків робота ведеться без підручника, для того щоб виробити в учнів звичку асоціювати звук зі змістом (аудіювання), а зміст (смісл) зі звуком (мовлення). Як вважають автори цього методу, наявність друкованого тексту гальмує розвиток усного мовлення. Розвиток певних автоматизмів письма, а потім і читання, якого навчають методом цілих слів, сприятиме запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Застосування аудіо-візуального методу в багатонаціональній аудиторії у країні, мова якої вивчається, коли заняття підкріплюються повсякденною і практикою спілкування з носіями даної мови, а метою є оволодіння розмовною мовою в межах туристичної тематики, є цілком доцільним. Однак навряд чи можливе застосування цього методу в шкільних умовах, і не лише через відсутність мовного середовища та стимулів до оволодіння усним мовленням, але й у зв'язку з негативними наслідками повного виключення рідної мови та великими труднощами, які виникають у процесі розкриття значень певних мовних явищ (слів, що мають абстрактне значення, фразеологізмів і т. ін.) за допомогою засобів невербальної наочності. Нерідко трапляються випадки, коли семантизація іншомовного матеріалу не викликає в учнів правильних асоціацій. Перебільшення ролі механічного тренування, виключення з навчального процесу рідної мови і, відповідно, елемента свідомості є вразливим місцем аудіо-візуального методу.

6. Сугестивний метод. Усно-слуховий метод Г.Пальмера.

В умовах сучасної вищої технічної школи вивчення іноземної мови становить надзвичайно важливе значення. Міжнародна співпраця, обмін останніми досягненнями у науці і техніці, а також поглиблення інтеграційних зв'язків були б неможливими без володіння іноземною мовою на високому рівні. Це обумовлює значну необхідність вдосконалення методів та підходів до навчання іноземних мов та їх постійної модернізації.

Не можна переоцінити важливість правильного та раціонального вибору методу навчання для успішного вивчення мови. В сучасній методиці надзвичайно велика кількість різноманітних методів, як традиційних, так і альтернативних. Інноваційний підхід до навчання іноземної мови може полегшити її вивчення, зробити його більш продуктивним та результативним.

Сугестивний метод вивчення іноземної мови можна віднести до альтернативних підходів. Його користь для навчання у вищій технічній школі важко переоцінити тому, що в умовах постійного технологічного прогресу з'являється величезна кількість термінів та понять, які складно всі запам'ятати та вивчити. Величезний внесок до розробки сугестивного методу зробив Л.Г. Лозанов. Він розробив такі засади цього методу, як проведення навчання великими блоками та комплексність виконання завдань.

Сутність цього методу полягає в правильному налаштуванні психологічного стану учнів, введення їх у стан повного розслаблення. В цьому стані пам'ять працює набагато краще, і може відбутися процес так званого над запам'ятовування – гіпермнезії. Поєднання основ методичної роботи та психології надзвичайно полегшило б процес навчання студентів технічних вузів.

Найвідомішими серед сучасних методів, що базуються саме на сугестивному є сугестокібернетичний інтегральний метод та сугестивно-програмний методи навчання. За допомогою застосування різноманітних сучасних технологій, таких як ЕОМ, а також диференційованих систем аудіовізуальних засобів та принципів автогенного тренування можна досягти

надзвичайних успіхів у вдосконаленні методів та підходів до навчання іноземних мов. Також можна прискорити процес засвоєння студентом нового матеріалу, і в цілому вивчення ним іноземної мов, її термінологічних, комунікативних та граматичних особливостей.

Отже, один із найуспішніших та результативних методів навчання іноземної мови можна розробити при поєднанні основ методики навчання, глибоких знань про психологію людини, особливостей механізму запам'ятовування довгострокової пам'яті, а також при використанні сучасних новітніх комп'ютерних технологій, численних відео та аудіо матеріалів тощо. При комбінації цих трьох галузей можна досягти швидкого засвоєння матеріалу, а також кращого запам'ятовування більшого спектру термінів, що надзвичайно важливо для студентів вищих технічних шкіл.

Значне розширення сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іншомовним мовленням, у ХХ ст. привело до інтенсивної розробки та подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед перших, найбільш визначних, є метод Гарольда Пальмера.

Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877-1950) - автор понад п'ятдесяти теоретичних праць, підручників та навчальних посібників. Його усний метод, більш відомий як метод Пальмера, виник у 20-і роки ХХ ст. і не тільки став широко розповсюдженим, але й справив значний вплив на становлення аудіо-лінгвального (40-і роки) та аудіо-візуального (50-і роки) методів.

У своїй методичній концепції Пальмер керувався лінгвістичним вченням соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А. Мейє), психологією поведінки (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) та прагматичною педагогікою Д. Дьюї. Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці та психології, Пальмер висуває

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

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

Безперечною заслугою Пальмера є зведення в систему численних і різноманітних вправ, які об'єднуються головним завданням формувати правильні навички усного мовлення. Вперше у викладанні іноземної мови Пальмер ставить питання про певну послідовність вправ, що виконуються, —

про поступове наростання їх труднощі та про виділення окремих аспектів засвоєння. Згідно з принципом градації труднощів вводяться і підстановчі таблиці, і серії запитань. Система вправ, запропонована Пальмером, забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого.

Серед недоліків методичної системи Пальмера можна виділити неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах, внаслідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль - сприймання мови вчителя. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає Пальмер, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

8. Свідомо-порівняльний метод Л.Щерби. Комунікативний метод Є. Пассова.

Основоположником свідомо-порівняльного методу є академік Л.В.Щерба. Лінгвістичне обґрунтування методу викладено в дослідженнях Л.В.Щерби «Про потрійний аспект мовних явищ і про експеримент в мовознавстві», «Досвід загальної теорії лексикографії», тощо. Початкові положення свідомо-порівняльного методу ґрунтуються перш за все на припущенні, що мислення в усіх мовах є однаковим в різних мовах, але воно реалізується в різних мовах різними мовними засобами. Другим початковим положенням є проблема свідомого на протиположності неусвідомлюваному.

Основний принцип свідомо-порівняльного методу «через свідоме оволодіння мовою до несвідомого». Загальні принципи свідомо-порівняльного методу – осмислення правила, а не механічне вироблення навички та усвідомлюване оволодіння мовою. Значну роль відіграє розподіл

вправ в часі, яке запобігає інтерферуючому впливу рідної мови, знання, що засвоюється в результаті виконання власних дій, мотивація діяльності, створення проблемної ситуації та її вирішення. Методичні принципи свідомо-порівняльного методу (усвідомлення мовних явищ у порядку їх засвоєння та способів їх використання, зв'язок змісту з мовною формою, порівняльне вивчення мовних явищ, одночасний розвиток всіх видів мовної діяльності, розмежування активного і пасивного мовного матеріалу, навчання на аналізі помилок) скеровані на свідоме оволодіння мовою.

Сутністю **комунікативного** підходу до навчання іноземних мов (мовленнєводіяльнісний) є не просто створення умов, в яких пропонується діяти учням, а безпосередньо до діяльності у запропонованих умовах. Засвоєння іноземної мови відбувається безпосередньо у її комунікативній функції, тобто у процесі діяльності з позамовною метою. Учні йдуть шляхом не «запам'ятовуй і дій!», що є характерним для умовно-комунікативного підходу, проте «діючи-запам'ятовуй!». Пріоритетна роль при навчанні іноземних мов згідно комунікативного підходу відводиться формуванню потреби учнів у мовленнєвих діях, оскільки навчання має діяльнісний характер: учні намагаються вирішити реальні та уявні завдання. Діяльнісний характер має такі завдання:

- Рольові ігри, де іншомовне спілкування серед учасників відбувається згідно розробленого сюжету, розподілу ролей. Рольові ігри часто використовуються на заняттях з іноземних мов у початкових класах.

- Проблемні ситуації, під час вирішення яких комунікантам треба визначити власну позицію відносно заданої ситуації, спростувати або підтвердити припущення тощо.

- Вільне (непідготовлене) спілкування. Особливістю завдань такого характеру, як правило, є непередбачуваність їх змісту, тому для непідготовленого мовлення необхідні уміння учнів мобілізувати свою мисленнєвий досвід і включитись у нову комунікативну ситуацію.

Комунікативний метод навчання мовленнєвої діяльності складається з п'яти принципів:

– принцип мовленнєво-розумової діяльності (забезпечує мовленнєву спрямованість навчання, яке можливе лише за наявності розумової активності учнів та постійне практичне використання мови, що робить навчання привабливим для учня, бо забезпечує оволодінням ними мови, що і є головною метою їх навчання);

– принцип індивідуалізації за керівної ролі його особистісного аспекту, оскільки людина має своє індивідуальне ставлення до оточення, то і мовлення її теж є індивідуальним;

– принцип функціональності, передбачає опору на систему мовленнєвих засобів;

– принцип ситуативності, що стимулює висловлювання учнів, відтворює комунікативну реальність;

– принцип новизни – забезпечує розвиток мовленнєвих умінь, зокрема динамічності, здібності перефразувати, комбінувати.

Основна мета цієї методики – навчити учня спочатку вільно говорити мовою, а потім думати нею. Для цього потрібно відтворювати різні ситуації, в яких учень може мислити. Найчастіше використовують комунікативні вправи. Під комунікативними вправами розуміємо вправи, що спонукають учнів до невимушеного вербального спілкування. С. І. Пассов наголошує, що «вправи повинні бути вправами говоріння, коли в мовця є певна мовна задача та коли ним виконується певний мовний вплив на співрозмовника». Можна виділити такі основні комунікативні вправи:

1. Респонсивні вправи (запитання – відповіді, вправи-репліки, умовна бесіда);
2. Ситуативні вправи (ситуації для доповнення, проблемні ситуації, рольові ситуації);
3. Репродуктивні вправи (переказ, переказ-переклад, інсценізація);

4. Описові вправи (опис елементарних зображень, описання фабульних сюжетів, опис реальних об'єктів);

5. Дискусійні вправи (навчальна дискусія) та інші. Ігрова діяльність також посідає важливе місце серед вправ. Ігрова форма завдань допоможе розвинути у молодших школярів зацікавленість англійською мовою, виробити стійкість мовних навичок.

Основні завдання, що реалізуються через комунікативні вправи:

- розвиток комунікативної компетенції учнів;
- продуктивне засвоєння навчального матеріалу та розвиток його практичного використання;
- підвищення пізнавальної активності та мотивації навчання в учнів;
- формування критичного мислення учнів;
- збагачення соціального та комунікативного досвіду школярів;
- виховання особистостей як громадян демократичного суспільства.

Об'єктом навчання з точки зору комунікативного підходу є мовленнєва діяльність, що реалізується у чотирьох її видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, не виключаючи при цьому засвоєння мовного матеріалу і формування відповідних фонетичних, лексичних, граматичних навичок. У центрі навчання знаходиться учень з усією палітрою індивідуальних психологічних, вікових, національних особливостей, які максимально враховані, а також сфери інтересів того, хто навчається.

Таким чином, характерними ознаками уроку іноземної мови згідно комунікативного підходу визначимо такі:

1. Комунікативна поведінка вчителя на уроці та у позаурочній роботі.
2. Використання комунікативних завдань, що передбачають виконання навчальних дій у межах пропонованої ситуації, а також відтворюють реальну життєву ситуацію.
3. Скорочення кількості тренувальних мовних вправ, збільшення вправ мовленнєвої спрямованості, оскільки відбувається паралельне

засвоєння форми та функцій мовних явищ (фонетичних, граматичних, лексичних).

4. Урахування індивідуальних особливостей особистості учня, взаємодія партнерства «учитель-учень, учень-учень» на уроках іноземних мов, що передбачає довірливе співробітництво вчителя з учнями на емоційному, змістовому та предметному тлі, а також широке використання колективних, групових форм роботи на уроці.

5. Новизна освітнього процесу на уроках іноземних мов (мається на увазі не лише зміст текстів для опрацювання, а також прийоми роботи, ситуації, предмети обговорення).

6. Вплив на мотивацію учнів до творення іншомовного спілкування, яке зумовлено потребою (я так хочу), а не зовнішнім стимулом (мені треба) через цікавий, новий для учня матеріал, що відповідає віковим та інтелектуальним можливостям, спосіб його подачі тощо.

7. Цілеспрямованість мовленнєвої діяльності (учень має усвідомлювати, з якою метою він промовляє ту чи іншу фразу, читає, пише, слухає).

8. Евристичність мовленнєвої діяльності (евристика – від грецьк. *herisko* – знаходжу) (мовлення учня має бути спонтанним, творчим, а не підготовленим заздалегідь).

9. Проблемність мовленнєвих завдань (відбір навчального матеріалу, постановка завдань має відбуватись з урахуванням необхідності сприяти формуванню пізнавальної самостійності учнів, розвитку їх креативно-критичного та логічного мислення. Ми розглянули систему

комунікативних вправ, які вчитель початкової школи повинен, за можливості, використовувати активно на уроках іноземної мови. Отже, комунікативна методика є одним із найефективніших способів навчання іноземних мов молодших школярів, що використовуються на сьогоднішній день у світі.

9. Системно-комунікативний метод Р. Мартинової. Інтенсивні методи навчання ІМ.

1. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов, що включає ділення учбового процесу на початкову, середню і кінцеву стадії навчання, на яких здійснюють вивчення шляхом багаторазового повторювання учбового матеріалу, який вводять в навчальний процес дозами лексичних та/або граматичних одиниць, який відрізняється тим, що кожен дозу лексичних та/або граматичних одиниць, що вводять, вивчають шляхом повторювання в усній та письмовій формі в три етапи, на першому з яких вищевказану дозу повторюють у вигляді ізольованих лексичних та/або граматичних одиниць, на другому - у вигляді простих сполучень лексичних та граматичних одиниць та окремих речень, причому для їх побудови для кожної наступної дози залучають лексико-граматичні одиниці попередніх, на третьому - у вигляді зв'язаних за змістом речень, причому для їх побудови для кожної наступної дози залучають лексико-граматичні одиниці попередніх, а в кінці кожного етапу визначають швидкість безпомилкового виконання однотипних мовних операцій з лексико-граматичними одиницями дози рідною мовою та мовою, що вивчають, причому перехід від одного етапу до іншого здійснюють при умові, що ці швидкості дорівнюють одна одній.

2. Спосіб за п. 1, який відрізняється тим, що кількість повторень кожної лексичної або граматичної одиниці початкової стадії навчання складає на першому етапі - не менш як 30 разів, на другому - не менш як 150 разів, на третьому - не менш як 90 разів, середньої стадії, відповідно, - не менш як 15,75 та 45 разів і кінцевої стадії, відповідно, не менш як 8,37 та 23 разів.

3. Спосіб за п.1 або п.2, який відрізняється тим, що перша доза, яку вводять для вивчення, складається з набору лексичних та граматичних одиниць, з яких можна скласти речення.

4. Спосіб за будь-яким з пп.1-3, який відрізняється тим, що швидкість безпомилкового виконання однотипних мовних операцій з лексико-

граматичними одиницями дози на рідній мові та на мові, що вивчають, визначають за допомогою секундоміра.

5. Спосіб за будь-яким з пп.1-4, який відрізняється тим, що оцінювання безпомилкового виконання мовних операцій на мові, що вивчають, здійснюють шляхом виставляння показника, який складається з цифри та літери, у якому цифрі відповідає кількість допущених помилок, а літері - характер цих помилок.

Поняття "інтенсивне навчання" пов'язане передусім з двома іменами - болгарського вченого, лікаря-психотерапевта за фахом Георгія Лозанова та російського методиста професора Галини Олександрівни Китайгородської.

Віра в успіх кожного, доброзичливість як основа взаємин між викладачем та учнями, між самими учнями; авторитет викладача та його творча роль; високо вмотивована навчальна діяльність, яка спрямована на опанування змісту навчання, - все це стимулює і забезпечує розкриття резервів особистості тих, хто навчається. Багаторічні теоретичні та експериментальні дослідження Г.О.Китайгородської та її колег завершилися створенням **методу активізації можливостей особистості і колективу** (далі - метод активізації).

Принципи методу активізації. Як відомо, метод зумовлюється системою принципів. Сформульовано п'ять основних принципів методу активізації:

- 1) принцип особистісного спілкування;
- 2) особистісно-рольовий принцип;
- 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу;
- 4) принцип колективної взаємодії;
- 5) принцип поліфункціональності вправ.

Особистість функціонує і формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими людьми у праці, навчанні та спілкуванні.

Спілкування служить одним з головних механізмів цих взаємовідносин і є одним із джерел розвитку особистості.

В основі **принципу особистісного спілкування** лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної і діяльності учнів та діяльності спілкування. Весь навчально-виховний процес організований як процес неформального різнопланового особистісного спілкування вчителя з учнями та учнів між собою. Тому успіх навчальної діяльності багато в чому залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їх знань, їх взаємовідносин один з одним та з учителем. В інтенсивному навчанні цей фактор забезпечується створенням атмосфери трудової активності, емоційного співпереживання, урахуванням особистісних якостей та психічних особливостей тих, хто навчається.

Принцип колективної взаємодії визначається як такий спосіб організації навчального процесу, де учні активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного учня; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу.

В умовах групової взаємодії створюється спільний фонд інформації, до якого кожний з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом. Форми сумісної колективної діяльності, а також форми поведінки, що їх демонструє вчитель - створення атмосфери доброзичливості, уважне ставлення до партнерів по спілкуванню, взаємодопомога - створюють оптимальні умови для активізації потенціальних можливостей кожного учня.

Поетапна реалізація моделі інтенсивного навчання. Побудова моделі інтенсивного навчання іншомовного спілкування відбувається згідно з усіма

принципами методу активізації, що були розглянуті, а її реалізація здійснюється поетапно.

Перший етап - це **подача нового навчального матеріалу** циклу занять ("мікроциклу" за термінологією Г. О. Китайгородської), другий - **тренування у спілкуванні**, третій - **практика у спілкуванні**.

Визначальною рисою усіх вправ в інтенсивному навчанні є їх вмотивований характер. По суті це комунікативна або комунікативно-рольова мотивація, тобто учень знає не лише, що він має робити, але й заради чого він щось говорить, слухає, читає, пише. Некомунікативні вправи використовуються лише у вигляді мовних ігор, де мотивом діяльності учня є сама участь у грі.

10. Методика навчання фонетики (набуття фонетичних знань, формування фонетичних навичок, розвиток фонетичних умінь). Вправи з навчання іншомовної фонетики.

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

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

Існує кілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму.

За *ступенем труднощі* фонетичного явища об'єктом спеціального засвоєння при навчанні вимови є лише ті, що являють для учнів певні

труднощі; за критерієм *відповідності потребам спілкування* до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонеми, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію; за критерієм *чормативності* з фонетичного мінімуму для середніх навчальних закладів вилучаються всілякі відхилення від норми, а об'єктом навчання виступає повний стиль зразкової літературної вимови (за еталон береться вимова дикторів/ коментаторів радіо і телебачення).

Основними вимогами до вимови учнів є фонематичність та швидкість.

Фонематичність передбачає ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатню для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника; **швидкість** — ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення (для англійської та французької мови — 130-150 слів за хвилину, для польської — 110-130).

При навчанні іншомовної вимови слід враховувати, що учні вже володіють звуковими засобами рідної мови та, в багатьох випадках, і другої мови (в Україні — української і російської, української і польської, української та угорської тощо). З одного боку, це допомагає в оволодінні вимовою нової (іноземної) мови, з іншого — викликає певні труднощі, спричинені інтерференцією рідної мови. Джерелом помилок в інтонації є, наприклад, відсутність в українській і російській мовах високого початку та різкого падіння у спадному тоні, що характерно для англійського мовлення. Таким чином у плані навчання вимови вчитель повинен скоректувати ті фонетичні навички, що вже є в учнів, у відповідності до фонетичної системи нової мови і доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній або другій мові учнів.

Враховуючи труднощі, з якими зустрічається учень при оволодінні вимовою іноземної мови, у процесі навчання доцільно використовувати **імітативний** та **аналітичний** методи **одночасно** (пояснення та аналіз слід застосовувати в такій мірі, в якій вони

можуть бути корисні учням для розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння). Такий метод одержав **назву аналітико-імітативного**.

Метою навчання фонетичного матеріалу є формування *слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок* (на апроксимованому рівні). Під *слухо-вимовними навичками* мовлення розуміють "навички фонемно правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення". *Ритміко-інтонаційні навички* — це "навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших людей".

Як випливає з цього визначення, фонетичні навички передбачають як автоматизовану рецепцію звуків (так званий "фонематичний слух") та інтоном (за аналогією з фонематичним — "інтонаційний слух"), так і їх (ре)продукцію — артикуляцію та інтонування.

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

За ознакою схожості/розбіжності звуків іноземної та рідної мов усі звуки іноземної мови умовно розділяють на **три групи**.

До *першої групи* відносять звуки, максимально наближені до звуків рідної (української) мови за акустичними особливостями та артикуляцією (наприклад, **а, е, у, и, і, п, д, т**).

Формування навичок вимови названих звуків не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивний перенос навичок з рідної мови в іноземну. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися імітацією, ніяких інших вправ ця група не потребує.

Друга група включає звуки, які, на перший погляд, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (наприклад, **о, ś, ć, ź**).

Сприймання та відтворення звуків, що належать до другої групи, характеризується високим ступенем інтерференції. Учні автоматично переносять навички вимови цих звуків з рідної мови в іноземну, що призводить не тільки до появи акценту в мовленні, але й до помилок на рівні змісту. Звуки цієї групи вимагають від учителя посиленої уваги та спеціального тренування в різноманітних вправах, особливо в тих, де є контрастування з відповідними буками рідної мови.

До *третьої групи* входять звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів (наприклад, **dź, a, ę**)

Звуки цієї групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази.

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

Інтонація являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів як мелодія, фразовий і логічний наголос, ритм, тембр, темп, паузація. Умови навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах обмежують завдання навчання інтонації **оволодінням її основними компонентами**, а саме: мелодією, фразовим та логічним наголосом (останній має вирішальне значення для спілкування) і паузацією при нормальному темпі мовлення.

Метою навчання інтонації є формування: 1) рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або "інтонаційного слуху" в аудіюванні та 2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні уголос). Важливо значити, що процес навчання інтонації повинен передбачати нероздільне формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать також, що значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна досягти лише за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції. На відміну від слухово-вимовних (артикуляційних)

навичок, які є мовленнєвомоторними, **інтонаційні навички** це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природою, тому наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації. Насамперед це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодія.

Контроль та оцінка вимови здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні та фонологічні помилки. Перші впливають на якість звучання, другі — на зміст. В неспеціалізованих середніх навчальних закладах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, тому що основна мета спілкування — розуміння — досягнута. Враховується наявність та кількість фонологічних помилок. Але все вищезгадане не стосується спеціалізованих мовних шкіл, гімназій та ліцеїв, в яких мета навчання іноземної мови наближається до мети мовного вузу — володіти іноземною мовою нарівні, наближеному до культурних носіїв мови.

У цих випадках вимова учнів оцінюється і за фонетичними, і за фонологічними ознаками

Вправи для навчання фонетичного матеріалу

Не менш важливим є і організація фонетично спрямованих вправ. Ці вправи мають такі цілі:

- тренувати учнів у вимові англійських звуків;
- навчити учнів виразно та чітко читати (слова, речення, вірші та тексти);
- вивчати вірші з метою їх ролевого відтворення та застосування у ситуативних вправах;
- навчити учнів правильній артикуляції англійських звуків;
- створити на уроці атмосферу невимушеності й розрядки.

Крім цього, вправи можуть носити ігровий характер.

Вправи для навчання вимови іншомовних звуків можна поділити на дві основні групи: а) вправи в рецепції та б) вправи в репродукції/продукції. Згадані групи вправ тісно пов'язані одна з одною і націлені на формування як слухових ("фонематичний слух"), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

Вправи на рецепцію звуків

Ці вправи націлені на розвиток фонематичного слуху учнів. (Мовленнєвий, або фонематичний слух — це здатність розрізняти звуковий склад мовлення і синтезувати значення при сприйманні мовлення.)

Як правило, це некомунікативні вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію.

Вправи на впізнавання нового звука/звукосполучення серед інших, наголошеного слова, складу тощо. Вчитель пропонує учням послухати слова (фрази, римівки, віршик), в яких є новий звук. Завдання до вправи на впізнавання може бути сформульовано так:

— підніміть руку/сигнальну картку або плесніть у долоні, коли почуєте звук [...], довгу/коротку голосну, слово, на яке падає наголос тощо;

- порахуйте, скільки разів у реченні /римівці/ вірші трапиться звук [...], довга/коротка голосна, слово під наголосом тощо;

- прослухайте слова; коли почуєте слово з дифтонгом, складіть губи ніби для вимови цього дифтонгу;

— послухайте ряд англійських та українських звуків. Підніміть руку (картку), коли почуєте англійський (новий) звук.

Вправи на диференціацію звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити. Вони виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Завдання може бути сформульовано у такий спосіб:

— послухайте пари слів і визначте, чи однакові в них а) перші приголосні звуки; б) останні приголосні звуки; в) голосні в середині слова тощо.

Вчитель вимовляє пари слів або включає фонограму. Учні слухають і у своїх зошитах (або спеціальних картках) ставлять знак "+", якщо вони чуять однакові звуки, або знак "—", якщо звуки їм здаються різними, навпроти відповідного номера пари слів. Після виконання вправи результат перевіряється за ключем, і в разі помилок пари слів/фраз можна прослухати вдруге.

Вправи на ідентифікацію звука, мета яких розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Учні мають прослухати та ідентифікувати звуки.

— Послухайте слова із звуками [...] і [...]. Кожного разу піднімайте картку з відповідним транскрипційним значком або червону картку для звука [...], зелену — для звука [...]. (Замість піднімання карток можна записувати транскрипційні значки.) Ускладнений варіант вправи, коли учні мають ідентифікувати не два, а три звуки (наприклад, [] — [s] — [f])

Питома вага вправ на рецепцію значно менша, ніж вправ на репродукцію звуків. У більшості випадків від суто рецептивних вправ учитель досить швидко переходить до рецептивно-репродуктивних, в яких поєднуються дві цілі — формування слухових та вимовних навичок.

Вправи на репродукцію звуків

Ефективність цієї групи вправ значно зростає, якщо перед репродукцією зразка учні мають змогу ще раз почути зразок, незалежно від того, чи вивчається новий матеріал, чи повторюється вже засвоєний.

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

Це головним чином рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію одиниці мовлення, некомунікативні та умовно-комунікативні. У некомунікативних імітативних вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звуку (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою. Щодо умовно-комунікативних вправ, то тут можна

використати такі види: імітація ЗМ, підстановка у ЗМ, відповіді на запитання - лаконічні та повні.

У рецептивно-репродуктивних вправах об'єктом може бути окремий звук або контрастуватися два чи три звуки.

Наведемо приклади вправ.

1) Послухайте слова (словосполучення, фрази) із звуком [...].

Повторіть їх, звертаючи увагу на ... (Некомунікативна вправа на свідому імітацію нового звука, якій передують слухання.)

2) Послухайте пари слів, словосполучення, фрази із звуками [...] і [...].

Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на ... (Некомунікативна вправа на свідому імітацію звуків, що контрастуються. Імітації передують слухання.)

Для особливо важких звуків цим вправам можуть передувати вправи на так звану беззвучну артикуляцію — "гімнастика" язика і губ, наприклад:

— округлити губи/розтягнути губи

— кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.

3) Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, підтвердіть їх. (Умовно-комунікативна вправа на слухання та імітацію.)

4) Дайте лаконічні/повні відповіді на мої питання (до малюнка, предметів, погоди тощо). (Умовно-комунікативна вправа - відповіді на запитання.)

Наведені вище та аналогічні до них вправи використовуються на всіх ступенях навчання іноземної мови в школі. Але призначення їх дещо відрізняється залежно від ступеня: на початковому ступені основна мета вправ — формування слухо-вимовних навичок учнів, тому питома вага всіх фонетичних вправ досить значна порівняно з іншими вправами. На середньому та старшому ступенях ці вправи націлені на підтримку та вдосконалення навичок вимови, а також на запобігання помилкам. Відповідно, ці вправи рекомендується виконувати при засвоєнні нового матеріалу до виконання вправ в усному мовленні та читанні вголос. Згідно із зазначеною метою на початку уроку необхідно проводити так звані

"фонетичні зарядки", матеріалом до яких служить новий навчальний матеріал.

Крім спеціальних вправ для формування та вдосконалення слуховимовних навичок учнів, широко використовується *заучування напам'ять скоромовок, приказок, римівок, віршів, діалогів, уривків з прози, а також читання вголос уривків текстів з підручника*. Всі ці види роботи націлені на навчання учнів правильної вимови. Відповідно, робота зі згаданим матеріалом передбачає дві стадії. Спочатку текст розучується під керівництвом учителя або з фонограми. Після цього проводиться робота над швидкістю проговорювання уривку тексту чи вірша, щоб, крім безпомилковості мовлення учнів, досягти також швидкого темпу. Заучування напам'ять приводить до позитивних результатів тільки за умови безпомилкової і швидкої вимови матеріалу, що заучується.

Комплекс вправ для навчання фонетичного матеріалу

Ознайомлення зі звуками

Знайомство зі звуками англійської мови можна провести, розповівши учням "Казку про Mr. Tongue". Її розповідають протягом кількох уроків, розпочинаючи урок з пригадування початку казки, що є фонетичною розминкою, тому що діти повинні повторювати за вчителем звуки, які він вимовляє. Коли вчитель впреше розповідає цю казку, він просить учнів допомогти йому і вони теж вимовляють усі звуки в казці. Казку можна проілюструвати, тобто показувати дійову особу і картку зі звуком для того, щоб учням було цікавіше слухати і легше пригадувати події казки.

Казка про Mr. Tongue

Живе собі язичок, якого звать Mr. Tongue, у гарному будиночку. Вранці він встає з ліжечка, потягується і говорить [ɔ] - [ɔ] - [ɔ]. Потім він підходить до вікна і бачить, яка гарна погода і каже [ɔ:] - [ɔ:] - [ɔ:]. Mr. Tongue любить приймати гостей. Але перед їх приходом він завжди вибиває диван [d] – [d] – [d] і прибирає в будиночку.

У Mr. Tongue є собака, його звать Dog, і коли дзвонить дзвінок [nɪŋ] – [nɪŋ] – [nɪŋ] – [nɪŋ], то він починає ричати [r] – [r] – [r]. До Mr. Tongue приходять в гості гуси [g] – [g] – [g], бджола Bee [ð] – [ð] – [ð] та жук [b] – [b] – [bʌg], який дзижчав [dʒ] – [dʒ] – [dʒ]. Mr. Tongue запрошує гостей пити чай. Всі гості люблять співати, тому після того, як попили чай, вони починають співати [n] – [n] – [n] – [l] – [l] – [l] – [lɑ:].

Коли гості йдуть додому, Mr. Tongue лягає спати. Він дмухає на свічку [w] – [w] – [w]. Але тільки він засинає, прилітають комарі і починають дзижчати [z] – [z] – [z]. Mr. Tongue встає і зачиняє вікно (Close the window!), тоді комарі йому не заважають.

Вранці він встає з ліжечка, потягується і говорить [ɔ] – [ɔ] – [ɔ]. Потім він підходить до вікна і бачить, яка гарна погода і каже [ɔ:] – [ɔ:] – [ɔ:]. І він вирішує піти на прогулянку до лісу. Він сідає на потяг і їде [t] – [t] – [t], потяг дає гудок [u:] – [u:] – [u] – [u]. Язичок дивиться у вікно і бачить корову [m] – [m] – [mɪ:], проходячи повз болото чує [kw-kw-kwa:].

Коли Mr. Tongue приїжджає до лісу, то йому так гарно, що він починає співати [j] – [j] – [j]. Потім він побачив їжачка [f] – [v] – [f] – [v]. Потім Mr. Tongue заморився і вирішив відпочити. Він сів на камені і слухав, як шумить трава і листя на деревах [ʃ] – [ʃ] – [ʃ]. Але раптом він почув дивний звук [s] – [s] – [s] і злякався, бо побачив змію, яка грілася на сонечку. Але Mr. Tongue приклав палець до губ і сказав [tʃ] – [tʃ] – [tʃ] і змія заспокоїлася. Коли він повертався до станції, раптом пішов дощ. Mr. Tongue весь промок. Коли повернувся додому, став дуже кашляти [k] – [k] – [k], спочатку йому було холодно [k – k – kəʊld], потім жарко [h – h – hɒt]. І Mr. Tongue вирішив покликати лікаря. Прийшов лікар і попросив відкрити рот і сказати [ɑ:], але у Mr. Tongue дуже боліло горло і в нього вийшло спочатку [e], потім дивне [æ] і тільки потім [æ]. Лікар був дуже незадоволений і дав гіркі ліки, після чого Mr. Tongue скривився і сказав [ɑ:]. Після цього Mr. Tongue міцно заснув і йому наснився дивний сон, в якому до нього в гості завітали вісім гномів [aɪ],

[ei], [əʊ], [aʊ], [ju:], [eə], [ɪə], [ɔɪ]. Вранці Mr. Tongue був уже здоровий. Він подякував лікарю, що його вилікував.

Повторення звуків

Повторення звуків (фонетичну розминку на початку уроку) можна провести за допомогою скоромовок (tongue twisters). Скоромовка вводиться за схемою:

1. Прочитати скоромовку без зорової опори;
2. Прочитати скоромовку з зоровою опорою;
3. Перекласти скоромовку (перекладають учні з допомогою вчителя або самостійно).
4. Учні повторюють по рядках без опори;
5. Учні читають разом з вчителем із зоровою опорою;
6. Учні читають самостійно, хором чи індивідуально з опорою.

Гра на закріплення скоромовки

Учитель, працюючи за попередньою схемою, в кінці просить учнів відвернутися і витирає одне чи два слова, учні повертаються і відтворюють скоромовку без цих слів. Цей етап повторюється декілька разів, доки на дошці не залишиться нічого. Після цього учні повинні відтворити скоромовку самостійно без опори і допомоги вчителя. Цю гру доцільно проводити з учнями, які вже вміють добре читати і володіють певним словниковим запасом.

11. Методика навчання лексики (активний \ пасивний словниковий запас; набуття лексичних знань, формування лексичних навичок, розвиток лексичних умінь). Вправи з навчання іншомовної лексики.

Під *лексичною компетенцією* розуміють лексичні знання, навички та вміння, які передбачають здатність до розпізнавання, розуміння і відтворення лексичного матеріалу у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні,

говорінні, читанні та письмі. Одиницею навчання лексичного матеріалу як на початковому, так і на всіх інших ступенях шкільного курсу з ІМ, служить *лексична одиниця (ЛО)*, до якої відносять: 1) окремі слова; 2) прості усталені словосполучення; 3) клішовані звороти, значну частину яких становлять розмовні вирази і формули мовленнєвого етикету.

Обсяг спеціально відібраного лексичного мінімуму, який відповідає цілям і змісту навчання ІМ у початковій школі загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ), складає *500-600 лексичних одиниць*.

Розрізняють активний та пасивний лексичний мінімум. *Активний лексичний мінімум* – це лексичний матеріал, яким учні користуються для вираження своїх думок в усній та письмовій формі. *Пасивний лексичний мінімум* – це лексичний матеріал, який учні повинні лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (аудіювання) та письмовій формі (читання).

Засвоєння будь-якого іншомовного слова учнями початкової школи передбачає послідовне оволодіння усіма його формами, значеннями і вживанням. *Мета навчання лексичного матеріалу ІМ* – формування лексичних навичок, які забезпечують функціонування лексики у процесі спілкування.

Розрізняють: *репродуктивні лексичні навички* (вміння правильно вживати ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі відповідно до мети і ситуації спілкування); *рецептивні лексичні навички; навички обґрунтованої здогадки про значення ЛО; навички користування різними видами словників*.

Послідовність введення і закріплення нової ЛО в початковій школі:

1. показ фонетичної сторони (багаторазове прослуховування ЛО), обов'язкове написання ЛО з транскрипцією напівпринтом на дошці;
2. безперекладна (демонстрація предметів, малюнків тощо) або зрідка перекладна семантизація ЛО;
3. обов'язковий запис учнями нової ЛО в робочі словники;

4. максимальна кількість повторень ЛО учнями (вголос хором, групами, парами, індивідуально);
5. можливий підбір синонімів і виконання тренувальних вправ на пошук нової ЛО у словосполученнях, фразях, реченнях, невеликих текстах;
6. використання нової ЛО у підстановчих вправах і простих реченнях, складених самими учнями.

Норма введення нових іншомовних ЛО на одному уроці в початковій школі – 5-6 слів.

Способи семантизації ЛО. Безперекладні способи семантизації іншомовних ЛО, до яких відносяться:

наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, слайдів, жестів, рухів тощо, які зображують нові ЛО;

мовна семантизація – семантизація нових ЛО засобами іноземної мови, яка може здійснюватись за допомогою:

- а) контексту, ілюстративного речення;
- б) перерахування;
- в) зіставлення нових ЛО з уже відомими учням словами ІМ за допомогою антонімів або синонімів;

дефініція або **тлумачення значення нових ЛО іноземною мовою** – розкриття значення нових слів описовим способом за допомогою вже відомих учням лексичних одиниць.

Перекладні способи семантизації: однослівний переклад рідною мовою; багатослівний переклад рідною мовою; дефініція або тлумачення значення нових ЛО рідною мовою.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу можна виділити наступні етапи:

- 1) етап **ознайомлення** учнів з новим ЛО – **семантизація** ЛО;
- 2) етап **автоматизації** дій учнів з новими ЛО

Ознайомлення з новою лексикою проводиться у 2 способи- перекладний та неперекладний

Перекладні способи розкриття значень іншомовних ЛО включають: *однослівний переклад* (англ.: table - window bird –птах, salt – сіль);

багатослівний переклад (англ.: go – їхати, йти, летіти, пливти);

поза фразовий переклад (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах;

тлумачення значення або пояснення ЛО рідною мовою (англ.: big – означає величину, розмір; tall високий (про людей) high високий (про предмети);

дефініція/визначення (англ.: watch - годинник, який носять на руці або в кишені).

До **безперекладних способів** розкриття значень іншомовних ЛО відносяться:

наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, картин, жестів, рухів тощо;

мовна семантизація:

а) за допомогою **контексту**, ілюстративного речення/речень (англ.: The basket weighs 5 pounds);

б) **зіставлення** однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови — за допомогою антонімів і зрідка синонімів (англ.: cold-warm, quick-slow);

дефініція - опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (англ.: a teenager - a person from 13 to 19 years of age;

тлумачення значення ЛО іноземною мовою (англ.: sir - a respectful term of address to a man).

Названі способи семантизації мають свої переваги і свої недоліки. Вибір способу семантизації залежить від цілого ряду факторів, насамперед від особливостей самогослова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови. Так, слова, що виражають абстрактні

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

Більша частина лексики на початковому етапі засвоюється учнями з двох сторін: для розуміння при читанні й на слух і для використання у власних усних і письмових висловленнях. Однак, є певний шар лексики, який призначений тільки для рецептивного засвоєння: деякі розгорнуті вираження класного змісту, окремі слова й вираження, які зустрічаються в текстах для аудіювання й римування. До завершення початкового курсу учні засвоюють близько 600 словникових одиниць для говоріння й 700 для розуміння на слух. За законами пам'яті людині властиво забувати приблизно 50% отриманої інформації після її першого пред'явлення, а в цілому забування сильніше в перші дні після повідомлення нового, потім крива забування падає. З огляду на ці дані психології, учитель повинен побудувати перший етап роботи над новим словом так, щоб використати по можливості більшу кількість вправ у момент першого пред'явлення лексичного матеріалу, щоб забезпечити максимальну кількість повторень нового слова, можливість багаторазового прослуховування й відтворення його учнями в мові.

Досвід роботи переконує у тому, що якщо слабкий і навіть середній учень не проговорив нову лексичну одиницю кілька разів протягом одного уроку, не прослухає її відтворення вчителями і товаришами, немає впевненості в тому, що вона не «підє» з його пам'яті відразу ж після закінчення занять. Такий підхід вимагає від учителя граничної уваги до вибору вправ, призначених для первинного відпрацьовування лексики, і організації роботи з нею. Тому ознайомлення учнів з новими словами (презентація й семантизація) і їхнє первинне закріплення є дуже напруженою роботою.

Традиційна стратегія припускає дві основні стадії роботи: семантизація лексичних одиниць й автоматизації лексичних одиниць.

Семантизація розглядається як процес розкриття значення іншомовних слів й їхнє запам'ятовування, а

автоматизація – як процес використання слів у говорінні з метою оволодіння ними.

Вправи з навчання іншомовної лексики.

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

- імітація ЗМ;
- лаконічні відповіді на альтернативні запитання вчителя;
- підстановка у ЗМ;
- завершення ЗМ;
- розширення ЗМ;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання ЛО у фразі/реченні;
- об'єднання ЗМ у понадфразові єдності - діалогічну та монологічну.

У молодших класах, коли тільки починається нагромадження активного словника й учні ще слабо володіють усним мовленням, читанням, вимовою, графікою англійської мови, ознайомлення зі словами в процесі бесіди й слухання зв'язної мови дається важко; слова можливо повідомляти лише в окремих фразах, і тільки після їхнього відпрацьовування як лексичних одиниць, які наповнюють моделі, стає можливим використати їх у зв'язній мові, у читанні текстів. На цьому етапі переважають прийоми розкриття слів, у яких основна роль належить вчителю; учитель повинен викликати у свідомості учня потрібне поняття – для цього він може використати наочність. Наочність збільшує ефективність навчання, допомагає учневі засвоювати мову більш осмислено й з більшим інтересом. Значення наочності бачать зараз у тому, що вона мобілізує психічну активність учнів, викликає інтерес до занять іноземною мовою, розширює обсяг засвоюваного матеріалу, знижує втому, тренує творчу уяву, мобілізує волю, полегшує весь процес навчання. За

останні роки знову стає актуальною проблема наочності при навчанні іноземним мовам.

Виходячи з особливостей пам'яті та психофізичних можливостей школярів початкової школи, найбільш ефективними видами роботи із засвоєння лексичних одиниць може бути застосування:

1. Flashcards. Окрім звичного використання картинки для семантизації слова і повторення його за вчителем, пропонуємо ряд цікавих вправ задля закріплення нових лексичних одиниць.

Вправа 1 (Magic Eyes). На дошці вчитель розміщує 6-8 картинок з новими словами. Спочатку діти повторюють слова за вчителем. Потім учитель прибирає першу картинку, але своїми «чарівними очками» діти її «бачать» і називають, та продовжують називати картинки всього ряду. Потім учитель прибирає ще одну – наступну – картинку. Цього разу учні по пам'яті називають дві відсутні картинки та продовжують ряд. Вправа триває допоки вчитель не зніме всі картинки з дошки. Діти із захопленням виконують вправу, бо в ній є елемент виклику їх кмітливості і пам'яті, не помічаючи процесу механічного повторення слів.

Вправа 2 (Whisper). Учитель по черзі шепоче вже затреновані нові слова, а учні мусять упізнати слово за рухами губів учителя. Ціль даної вправи – перевірити, наскільки добре учні засвоїли лексику.

Вправа 3 (Guess). Учитель показує лише невеличкий фрагмент flashcard з проханням здогадатися, що є на картці. Зазвичай діти не можуть відразу здогадатися – і перераховують багато нових вивчених слів. Це провокаційна хитрість учителя, спрямована на активізацію лексики.

Вправа 4 (Circle). Розглянемо цю вправу крізь призму лексики з теми «Одяг». Учитель запрошує дітей стати в коло і, віддаючи картку із зображенням джинсів учню, який стоїть ліворуч, запитує: “Do you like wearing jeans?” Учень відповідає: “Yes, I do/ No, I don't”. Учень ставить аналогічне запитання наступному учню, який стоїть ліворуч від нього, і отримує від учителя нову картку з новим запитанням. Наприклад, “When do

you wear gloves?” Картки йдуть колом і вправа закінчується, коли остання картка повертається до вчителя. Під час виконання цієї вправи можуть застосовуватися різні граматичні структури, як то: “Is/are there...” “Can you...” “Have you...” тощо.

2. Для успішного запам'ятовування лексики доцільно застосовувати прислів'я, скоромовки, загадки та фонетичні вправи, ілюструючи їх картинками. Наприклад, A pretty girl with a pretty curl. Look at this good cookery book.

3. Вивчення дитячих віршів, на нашу думку, сприяє міцному засвоєнню лексики. Гарним джерелом аутентичних англomовних віршів є Mother Goose Rhymes, вірші Dr. Seuss.

4. Надзвичайно популярними і загально улюбленими є вправи з використанням пісень. До прикладу наводимо дві пісні – Chocolate Cake та The Wheels on the Bus. Учитель має широкий простір у використанні пісенного матеріалу. Прослухавши пісню Chocolate Cake, дітям можна запропонувати написати свою пісню, замінивши ключове словосполучення chocolate cake на улюблений продукт. Пісня The Wheels on the Bus допомагає вивчити багато лексики не тільки стосовно транспортних засобів, а й соціальних явищ.

5. Перегляд казок, мультфільмів та коротких діалогів на відео є подальшою можливістю дітей зіграти ролі головних героїв і запорукою збагачення активного словникового запасу.

Заслужують на увагу інсценізації казок “The Very Hungry Caterpillar”; “Do You Want to Be My Friend?” by Eric Carle, а також ресурси British Council.

6. Актуальним способом засвоєння лексики є підхід “Learning Through Doing”, коли діти, виконуючи якусь роботу, коментують її. Наприклад, «Я вирізаю / приклеюю / прибиваю тощо».

7. Викликають захоплення у дітей і словникові ігри: кросворди, пошуки слів у таблицях, заміни букв у словах, складання слів з окремих букв/складів тощо.

8. Не варто забувати і про традиційні учбові вправи: Gap Filling, Matching, словникові диктанти, ведення та контроль словників.

Вищезазначені вправи можна застосовувати для ефективного засвоєння лексичного запасу молодших школярів.

Таким чином, лексичний матеріал англійської мови, шкільний словниковий запас – це той розмовний мінімум, яким учні повинні оволодіти в початковій школі. Завдання вчителя у цьому випадку – донести до учнів, засвоїти і закріпити якомога більше лексичних одиниць для того, щоб учні використовували їх у подальшій практиці спілкування. Звичайно, що лише підручник не може забезпечити досягнення цілей при вивченні іноземної мови. Потрібно широко використовувати й інші засоби: аудіо- та відеоматеріали, книжки для домашнього читання, текстові завдання. На останок хотілося б зауважити, оволодіння іноземною мовою відбувається не тільки на уроці, а тому органічне поєднання уроку, домашньої і позакласної роботи забезпечить ефективне формування комунікативних навичок і вмінь, сприятиме розвитку в учнів самостійності, комунікативно-пізнавальної та соціальної активності.

12. Методика навчання граматики (активна \ пасивна граматика; набуття граматичних знань, формування граматичних навичок, розвиток граматичних умінь). Вправи з навчання іншомовної граматики.

В середніх навчальних закладах вивчаються не всі граматичні явища виучуваної іноземної мови, а спеціально відібраний **граматичний мінімум**, який складається з *активного* граматичного мінімуму та *пасивного* граматичного мінімуму. Для вираження власних думок іноземною мовою учень має оволодіти тими граматичними структурами

(ГС), які входять до *активного* граматичного мінімуму. До *пасивного* граматичного мінімуму входять такі ГС, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення. Щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумом.

Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це оволодіння *граматичними навичками* мовлення: *репродуктивними*, тобто граматичними навичками говоріння і письма, та *рецептивними*, тобто граматичними навичками аудіювання і читання.

Грамматичні навички мовлення, як і всі інші навички мовлення, повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно.

Сформованість **репродуктивної граматичної навички** — одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формі. Щоб здійснити свій комунікативний вибір, той, хто говорить/пише, має спочатку *вибрати* граматичну структуру, яка б відповідала даній ситуації мовлення. Так, якщо людина має намір про щось дізнатися, вона обирає одну із ГС, що виражає запитання. Дальший вибір залежить від часу події, про яку йдеться, від характеру інформації, що потрібна у відповідь на запитання, тощо. У багатьох випадках (наприклад, при висловлюванні прохання) на вибір ГС впливають стосунки між людьми.

Обрану ГС потрібно *оформити* відповідно до норм даної мови. (Маються на увазі синтаксичні та морфологічні особливості ГС). Вибір та оформлення ГС здійснюються паралельно: засвоюючи форму, учень повинен мати певний комунікативний намір, вирішувати конкретне мовленнєве завдання — щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати чийсь думку тощо, з тим щоб у його свідомості поєднувалися комунікативний намір та форма, за допомогою якої він виражається.

Сформованість **рецептивної граматичної навички** — одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах.

2. Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою — з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні.

Отже **лексичні навички** слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують його засвоєння, і такі, що його утруднюють. До перших відноситься зв'язок лексики змістом комунікації, на що спрямована увага комунікантів. Це сприяє концентрації їх уваги і врешті-решт — засвоєнню. До других відноситься практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської мови, а також великі труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням/значеннями, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови.

Умови навчання в середніх навчальних закладах і насамперед недостатня кількість уроків та обмежена тематика викликають необхідність **відбору лексичного мінімуму**, що має відповідати цілям і змісту навчання іноземних мов у певному типі навчального закладу.

У **шкільному лексичному мінімумі**, так само, як і в граматичному, розрізняють активний мінімум і пасивний мінімум.

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

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

Активний і пасивний словниковий запас утворюють так званий **наявний** або **реальний словник**, який служить основою для формування **потенціального словника**. На відміну від наявного словника, що включає знайомі ЛО, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, потенціальний словник складають ті незнайомі слова, про значення яких читач/слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні/аудіюванні.

До потенціального словника відносяться:

- 1) інтернаціональні слова, подібні і звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови;
- 2) похідні і складні слова, що складаються з відомих учням компонентів;
- 3) конвертовані слова;
- 4) нові значення відомих багатозначних слів;
- 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом.

Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є **формування лексичних навичок**. За визначенням С.Ф. Шатілова, "лексичні ... мовленнєві навички — це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків ж слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням також зв'язків між словами іноземної мови"

Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу (так само, як і граматичного) можна виділити:

- 1) етап ознайомлення учнів з новими ЛО — семантизація ЛО;
- 2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють

а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази / речення,

б) автоматизацію на понадфразовому рівні — діалогічної або монологічної єдності. Далі здійснюється удосконалення дій учнів з ЛО і як результат — ситуативне вживання засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні. Тут ми маємо справу з мовленнєвими вміннями, які ґрунтуються на навичках, у тому числі й на лексичних, іншими словами, лексичні навички мають функціонувати в мовленнєвих уміннях.

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. Всі різноманітні способи семантизації можна поділити на **дві групи**: перекладні та безперекладні.

Перекладні способи розкриття значень іншомовних ЛО включають:

однослівний переклад, багатослівний переклад, пофразовий переклад (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах); **тлумачення** значення і/або пояснення ЛО **рідною мовою; дефініція / визначення**.

До **безперекладних** способів розкриття значень іншомовних ЛО відносяться:

наочна семантизація — демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо);

мовна семантизація:

а) за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень;

б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови — за допомогою антонімів і зрідка синонімів;

дефініція — опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів;

тлумачення значення ЛО **іноземною мовою**.

У процесі автоматизації дій учнів з новими ЛО слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО. З цією метою ЛО можуть групуватися за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до їх ісвоєння диференційовано, на основі їх **методичної типології**. Сумарна трудність ЛО об'єднує різні труднощі:

1) форми слова — звукової, графічної, структурної наприклад, труднощі виникають при засвоєнні омофонів, у тому числі й граматичних, омографів — у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей, багатоскладових і похідних слів;

2) значення ЛО (наприклад, виникають труднощі при неспівпаданні обсягів значень слів в іноземній і рідній мовах, при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої "фальшивої" синонімії і т.п.);

3) вживання - сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування в мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові).

Вправи з навчання іншомовної граматики.

Практична мета навчання іноземної мови — спілкування в усній і письмовій формах, з одного боку, та важливість цілеспрямованого подолання лексичних труднощів, з іншого, викликають необхідність поєднання роботи над засвоєнням слів у зразках мовлення у відповідності до ситуації спілкування з роботою над ізольованими словами. (Питома вага роботи над ізольованим словом збільшується на середньому і особливо на старшому ступені, де формується переважно пасивний лексичний мінімум у процесі самостійного читання.)

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

- імітація ЗМ;
- лаконічні відповіді на альтернативні запитання вчителя;
- підстановка у ЗМ;
- завершення ЗМ;
- розширення ЗМ;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання ЛО у фразі/реченні;
- об'єднання ЗМ у понадфразові єдності — діалогічну та монологічну.

Поряд з умовно-комунікативними у процесі засвоєння ЛО застосовуються також і *некомунікативні вправи*.

З метою автоматизації дій учнів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників застосовуються переважно *некомунікативні* (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою ЛО, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції.

13. Методика навчання техніки іншомовного читання і техніки іншомовного письма. Вправи з навчання техніки іншомовних читання і письма.

В житті кожної людини письмо відіграє дуже важливу роль. Письмо - видатне надбання людства, величезний здобуток кожного народу, кожної людини, що оволодіває писемністю. Воно використовується в різноманітних галузях діяльності людини: в організації виробництва, в науці, культурі, в засобах масової інформації та зв'язку, в міжнародних політичних відносинах, у просвітницькій роботі. Історики вказують на те, що письмо — неперехідна пам'ять поколінь, яка зберігає повідомлення про події та справи минулих віків і тисячоліть.

Все написане називається **текстом**. Окремі тексти чи їх зібрання набувають форми рукописів, книжок, журналів, газет, листівок, плакатів,

оголошень, листів, телеграм тощо. Письмові тексти складають автори і користуються ними мільйони читачів.

Письмо є потужним фактором прискореного розвитку людства. Йому належить визначна роль у створенні та збереженні духовних, а через них і матеріальних цінностей. Письмо має інтернаціональний характер. Воно продовжує і розвиває те, що було створено іншим народом. Письмо не природне, а **суспільне явище**, винахід людини, яким користувались і користуються всі.

Письмо іноді розглядають як особливу графічну форму мови і навіть як писемне мислення. Більш рельєфне визначення письма можна дати, порівнюючи його не з мовою, а з мовленням. Як відомо, мовлення - це мова в дії. Письмо ніби зупиняє мовленнєвий потік, дає можливість "слухати, чути" (тобто читати) сказане (тобто написане) в будь-який час. На цій основі письмо розглядається як графічна фіксація мовлення, точніше-тексту мовлення. Написання - процес такої фіксації, письмовий текст - її результат. Письмо можна порівнювати і з мовою. Мова - це система засобів спілкування та правил їх вживання. Аналогічно цьому письмо є системою письмових засобів та правил їх використання.

В сучасній методичній літературі розрізняють **письмо** та **писемне мовлення**.

Писемне мовлення — письмо в широкому розумінні терміна - це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку. Писемне мовлення відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки своєю специфікою, але й ступенем розповсюдження його в побуті. Використання писемної мови вужче в порівнянні з усним мовленням.

В шкільних програмах з іноземних мов письмо визначали частіше як засіб, а не мету навчання. На різних ступенях навчання іноземних мов роль письма змінюється. Так, на **початковому ступені** реалізується мета оволодіння технікою письма, формування навичок, пов'язаних із засвоєнням

звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

На **середньому ступені** основним є навчання орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок мовлення усного. На **старшому ступені** набуті раніше навички письма удосконалюються поряд з удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль — воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотацій та планів, в прочитаних текстів. Чинна шкільна програма підкреслює, що письмо є **метою** і важливим засобом навчання іноземної мови.

Головна мета **навчання техніки письма** іноземною мовою полягає у формуванні в учнів графічних / каліграфічних та орфографічних навичок. У процесі формування цих навичок учні оволодівають труднощами, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквених відповідностей у мові, що вивчається.

З урахуванням тісного зв'язку письма з читанням, оскільки їх основою є одна графічна система мови, навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання. Однак у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до букв. Іншими словами, під час письма має місце кодування думки за допомогою графічних символів.

Під **каліграфічними навичками** розуміють навички написання букв і буквосполучень даної мови як окремо, так і в писемному мовленні.

Іноземні мови, що вивчаються у школі, використовують латинську графіку. Аналіз системи друкованих знаків українського та латинського алфавітів свідчить про те, що в них є подібні букви (наприклад: Аа, Оо, Хх, Ее, М, Кк, Рр), букви, які частково співпадають у написанні (Тт, Нн, Uui, Vb),

і букви, накреслення яких зовсім відрізняється від букв українського алфавіту (Ss, Ff, Rr, Ww, Jj, Zz). Крім того, в різних мовах додатково до букв використовуються діакритичні позначки для окремих фонем

Головна увага при навчанні техніки письма приділяється **чіткості і нормативному написанню букв.**

Для формування графічних/каліграфічних навичок слід використовувати **вправи**, метою яких є навчити учнів писати букви алфавіту тієї мови, що вивчається. Це можуть бути вправи на написання окремих букв, на ускладнене списування / виписування букв, буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо). Такі вправи є некомунікативними, проте надання їм ігрового характеру, а саме проведення вправ у вигляді змагання на особисту/командну першість, робить їх вмотивованими і виправдовує їх використання в сучасному навчальному процесі, який характеризується комунікативною спрямованістю та вмотивованістю дій учнів.

Техніка письма, крім каліграфічних, передбачає володіння орфографічними навичками. Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові.

Орфографічні системи іноземних мов, що вивчаються в середніх навчальних закладах, базуються на **чотирьох основних принципах**:

1. фонетичному, коли буква повністю відповідає звуку, тобто опорою є вимова

2. морфологічному, коли написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, наприклад, у споріднених словах чи формах

3. традиційному (історичному), коли орфографічні форми є традиційно закріпленими і відображають зниклі норми вимови

4. ідеографічному, коли звукові омоніми розрізняються за допомогою графічних знаків

Визначаючи методику навчання орфографії, слід узяти до уваги той факт, що в іноземних мовах, які вивчаються у школі, знаходимо відображення усіх згаданих принципів, проте у кожній мові який-небудь з них переважає. Так, в англійській та французькій мовах значне місце посідає традиційний принцип написання слів, у німецькій мові провідними є фонетичний та морфологічний принципи, в іспанській — фонетичний.

На початковому етапі навчання техніки письма важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови. Серед таких труднощів насамперед виділяються буквосполучення, що передають один звук. Або навпаки - один звук зображується на письмі різними графемами.

З метою попередження помилок та навчання учнів правопису згідно з орфографією іноземних мов слід використовувати спеціальні вправи, націлені на формування стійких орфографічних навичок.

У навчанні орфографії виділяють **дві підгрупи вправ**: до першої групи входять вправи на списування (виписування) і дописування; до другої — вправи для запису на слух (диктанти різних видів).

Вправи з навчання техніки іншомовних читання і письма.

У класній роботі письмо - найбільш економний, надійний, ефективний і масовий спосіб контролю знань і рівня володіння мовою.

Як уже згадувалось вище, в методичній літературі вживається термін "**письмо**" у вузькому значенні і це означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а також термін "письмо" в широкому значенні, тобто **писемне мовлення** - вміння викладати думки у письмовій формі.

Розподіл в сучасній методичній літературі письма і писемного мовлення пов'язаний з особливостями механізмів, що мають у своєму складі дві ланки: складання слів із літер і складання писемних висловлювань із слів і словосполучень. В основі першого лежить володіння графікою та

орфографією, доведених до рівня навички. Основою другого є мовленнєве вміння вираження думки за допомогою мовного коду.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь письма до системи вправ для навчання письма включають **три групи вправ**:

I група — вправи для формування навичок техніки письма; II група — вправи для формування мовленнєвих навичок письма; III група — вправи для розвитку вмінь письма.

У сучасній методиці розрізняють *письмо* та *писемне мовлення*, або письмо у вузькому і широкому розумінні, і, відповідно, два етапи навчання.

Перший етап асоціюється із оволодінням технікою використання графічної та орфографічної системи певної мови (складання слів із літер). **Другий етап** передбачає оволодіння мовленнєвими вміннями – вмінням викладати думки у писемній формі (складання писемних висловлювань із слів і словосполучень). Таким чином, *вміти писати* – це:

- графічно правильно (каліграфічно) зображати літери алфавіту;
- трансформувати звуки та звукосполучення в букви, пов'язуючи при цьому звуковий, графічний, кінестичний та семантичний образи слова;
- орфографічно правильно писати слова, словосполучення;
- ставити знаки пунктуації; оперувати мовними структурами;
- формулювати думки в писемній формі.

На різних ступенях навчання розрізняються провідні *цілі навчання письма і писемного мовлення*:

Початковий ступінь:

- оволодіння технікою письма;
 - формування навичок, пов'язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей.
- *система вправ* для навчання письма включає три групи вправ:
 - вправи для формування навичок техніки письма;
 - вправи для формування мовленнєвих навичок письма;
 - вправи для розвитку вмінь письма.

Метою навчання письма на початковому ступені є оволодіння технікою письма – формування графічних та орфографічних навичок, що передбачає з оволодіння звуко-буквеними відповідностями.

Навчання техніки письма здійснюється паралельно з оволодінням технікою читання:

- у процесі читання встановлюються буквено-звукові відповідності;
- у процесі письма встановлюються звуко-буквені відповідності.

Основним видом роботи при опрацюванні техніки письма є списування.

Види вправ для навчання каліграфії

- вправи на написання окремих букв;
- вправи на ускладнене списування / виписування букв, буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо).

Види вправ для навчання орфографії (на ідентифікацію та диференціацію):

- вправи на звуко-буквений аналіз слова;
- вправи на групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- вправи на групування слів на основі протиставлення графем;
- вправи на диференціацію подібних, але не тотожних графем;
- вправи на списування за зразком.

14. Методика навчання іншомовного усного монологічного мовлення. Методика навчання іншомовного писемного монологічного мовлення.

Монолог — це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи.

Монологічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями, які вчитель має враховувати у процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Монологічне мовлення виконує такі **комунікативні** функції:

- 1) інформативну — повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану;
- 2) впливову — спонукання до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих чи інших поглядів, думок, дій, переконань;
- 3) експресивну (емоційно-виразну) — використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить для зняття емоційної напруженості;
- 4) розважальну — виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);
- 5) ритуально-культову — висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад, виступ на ювілеї).

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього).

Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні **типи монологічних висловлювань**:

опис, розповідь і роздум (міркування). В основі їх класифікації лежать такі логічні категорії як простір, час, причина і наслідок. Людина або описує факти об'єктивної дійсності, передаючи їх просторові відношення, або повідомляє, розповідає про них, розглядаючи їх у часових відношеннях, або розмірковує про них, беручи до уваги інші відносини, найважливішими з яких є причинно-наслідкові.

Монолог-опис є констатуючим типом монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність чи відсутність будь-яких ознак в об'єкті, описується людина, природа, погода, оточуючі предмети тощо, вказується просторове розміщення предметів, перераховуються їх якості та ознаки.

Монолог-розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів. Дійсність сприймається у процесі її розвитку та зміни в хронологічній (часовій) послідовності.

Різновидами монологу-розповіді є **монолог-оповідь** і **монолог-повідомлення**. Якщо в розповіді йдеться про об'єктивні факти з життя суспільства в цілому, то в оповіді — про факти з життя самого розповідача, що надає подіям, які описуються, суб'єктивно-особистісного характеру. Монолог-повідомлення є відносно коротким викладом фактів чи подій реальної дійсності у стислій, інформативній формі.

Монолог-міркування спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези/судження чи декількох тез/суджень робиться висновок. Оскільки у процесі роздуму завжди вирішується якась проблема, то вона і є об'єктом роздуму. Для роздуму характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. Різновидом монологу-міркування є **монолог-переконання**. Його мета—переконати слухача/слухачів, сформувані у нього/ в них конкретні мотиви, погляди, спонукати його/їх до певних дій.

Функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді. В описі, наприклад, може бути роздум, у розповіді — опис тощо. Найтісніше переплетені між собою повідомлення, розповідь та оповідь. Так, монологічне висловлювання учнів за темою "Свята", як правило, складатиметься з трьох взаємопов'язаних частин: повідомлення про одне із свят, розповіді про його історію та оповіді про святкування у школі (класі, сім'ї).

Основними якісними показниками сформованості загального вміння укласти зв'язне монологічне висловлювання є такі **спеціальні вміння** (наводяться в порядку наростання труднощів):

а) уміння з'єднати декілька мовленнєвих зразків, нанизуючи їх, на основі, певної логічної схеми, наприклад: Хто це? Який він? Що робить? тощо;

б) уміння досить повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації;

в) уміння відносно правильно, згідно з принципом комунікативної достатності, оформити своє висловлювання мовними засобами виучуваної іноземної мови;

г) уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості, року навчання тощо;

д) уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію;

е) уміння залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи і поглиблюючи її, комбінуючи і варіюючи матеріал за формою та за змістом.

Процес писемного мовлення, як відомо, починається з **мовлення внутрішнього**. За кількістю операцій писемне повідомлення є складнішим від усного. Однак в усному спонтанному висловлюванні породження мовлення і його звукового оформлення є синхронним і тому вимагає повного автоматизму в оперуванні лексичним і граматичним матеріалом.

Процес навчання письма полегшується тим, що той, хто пише, не відчуває браку часу, а це дозволяє ґрунтовніше продумувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як **попередній синтез**, так і **ретроспективний аналіз** написаного. Можливість відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для точного і яснішого вираження думки, можливість

використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості.

В результаті регулярного тренування в писемному висловлюванні учні поступово набувають досвіду, процес вибору слів, структур проходить швидше; навички письма стають стійкішими. Вміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення рівня володіння усним мовленням. Відомо, що усне повідомлення стає більш ґрунтовним, логічним, коли воно підготовлене письмом. У свою чергу усне зовнішнє і особливо писемне мовлення стає передумовою розвитку внутрішнього мовлення.

Етапи навчання писемного мовлення

У навчанні письма дослідники виділяють **три етапи**:

1. оволодіння графікою/ орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно;
2. засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування комбінування їх у мовленні;
3. оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ. Так, **на першому етапі** формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію.

Основною метою **другого етапу**, поряд з орфографічними навичками, формування лексико-граматичної правильності письма.

Мета **третього етапу** в навчанні письма і писемного мовлення - формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі.

Розглянемо **роль письма** у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. Писемне висловлювання не є чимось абсолютно відмінним від говоріння. Тому при правильній організації виконання вправ з письма учні набувають і деяких навичок, потрібних для усної комунікації.

Дослідники вказують на те, що письмове оформлення думок має значні навчальні переваги. Це процес уповільнений порівняно з усним мовленням, що дає можливість зосередити більше уваги на окремих етапах його здійснення, а це, у свою чергу, створює умови для вживання таких мовних форм, які ще недостатньо автоматизовані і тому в усній комунікації ще не можуть вживатися. Вживання цих форм у писемному мовленні гарантує вільніше оперування ними в усному мовленні.

Два етапи формування писемного мовлення (кодування чи декодування і кодування у графіці) та наявність усного випередження підкреслюють зв'язок письма з усною мовою та читанням. Як і усне мовлення, мовлення писемне відносять до репродуктивної діяльності.

Як вказують дослідники, у навчанні лексики, граматики письмова фіксація матеріалу дає змогу:

- 1) створювати додаткові асоціації, що допомагають запам'ятовувати лексичні одиниці, речення, структурні зразки;
- 2) організовувати письмові вправи (класні та домашні), які сприяють розвитку навичок користування лексичними та граматичними явищами;
- 3) повторювати матеріал, який зафіксований у зошитах учнів;
- 4) організовувати усні вправи, спираючись на зафіксовані в зошитах або на дошці структурні зразки, лексичні елементи.

Письмо взагалі має позитивний вплив на процес шкільного навчання. У процесі навчання учні записують значну частину навчального матеріалу і користуються цими записами при заучуванні, повторенні, закріпленні; вони привчаються до різних видів письмових вправ, що є необхідним елементом розвитку умінь і навичок. У процесі письма відбувається опора на всі види відчуттів, активізуються всі аналізатори: акустичний, мовленнєворуховий, зоровий, руکورуховий.

Думка про використання однієї форми мовлення для розвитку іншої не є новою в методичній літературі. **Недооцінка ж ролі письма**, писемного мовлення у навчанні іноземних мов негативно впливає на весь навчальний

процес. Відомо, що у 90% людей зоровий канал сприйняття інформації в декілька разів сильніший в порівнянні зі слуховим. Це дає підстави для припущення, що обсяг і міцність засвоєного матеріалу, сприйнятого через зоровий канал зв'язку, будуть значно вищими. Недостатня увага до письма, письмових вправ у навчанні іноземних мов, виконання яких пов'язане з функціонуванням більшого, в порівнянні з усним мовленням, числа аналізаторів, веде до збіднення навчального процесу, до швидшого забуття, до втрати умінь та навичок, здобутих значними зусиллями.

Письмо здатне відігравати значну роль у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. Крім цього, важливою функцією письма у навчанні іноземних мов є те, що на всіх етапах воно здатне служити ефективним засобом контролю. Письмові контрольні роботи, як поточні, так і підсумкові, застосовуються з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання, читання. **Поточні контрольні роботи** проводяться після засвоєння певної порції мовного матеріалу або усної теми — не рідше одного разу протягом двох тижнів. Вони включають одне-два завдання і тривають від 5 до 15 хвилин. **Підсумкові письмові контрольні роботи** проводяться один раз на чверть відповідно до загального шкільного графіка. Такі роботи передбачають перевірку володіння різними видами мовленнєвої діяльності і можуть тривати 30-45 хвилин. Як зазначають вчителі-практики, письмові роботи слід завжди ретельно готувати. Непідготовлена контрольна робота підриває віру учня у свої сили, викликає почуття страху, невпевненості, що негативно позначається на успішності учня і класу в цілому, спричиняє велику кількість помилок.

В методиці навчання іноземних мов розрізняють такі форми письмових контрольних робіт:

I. Контрольні роботи для перевірки знань мовного матеріалу - лексичного і граматичного

II. Контрольні роботи і завдання для перевірки мовленнєвих навичок та вмінь

Підсумовуючи викладене, можна сказати, що письмо є метою навчання іноземної мови в школі та ефективним засобом навчання і контролю іношомовних знань, умінь та навичок. Психофізіологічною основою письма є взаємодія слухового, рукомоторного, мовленнєвомоторного та зорового аналізаторів. В методичній літературі розрізняють графічні та орфографічні навички і письмові мовленнєві вміння. Такі навички й уміння формуються за допомогою відповідних вправ. Серед основних вправ, що сприяють розвитку та удосконаленню вмінь творчого письма — твір, реферування, анотація, написання тематичного листа тощо.

Вправи з навчання іношомовного усного та писемного монологічного мовлення.

Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) передбачає оволодіння такими типами монологу:

- 1) коротке повідомлення,
- 2) розповідь,
- 3) опис,
- 4) розмірковування/переконання.

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується структурною завершеністю речень, відносною повнотою висловлювання, розгорнутістю та різноструктурністю фраз. Зокрема, монологічному мовленню властиві досить складний синтаксис, а також зв'язність, що, як було вже згадано, передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу (так звані адвербіалії), артиклі тощо.

Як сполучні засоби в монологі вживаються також усні мовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання.

Нагадаємо, що за характером логіко-синтаксичних зв'язків розрізняють такі **типи монологічних висловлювань**: опис, розповідь і роздум.

В методиці навчання іноземних мов виділяють **три етапи формування** монологічних умінь, В основу кожного з них покладена якість висловлювань учнів, причому ця якість обов'язково веде до збільшення обсягу зразків мовлення (ЗМ), що використовуються учнем.

Завдання **першого етапу** полягає в тому, щоб навчити учнів об'єднувати ЗМ рівня фрази в одну понадфразову єдність.

На **другому етапі** учні вчаться самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня.

Важливим видом *вербальної зорової опори є підстановча таблиця*, яка здатна забезпечити логічний зв'язок речень, їх граматичну правильність, належний вибір усіх необхідних мовних засобів для побудови власного висловлювання. Наприклад: Опишіть одного із членів своєї сім'ї, користуючись таблицями.

Головне завдання **третього етапу** — навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення в такому обсязі, який передбачено програмою для даного класу. Третій етап навчання монологічного мовлення характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту, включаючи розмірковування, аргументації.

Згідно з трьома етапами формування умінь монологічного мовлення виділяють **три групи вправ** для навчання цього виду МД:

I група — вправи на об'єднання ЗМ рівня фрази у понадфразову єдність (ПФЄ);

II група — вправи на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня;

III група — вправи на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня (відповідно до вимог чинної програми для даного класу).

Усі наведені вище *вправи* мають *відповідати певним вимогам*: бути посильними за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів: мовленнєвого матеріалу, умов виконання та характеру мовленнєвої діяльності); залучати різні види пам'яті, сприймання і мислення; бути цілеспрямованими і вмотивованими; активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів; містити найтипівіші життєві приклади та ситуації спілкування.

Питання, тести для самоконтролю.

LEXICOLOGY

- | | |
|--|--|
| <p>1. The term <i>lexicology</i> is of Greek origin.</p> | <p>1. Термін <i>лексикологія</i> - грецького походження.</p> |
| <p>2. Lexicology is the part of linguistics which deals with the vocabulary and characteristic features of words and word-groups.</p> | <p>2. Лексикологія – це розділ лінгвістики, який розглядає питання словникового запасу та характерних особливостей слів і груп слів.</p> |
| <p>3. The word is the smallest unit of a language which can stand alone as a complete utterance.</p> | <p>3. Слово є найменшою одиницею мови, яка може існувати окремо як завершене висловлювання.</p> |
| <p>4. The term <i>word-group</i> also denotes the unity of syntactical function and meaning.</p> | <p>4. Термін <i>група слів</i> також позначає сполучення синтаксичної функції і значення.</p> |
| <p>5. The formal unity of the word can best be illustrated by comparing a word and a word-group comprising identical constituents.</p> | <p>5. Формальне сполучення слова найкраще може бути показане порівнянням слова й групи слів, включаючи однакові компоненти.</p> |
| <p>6. The word <i>blackbird</i> possesses a single grammatical framing.</p> | <p>6. Слово <i>дрозд</i> має єдину граматичну структуру.</p> |
| <p>7. The word <i>blackbird</i> conveys only one concept: the type of bird.</p> | <p>7. Слово <i>дрозд</i> передає лише одне поняття: вид птиці.</p> |

EXERCISE 1

Pay attention to the underlined words, define their style and translate the given sentences.

1. As for me, I would like to purchase this telephone. How much does it cost?
2. Yesterday we visited a big Department Store and bought a lot of things there.
3. Let's continue our conversation. I want you to tell me everything about your rest in the Crimea.
4. Go on reading this test. It's very difficult for understanding without dictionary but necessary for you to include it in your course work.

5. Proceed speaking, please. Your report about ancient Greece is very interesting.
6. At last James finished his monotonous speech which had been getting on everybody's nerves for two hours.
7. The seminar terminated at 8 o'clock in the evening and that's why all participants were all to pieces.
8. Nick is a Jolly chap and it's very easy for us to be on friendly terms with him.
9. Caroline has a lot of friends in her class and spends all free time with them.
10. It's a very bad error. You must rewrite your composition if you don't want to get a satisfactory mark.
11. Don't make the same mistake again. Try to be more sensible in future.
12. The teacher asked the monitor of the class about all absent pupils.
13. The manager demanded his employees explanations.
14. This dictionary will help you to understand the main point of this scientific article.
15. My colleagues will assist me on all state exams.

EXERCISE 2

Pick out colloquialisms from the given sentences and translate them.

1. As for me, I've always been a good runner, quick and with a big stride which helped me to be successful in running.
2. Birds were singing from the briar hedge, and a couple of thrushes flew like lightning into some bushes.
3. When he left Oxford, he had a good many buddies, few responsible friends.
4. Please, go on reading this article. It'll be suitable for your diploma.
5. Fortunately, yesterday I was over with my report on Biology and today I can do everything I wish.
6. The time was autumn and the night foggy made Nick and his friends stop roaming above the city and return home.
7. "Take it easy, my dear, take it easy", Caroline told her friend Mary. "Don't pay attention to such stupid gossips behind your back".
8. The day before yesterday, James, Helen's father was broken to pieces because of exhausting fag at the factory.
9. He has already done a stitch of work! It's progress.
10. Listen to me and take my advice into consideration! If you don't want your friends to gossip over you, you'll be better to throw all unnecessary junk out of your flat.
11. A poor young man was tight and couldn't connect two words.
12. Nick was so vague and gaga person by nature that children didn't want to play with him.

13. Of course, tastes differ but, frankly speaking, I hate modern kick. It's terrible.
14. "I don't like all this jogtrot. Everything is too predictable in my life. I would like to change it a little bit", exclaimed Kate.
15. "How are your kids? Maybe, next time you'll come to us with them, won't you" – Yes, I'll take them to you with pleasure.

EXERCISE 3

Translate the following sentences and pick out words that betray their foreign origin.

1. I'm an ignoramus in this sphere but in spite of it I want to enlarge my knowledge.
2. Cactus is an exotic plant which grows in subtropical and tropical countries, especially in deserts.
3. Egypt is famous for pyramids, Moslem temples and headstones.
4. My elder brother likes drinking only red and white wine. He prefers only dry drinkings because they are useful for our health.
5. Nowadays many big cities suffer from traffic jams. It is a very important problem which creates much discomfort for drivers and passers-by.
6. When we came to the restaurant we ordered strong black coffee, cherry pie and two glasses of champagne.
7. Luckily the court pleaded our friend innocent of robbery and released him.
8. Many well-known painters liked to portray battles.
9. We are going to visit butcher's shop and to buy half a kilo of pork, a kilo of mutton and one little chicken.
10. My little nephew's hobby is collecting colourful festive cards and stamps.
11. Tourist ship called at a port. Everybody was struck by its magnificent beauty.
12. Ann is a shy person by nature. That's why it is rather difficult for her to set friendly terms with people.
13. I like jewels very much. So I'd like to buy sapphire earrings.
14. Passengers were standing on the deck and enjoying fresh breeze.
15. Peter lit his lantern and put it into his rucksack.

EXERCISE 4

Translate the following sentences, discuss the words in bold type and point out their origin.

1. The coastline of Greece is regular in outline according to the map.
2. I don't like students cheating in exams.
3. Many people like drinking green tea. But I prefer black one.

4. Many people were standing at the station and shuffling from foot to foot.
5. The colonnade of the Royal Palace enchanted us with its splendour.
6. It's out of doubt this student will get only red diploma.
7. This young boy turned out to be a very brave person.
8. Many foreign tourists prefer putting up at bungalows.
9. Greece is a real mystery for all people owing to its ancient mythology.
10. The terrace of the mansion looked on to the sea which attracted everybody's attention.
11. An awful earthquake destroyed buildings and many people turned out to be homeless.
12. A pupil made a very rude mistake in his dictation and got a satisfactory mark.
13. Gulls were flying above the sea-waves and screaming.
14. A little girl took a lump of cheese and ate it with milk.
15. Palm and olive-trees stood out on the background of the sea.

EXERCISE 5

Translate the following sentences and define the type of the abbreviations in bold type.

1. I suppose I shall find the address in the phone book.
2. "I'm afraid I've had a suspicion from very early days." "Since when?" "I'm afraid – since the three of you came to me in the lab last Christmas."
3. Wishing you congrats and all the best from my wife and I, Yours faithfully, Mr. and Mrs. Harper.
4. "Look, I'll rev the engine again, and you watch the back wheels."
5. When I came back from France they all wanted me to go to college. I couldn't. After what I'd been through I felt I couldn't go back to school. I learnt nothing at my prep school anyway.
6. She had given Reggie a good education, sent him to riding lessons, and pushed him through his professional exams in the property business.
7. "I will leave you those mags," she said. "You ought to read them sometime."
8. It was his sister's voice from the stairs. "Oh, Matthew, you promised." – I know, sis. But I can't.
9. On the polished lino the old noised-up cleaner sounded like a squadron of aeroplanes.
10. There were two prams in the hall and the smell, milky and tender, of small children.
11. "Wasn't there any subject you enjoyed?" "Only maths." "Maths?" I said rather surprised. "I loved maths. But it wasn't well taught."
12. He could no more write words to a pop song, or a piece for a pop paper, than break the sound barrier on his bicycle.

13. You don't mean to say that bloody British gent is coming to inspect you?
14. I do nearly all shopping and most of the cooking since my old ma's had her op.
15. Jeff Jefferies stopped his van outside one of the few detached houses in Archibald Road.

EXERCISE 6

Translate the following sentences, pick out abbreviations and comment on their formation.

1. "It's a little anthology," she told the C. I. D. man. "Most of it rather over my head, though I do appreciate its merit."
2. "Mor," said Demoyte, "are you going to be an M. P.?" "I'm going to be a candidate," said Mor. "Whether I'll be an M. P. depends on the electorate."
3. Put on your specs when buying package holidays.
4. "Is Donald coming in this evening to see Felicity?" asked Nan. Donald was their son, who was now in the Sixth Form at St. Bridge's. "He's taking Junior prep," said Mor.
5. Dixon was an R. A. F. corporal in Western Scotland.
6. Anything would pick up dirt from lino. He sprinkled saw dust on the floor of her parlour.
7. The T. in this region is always high because of the humidity of the climate.
8. He asked how many fur coats or colour TV sets these people bought.
9. You could, if you were in a technical mood, spend the day on dems – demonstrating this and that.
10. A.A. batteries this month were on the move to another part of the coast.
11. Mr. George Woodcock, TUC general secretary, had spoken to the Postmaster-General on Monday.
12. And months later I got a silver corn-flake dish as the most promising new TV playwright of the year.
13. Jack had just gone downstairs with our family doctor, a sturdy middle-aged G. P., who had never seen me ill before.
14. You can put over anything with the wireless and the telly—that's the way these dictators do it – but you can't feed people on words.
15. I told the old lady not to make any more sandwiches, 'cos I was off to the great metropolis.

EXERCISE 7

Translate the following sentences, pick out prefixed words and comment on the meaning of prefixes.

1. We agreed that there would have to be a pre-election meeting, but we saw no reason why there should be more than one.
2. He had done a little unpacking last night.

3. "My sister is right, one should always look for the good in their fellowmen." "I am afraid I misjudged you in the past. I beg you pardon."
4. I had got used to his excessive apologies and his overcordial greetings.
5. Michie was a moustached ex-service student who had commanded a tank troop at Anzio.
6. In all big cities there are self-contained groups that exist without intercommunication.
7. Elliot's face bore a look of frigid disapproval.
8. He was silent while he knocked the ashes out of his pipe and refilled it.
9. If there was fog in London, he supposed they would reroute the plane to Prestwick.
10. As she talked to Mama, describing the events of her journey, she displayed strong, discoloured teeth.
11. He saw in this over-acting a kind of bluffing, which made him like Anna, who he liked much more.
12. They might have been the same middle-aged women in mourning who sat on the free benches and gossiped with one another about the price of food and misdeeds of servants.
13. Bon's admiration for his friend was another thing which irritated Mor. It was so totally non-rational.
14. Unfortunately I feel utter disrespect for this young lady because she is a very insolent person by nature. She has a great opinion of herself.
15. The ex-president of the country was deprived of all his rights. He was exiled out of the country.
16. My dear, your independence gets on our nerves. I'd like to stop demonstrating it in public.
17. At last I put through two telephone calls: one to the kitchens, to say that I should not dine that evening; the other to my secretary, asking her to rewrite several documents.
18. The red roofs of the houses stood out against the background of the white trees. It created the atmosphere of mystery and misunderstanding in winter evening.
19. I recalled his high spirits, his vitality, his confidence in the future, and his interests.
20. He muttered to himself and there can be little doubt that his mutterings were disrespectful.

EXERCISE 8

Translate the following sentences; pick out derivatives; comment on the meaning of the suffixes.

1. He is the idealist, he's the dreamer of a beautiful dream and even if the dream doesn't come true, it's rather to have dreamt it.
2. He got up and went into the kitchenette.

3. His manner was boyish.
4. They liked his picturesque appearance, his good manners, and his quiet ironic humour.
5. He treated Isabel with the same comradely affectionateness with which he had always treated her.
6. Her large thin mouth broke into a dry smile and her eyes shone brightly.
7. The house in fact was so well furnished in the middle of the XIX century that it stands unaltered to this day and is still quite presentable.
8. In that merciless bright light, his face looks fattish and somewhat sadden.
9. "How far exactly is the distance?" "Seventeen miles, sir, roughish road but not too bad."
10. Isabel was a talkative girl, with an ample fund of chit-chat.
11. She is in a sense my protectress.
12. She realized that it was profitless to scold Skeffington.
13. "Have you heard that it's a piece of unforgivable injustice." "She demanded."
14. He was the last man to play about with servant girls. What a disgraceful thing to do!
15. The waiter came and he ordered an orangeade.
16. He was still unwilling to accept such painters as Picasso – "horrors, my dear fellow, horrors."
17. Someone sat down beside him on the plastic-covered artificial leather settle on which he was sitting.
18. Of course, you are not irresponsible man.
19. She gave me a sidelong glance and there was a rougish twinkle in her eyes.
20. A dramatization of the work was made , which ran for a season in New York...

EXERCISE 9

Add the negative prefix, pay attention to its meaning and translate each word (-un, -in, -ir, -il, -im).

Happy, natural, accurate, credible, principled, dreamt, human, convenient, ability, sensitive, thankful, pleasant, eatable, edible, sufficient, attentive, voluntary, mortal, modest, willing, desirable, valuable, suspected, respective, fortunate, pretending, employed, sophisticated, professional, decent.

EXERCISE 10

Add the suffix, pay attention to its meaning and translate each word (-ful, -ive, -ative, -ish).

Delight, doubt, talk, instinct, imagine, create, offense, represent, white, small, school-girl, boy, excess, impress, care, yellow, hate, fruit, respect, attent, tall, joy, pity, grace, tasty, sense, book, wonder, hand.

Translate the following sentences paying attention to the bold nouns. Point out their different meaning.

1. Charle's eyes were bright, he was ready to defend Getliffe with spirit.
2. Dennis came in and told to us that Eddie was in excellent spirits.
3. For the first time that day, Howard answered with spirit.
4. He couldn't believe that his son's temperament was at this point radically different from his own.
5. Yesterday one student of our group put an interesting point of view which concerned our report on Foreign Literature.
6. "What's the point?" I asked my best friend again.
7. But I knew I was winning on points.
8. He had a good stare at us and asked us where we came from. He wanted to see our papers.
9. He closed the book, swept some papers in a drawer and shut the drawer with a click.
10. He came to London and got a job on a paper.
11. This insolent girl had a face to shout at me in public.
12. Eddie's eyes ran over her doubtful face.
13. He was in the face of the excitement.
14. "It will be a terribly difficult case for an ordinary court" thought the lawyer.
15. As we picked up our gowns and went downstairs into the court, Francis was saying: "But there's no mystery why Howard did it..."
16. Beautiful fretted windows looked on to the terrace and tennis court in the garden.
17. This morning Lilian and I were late for the first class but luckily our teacher didn't scream at us.
18. Trained birds may be devided roughly into three classes. There are those that sing, those that talk and, happily, those that do nothing at all...
19. Nicky was the last in the list but the best in the first class owing to his persistent and diligent character.
20. Miss Green organized dancing classes for girls in her imposing manner.

EXERCISE 11

Translate the following sentences paying attention to the adjectives in bold types. Point out their different meaning.

1. Remarkably warm for the time of the year, isn't it?
2. He was trying to warm water for tropical flowers.

3. Whenever we spent a day in any smart place, he always used to notice the ladies clothes.
4. He might be rich, he might be smart: he was not at ease with the academics, he couldn't talk to them as he had been able to talk to his brother-officers...
5. He seems to be quite smart and decent fellow by nature.
6. He was not allowed to say for one single minute.
7. Tom, shining of his brightness and self-respect took only a single glass of red wine.
8. There is the iguana, a lizard that looks like a bad dream.
9. This was a bad start, you had to work more seriously.
10. I hadn't had my lunch, and I was in a bad temper on account of it.
11. I don't mind telling you, I wasn't very bright about it.
12. He had made a reputation as a bright young man.
13. It was a bright morning and the children were playing in the garden.
14. His head was half turned, and I could see the clear profile of his clever, thin, fine-drawn face.
15. A menu card lay by Mr. March's place; he read it out to us with satisfaction: "clear soup, chicken fillets, caramel mouse, mushrooms on toast."
16. I'm not clear where you come in.
17. The sky was a clear yellow, turning into green above the house tops and wireless aerials.
18. Mitchell's voice was flat and dispassionate. He was indifferent to everything.
19. He said with curiously flat obstinacy that he was not sure of his professional skills at all.
20. There was nothing flat in his life because he tried to make it varied and had a lot of interests.

EXERCISE 12

Translate the following sentences paying attention to the verbs in bold types. Point out their different meaning.

1. He continued to ask about my affairs from where we left off on the night of the examination.
2. She said she would better ask Major Brutt to dinner with us.
3. Katherine answered questions before I had asked them, as she saw my eyes looking curiously round the room.
4. Her hair, simply done, was of a sandy brown.
5. He looked as though for many years he had done himself too well.
6. From all the reading I had done... I knew you didn't do anything if you stayed in a rut.
7. I'll go and see them in the morning and get the details.

8. I might have got a job when I got to London.
9. Tom got us sitting in the armchairs on opposite sides of the fire, ordered drinks, dumped himself on the sofa between us.
10. He took the mugs down to the bank and washed them in the river.
11. "I expect I can take it that your father is right," said Philip.
12. Her face took a tender look.
13. But I don't intend to take advantage of you, my dear Eliot.
14. He argued that man has come to have skill in handling animals.
15. "Well, you have come a way," he said. "I do feel so flattered, darling."
"I came in a taxi."
16. The work didn't break me, it was the only thing which made me stronger in many ways...
17. The noise broke into him, sunk him down to reality like cold water entering a ship.
18. Cheer up, we all have our little troubles, I'm sure you didn't mean to break that thermometer.
19. "It could turn to pneumonia" the doctor said. "But fortunately you followed all my directions and recovered."
20. I turned and recognized the first obstacle in my professional path.

EXERCISE 13

Translate the following sentences and point out homonyms.

1. She complained to Thomas that Eddie tried her more than she could bear.
2. They put at the last minute a white rug by the bed, for the girl's bare feet.
3. Beside the criss-cross diagonal iron bridge, three poplars stood up like frozen brooms.
4. He played golf, tennis, bridge, ran the Boy Scouts and sat on several committees.
5. Go right ahead. But leave me my fair share or else all is over between us.
6. The tips of Anna's long fair hair brushed on the page.
7. If that was the only untruth, the accused would not now be in the dock.
8. We had only talked to one another a few times, when we happened to be eating dinners at the Inn on the same night.
9. Look here, would it be a bore for you if we had tea somewhere?
10. The picture of those early nights, which remained in my memory bore no reference to the dinners and shows much as I gloated in them.
11. Her eyes had the wild stare seen only in animals which turn at bay, and nervously exhausted women.
12. She was a dark bay, with long tail and mane.
13. Vasco da Gama, on one of his voyages, put in at the island between the North Arm and the leg, at a point which was now called Vasco da Gama's Bay.

14. In my opinion it will be a very long tennis match. Many well-known players will participate in it.

15. Nick struck a match and I stuck my key to the door lock without efforts.

16. Remember this is the last shot you've got, if you don't mind me speaking frankly.

17. He felt pretty flat in London and always shot home again.

EXERCISE 14

Translate the following sentences and define the type of homonymy the words on bold type present.

1. a) I thought there might be a scene.

b) It seemed fantastic, but at last Charles had to admit that he had not seen his father in a stare for a long time.

2. a) Three whole days and it's still just stubble.

b) According to my publisher one and a half million people read my first novel "Out of a Hole".

3. a) An engineer represented a very interesting draft of the further project. He wanted to accomplish it.

b) I prefer switching on a chimney-piece on cold October nights. By the way I'm afraid of drafts in my room.

4. a) Visibility was excellent, everything seemed clean, the very air.

b) Those words sounded strange, in the drawing-room at Bryanston Square from the heir to one of the March fortunes.

5. a) Sir Philip was a spare man with pale face. He seemed to us enraged not by anxiety but by caustic remarks of his neighbour.

b) You must spare your efforts if you don't want to be exhausted by this tiresome job.

6. a) They were camping on a sand bank.

b) He had met his wife in India, where he had held a senior post in a foreign bank.

7. a) In most places he had not even altered the words.

b) I am even itself out.

EXERCISE 15

Give homonyms to the words in bold type.

1. I have never seen so many mountain springs.

2. He was wearing a new butterfly bow, red with White spots.

3. "I'm sorry I still support Julian on the timetable," said Clark.

4. The buildings were a pleasant colour in the strong sun, bright green trees showed among them, and the whole thing looked inviting and rather historical.
5. Yes, it's almost warm – it's really spring.
6. The cold was beginning to rip their features, and to strike up through the soles of their feet.
7. Of these four, I was thinking Martin was by the way the most realistic.
8. She was a big woman with a plain white anxious face.
9. Her own memory was all blurs and seams.
10. His chin gradually rose from his chest.
11. An inch of park gate was kept open for them.
12. I'll go and see them in the morning and get the details.
13. So tell all I need the security of at latest a week's beard to left up and bare the soul underneath.
14. Look here, won't you talk this over on the plane of reason.
15. I can start remembering something about my school and how I left it.

EXERCISE 16

Translate the following sentences and pick out synonyms.

1. He soon ceased to choose every morning from his wardrobe the tie he wanted. He found that she put out for him the one he would have himself selected.
2. You've changed a man's nature, you've altered a component, a physical component of his being.
3. Her affairs were no business of mine.
4. He went into his bedroom and looked round it. It was neat and tidy.
5. Mr. Kellada liked to chat. He talked of New York and of San Francisco.
6. Philip looked patiently down at his brother. The two sisters gazed with anxiety and the other children stared blankly.
7. "You look very nice and brown, dear," said Aunt Matilda. "You look different. Why do you look different?" "Because I'm sunburnt."
8. The drawing room shone and glistened with the spotlessness of a house without children.
9. She had neither Maria grace nor her beauty, but was a stout heavy girl with red cheeks and mousy hair.
10. He saw that she was starting to cry. "My poor Riley," said Miss Carter, and she wept without restraint.
11. "It was a horrible evening. I shall never forget it. That awful party at the Greek Park or whatever the hotel was called."
12. He fixed his gaze on Gray, but didn't seem to look at him; he seemed rather to look through and beyond him.

13. He had the high spirits of his youth, a natural wish to enjoy himself and an adventurous temper.
14. She is a talkative woman and certainly a gossip.
15. You could put him next to a very boring old lady and count on him to be charming and amusing with her.
16. "Dear me, dear me!" said Nan. "What a cry baby! You're always wailing!"
17. Oh, dear, it's so difficult, isn't it. All the names I mean. They are most peculiar and hard to spell.

EXERCISE 17

Give synonyms to the words in bold type and translate the sentences.

1. He tried to make his legs go **quicker** that they could.
2. I have been abroad for some years on account of **ill** health.
3. It was **astonishing** how **amusing** life could be if you exercised a little ingenuity.
4. He leaned forward on the **high** desk, one elbow supporting his forehead.
5. They had always been very alike, he and Pamela. A strong family **resemblance**.
6. This was better than the **boring** conferences of his political life.
7. The expression of his face was definitely **gloomy**.
8. You're not **angry** with me, Mor?
9. Mor saw a very **short** youthful-looking girl with boyishly cut dark hair and darkly rosy cheeks.
10. Mor ran after her and **closed** the door behind him.
11. I want to be quite **frank** with you.
12. He **returned** to his lodging, where Piero was waiting for him.
13. There were dinosaurs. These creatures were so **stupid** that if you kicked them in the tail they wouldn't feel it until next Thursday.
14. He **proposed** to Monna Caterina that he should install her and her daughter on a handsome allowance in one of his villas outside India.
15. He's been **sweet** to his father.
16. She must in her youth have been very **handsome**.
17. Once her plan had become clear she **started** at once to put it into execution.
18. I **asked** him how he was getting on with the piano. He seemed to be **satisfied** with his progress and I **begged** him to play to me.
19. He'll **cast** you aside like an old shoe.
20. The building consisted of four **tall** redbrick blocks.

EXERCISE 18

Fill in the blanks with the right words and explain your choice:*flash, glitter, twinkle, flicker*

1. There were a lot of skaters on the ... ice of the bank. 2. The lightning ... and the candle. 4. There was no moon, the stars were 5. She was dressed in her tweed overcoat, upon which snow ... here and there. 6. The spires of the city ... a little in the light as if faintly visible stars had alighted upon them. 7. He struck a match and held it up; his head trembled and the ... light went out. 8. He sped past a shrubbery, a lighted window ... somewhere.

dim, vague, obscure

1. I can't say I know the play well, I have rather a ... idea about it. 2. In the ... light of an oil-lamp the contours of the things seemed 3. "His verses lack clarity." – "Yes, they are quite" 4. It happened such a long time ago, my recollections of the events are rather 5. Muriel felt a ... uneasiness, but she had seen her father in such moods before. 6. Pattie was born in an ... and nice town in the centre of South-East England on the North sea coast.

Eye, stare, gaze, glare, glance

1. Soames fixed his ... on Bossiney's tie, which was far from being in the perpendicular. 2. If Cleopatra herself in full regalia had been standing there, Mr. Smeeth could not have ... at her in greater astonishment. 3. One ... was enough to understand the situation. 4. ... at him, she was reminding of the heroes of old. 5. The child ... the stranger with suspicion and fear. 6. "I don't care a damn what he said," cried Goath aggressively, ... round at them all. 7. All the women sat up and ... at him with adoration. 8. "Any more of that impudence from you," Mr. Smeeth shouted at her, 9. After a brief ... he ignored the stranger or pretended to.

EXERCISE 19*Translate the following sentences and pick out antonyms.*

1. "Is he fair or dark?" – "Neither." "Is he tall or short?" – "Average, I should say." "Are you trying to irritate me?" "No, he's just ordinary. He is neither plain nor good-looking."
2. I'm telling you the truth. Why should I tell you a lie?
3. Fact is, I can't quite believe it's all true till I see it in black and white.
4. He'd wander up and down the canals with the pale rushes on each side of him and only the blue sky above.
5. Young man who objects to hard work and who would like an easy life would be glad to undertake a job that would suit him.
6. But we are not mad. We are sane.
7. Following the fashion of the day her hair naturally dark, was dyed very fair.
8. He was a tall stooping man of about fifty, with a thin lined face and a thick grey moustache.

9. She'd never take drugs herself – she's strong. But drugs destroy weak people more easily and naturally than anything else.
10. Her soul which was black as night, is now pure and white like the new-fallen snow.
11. To her, men were good or bad.
12. He opened his mouth again, closed it, turned away into the wood.
13. Nan's face was bright and dark by turns as she roamed to and fro.
14. She felt calm and steady, not excited any more.
15. Even on the calmest day the sea was never still around the lighthouse; it was rough.
16. "It wasn't an awful party," said Maria. "It was a wonderful party."
17. "Heavens, it's hot," she said. "I simply must have a swim to get cool."
18. She was always cool when other people were hot, wearing a long chiffon scarf round her shoulders.
19. "So much love is bad," said Truda. "It's bad one way as too little is the other."
20. You're giving her too much responsibility. You're trying to put an old head on young shoulders.

EXERCISE 20

Give antonyms to the bold words and translate the sentences.

1. The stream was very **shallow**.
2. Miss Carter seemed to be in good **spirits**.
3. The diverse passengers in the plane were **slow** to obey.
4. Things are going **badly** in this country.
5. They have made life so difficult for us nowadays.
6. It was a **cold** windy evening with occasional bursts of thin **misty** rain.
7. The light was **dim** because the curtain were drawn to keep out the **heat**.
8. He watched the **strong**, easy **young** figure, the fine eyebrows, the **thick** black hair.
9. It was pleasant to discover that he was very **glad** to see me. He seemed in **great** spirits and extremely **happy**.
10. Even the flowers looked **dull** in the kitchen.
11. The nylon was **dry**, but the cotton dress was still **damp** and **unpleasant**.
12. He was **rich** and good-natured.
13. It was a **hot** afternoon, the first period after lunch, a time which Mor **hated**.
14. My heart was beating **light** and **fast** and the mouth felt dry.
15. The weather was **dry** and **hot**.

16. He tried again and was more successful.
17. There was a bodyguard here. Tall, fair-haired, handsome young men. They wore some kind of uniform.
18. The room was full of the very bright and clear but shadowed light of a southern interior.
19. She seemed unusually cheerful today.
20. She was dressed as on the day before, in white frock and her shiny white boots with their high heels.
- 21.

TOPICS FOR DISCUSSION 1

1. Local varieties of English.
2. British and American English.
3. History of American English. Differences in the vocabulary units. Semantic groups in American English different from British English vocabulary units. Differences in the spelling. Differences in pronunciation.

TOPICS FOR DISCUSSION 2

1. Archaisms and historicisms.
2. Semantic neologisms and proper neologisms.
3. Semantic groups of neologisms connected with computerization.
4. Semantic group of neologisms referring to everyday life.
5. Phonological neologisms and borrowings as strong neologisms.
6. Morphological and phraseological neologisms.
7. Changes in pronunciation.

EXERCISE 21

Translate the following sentences, pick out idioms, find Russian equivalents where possible.

1. She was the life and soul of the party.
2. Poor Norman knew no more about the stage than a babe unborn.
3. When I heard Crawford talking about "trouble - makers", that was the last straw.
4. He'd be a fish out of water in England.
5. After all, what's eight thousand pounds? A drop in the ocean.
6. As a rule I wasn't touchy by nature, but Howard had a knack of getting under my skin.
7. "In my young days", said Brown, "our young ladies earned their living by winding wool, sewing and knitting."
8. You go and do good, I shan't get in your way.
9. They say you can't keep a good man down, but it's no use hanging a millstone round your neck.
10. As soon as I did, I knew it was a false step.
11. Don't be a dog in the manger, Sheppey.

12. I don't want to be a laughing-stock in public. I suffer from Shyness and lack of communication.

13. He wouldn't lift a finger for any of us. I don't know what you feel, but I shall be inclined to stick in my heels about him.

14. "What about them? Why my father should want to merry again at his age" – "I can understand that," said Philip. "After all, he had rather a raw deal in marriage."

15. He took me out to dinner the other night and I had a talk with him. We were speaking about books because reading is my cup of tea.

16. Martin's a dark horse. I should like to know what he wants for the college.

17. "By the way, Staffy, who's going to be your best man?"

18. It was a miracle how he kept body and soul together.

19. But, if I were you, I shouldn't talk too much in public about your plans. People might think you were too ambitious.

20. We keep in touch on the whole in most astonishing way.

21. Well, to cut a long story short, Isabel asked her to come to the apartment one day at three so that they could go together for the final fitting.

22. "Are you quite comfortable in that chair?" asked Larry. "As comfortable as I can be when my head's giving me hell." "Well, let yourself go quite slack. Take it easy."

23. You can't let him play ducks and drakes with our money like that.

24. Nothing that concerned me was at a stake.

25. It was night still, but the stars were pale in the sky, and the day was at hand.

26. "I'm sorry, but George isn't able to come to lunch on Wednesday." "What about Friday?" "Friday's no good either. I thought it useless to beat about the bush. The fact is, his people aren't keen on his lunching with you."

27. He said he'd give me board and lodgings.

EXERCISE 22

a) *Translate the following sentences paying attention to the comparative phraseological units.*

1. He is as pleased as Punch.
2. You are as sound as a bell.
3. She is as clever as a monkey.
4. He is as obstinate as a mule.
5. Just for a moment you were as white as a sheet.
6. Sanary is a seaside resort on the Riviera. It is as dull as ditchwater.
7. He looked as shabby as a beachcomber.
8. You ought to shut up, Larry. You are as crazy as a loon.

b) *Fill up the blanks with the words from the list below.*

1. He is as drunk as a _____.
 2. He is as sober as a _____.
 3. He can run like a _____.
 4. He is as slippery as an _____.
 5. He is as bold as _____.
 6. He is as fat as _____.
 7. He never needs a doctor, he is as sound as a _____.
 8. He drinks like a _____.
 9. He treats me like a _____.
 10. He is as clever as a _____.
 11. He works like a _____.
- (Fish, eel, lord, judge, bell, horse, child, hare, brass, butter, whale)

EXERCISE 23

Translate the following idioms using dictionary and compose your own situations with them.

A. 1. hot dog; 2. clever dog; 3. dirty dog; 4. lazy dog; 5. Jolly dog; 6. lucky dog; 7. red dog; 8. dumb dog; 9. spotted dog; 10. the black dog; 11. big dog; 12. dead dog; 13. sea dog.

B. 1. dark horse; 2. dead horse; 3. milk cow; 4. the fatted cow; 5. the golden calf; 6. lost sheep; 7. old cat; 8. great lion; 9. cooked goose; 10. fighting cock; 11. old bird.

EXERCISE 24

Translate the sentences and determine what kind of combination a verb with a postpositive form.

1. In my opinion this situation will turn out better than Jane expects.
2. I made up my mind to go to the Department Store and to buy a red silk dress there.
3. Caroline's husband was broken to pieces because of night shift.
4. This terrible noise gets on our nerves.
5. The criminal was arrested because he made an attempt of murder.
6. You must get over your stupid fear before height if you don't want to be laughed at.
7. One fine day I went out of my house and saw a beautiful seascape.
8. This young lady is very obstinate by nature. She always turns down our help.
9. You are necessary to enlarge your English vocabulary if you really want to be good at lexical aspect.

10. You mustn't give way to negative emotions. Try to keep your feelings under control.
11. This gentleman has just gave away my confidence.
12. Stop flying at me in public. You can tell me about your troubles in private.
13. "Yellow press" likes gossiping over famous people.
14. I made up a little story about beauty and perfection.
15. We decided to put up at a very comfortable hotel in the South of the Crimea.
16. Who are you that you should scream at me before my parents?
17. Why do you always set me against my friends?
18. It will be better for us to put up with the given situation and to find way out.
19. Helen's lifetime dream was to become a professional painter and to work at the Exhibition.
20. In poor countries many people live under awful conditions and make both ends meet.
21. Fortunately the little patient coped with pneumonia and began to recover from it.
22. The plane started off to Paris. It will arrive there in three hours.
23. His hair was smoothed down and cut very short over the ears.
24. Mor took off his coat, rolled up his sleeves and entered the sitting-room.
25. The house stood out on the background of the blue sea and green trees.
26. She was out of spirits and that's why made no reply.
27. Even such tradgic event couldn't alter the young couple's plans for future.

THEORETICAL GRAMMAR

THE NOUN

Practical assignment 1. State the morphological composition of the following nouns.

Snow, sandstone, impossibility, widower, opinion, exclamation, passer-by, misunderstanding, inactivity, snowball, kingdom, anticyclone, mother-of-pearl, immobility, might, warmth, succession, ex-president, nurse, misdeed, wisdom, blackbird, attention, policeman, merry-go-round, girlhood, usefulness, fortune, friendship, statesman, brother-in-law, population, fellow-boarder, smelling-salt.

Practical assignment 2. State to what class the nouns in bold type belong.

- 1) The Imperial State Crown of the Queen of England is normally kept at **the Tower**.
- 2) I've bought **a Kodak** but I don't know how it works.
- 3) Antony Marshall lives outside **the city**. Every morning he drives to **the City** where he works as staff manager.
- 4) Carl **Faberge** was Russia's Imperial Jeweler.
- 5) What a beautiful Easter egg! – Yes, it's **a Faberge**.
- 6) The Earl of **Cardigan** gave his name to one of the garments we wear. **A cardigan** is a knitted jacket that is fastened up the front with buttons or a zip.
- 7) The two friends bought **a Johnny Walker** to celebrate the event.
- 8) **Wellington** defeated Napoleon's army in the battle of **Waterloo**.
- 9) **Wellingtons** are rubber boots. Americans call them galoshes.
- 10) What had happened, became **a Waterloo Bridge** for him.

Practical assignment 3. Give the plural form of the following nouns:

- a) a hat, a fox, a baby, a day, a potato, a volcano, a piano, a photo, a knife, a roof, a half, a leaf, a life, a bath, a berry, a century, a taxi, a person, a watch, a lily;
- b) a man, a woman, a foot, a tooth, a sheep, a ship, a fish, an ox, a fox, a mouse, a house, a goose, a deer, a species, a Japanese, a Portuguese, a Chinese;
- c) a passer-by, a mother-in-law, a room-mate, a forget-me-not, a merry-go-round, a fellow-worker, a school-inspector, a commander-in-chief, a woman-driver, a man-servant, a face-lift, a boyfriend, a grown-up.

Practical assignment 4. Replace the of-phrase by the noun in the possessive case.

The friend of my mother; the speech of the President; the farm of old McDonald; the novels by D. Steel; the hobbies of the children; the poems by Burns; a conference of doctors; the policy of France; the streets of London; the teas of India; the difficulties of the companies; a holiday for a week; a break for five minutes.

Practical assignment 5. Give the nouns of the opposite sex.

a) a boy, a husband, a brother, a father, a nephew, an uncle, a son, a king, a gentleman, a bridegroom, a monk, a headmaster, a bachelor, a cock, a bull, a man;

b) an actor, a count, a duke, an emperor, a host, an heir, a prince, a poet, a waiter, a widow, a lion, a tiger, a hero, a czar, a giant, a businessman.

Practical assignment 6. Translate the following sentences into English paying attention to the category of number of the nouns.

1) Ця реклама стверджує, що якщо користуватися пастою Блендамед, то у вас будуть гарні білі зуби.

2) Троє поліцейських постійно охороняють цей будинок.

3) В підвалі будинку є миші. Вчора вранці біля дверей я побачив маленьку чарівну мишку.

3) Нам довелося зупинити машину, так як два оленя повільно переходили дорогу.

4) Моя тітка, яка живе в селі, тримає домашню птицю: курей, качок, гусей, індиків.

5) Я дуже люблю фрукти. Вони надають мені сили.

6) У нас сьогодні гості, багато з них фрукторіанці. Сходи на ринок і купи багато-багато різних фруктів.

7) Це дивне явище спантеличує геологів.

8) Я пам'ятаю всі ваші поради. Вони завжди були речі.

9) Кожен журналіст знає, як важко добувати новини, особливо сенсаційні.

10) Він намагається отримати секретні відомості. Вони йому дуже потрібні.

11) Ці меблі унікальна. Вона коштує цілий стан.

12) Не можу зрозуміти, звідки в тебе беруться гроші. - Вони люблять мене і знаходять мене.

13) Гроші - річ дуже важлива. Особливо коли їх немає.

Practical assignment 7. Translate the following sentences into your native language and analyze the nouns in bold type according to the scheme (see Appendix B).

- 1) My cat ***Trixie*** was such a nice little ***animal***.
- 2) ***The English Channel*** is the narrow area of ***water*** between ***England*** and France.
- 3) You are like ***a Figaro***. One ***minute*** here, another there.
- 4) ***Degas*** and Monet were her ***husband's*** favourite ***artists***.
- 5) He is a real ***Paparatssi*** in everything that concerns making ***money***.
- 6) After all no man can be ***a Don Juan*** unless ***women*** are interested in him.
- 7) Long ago in ***France*** there lived ***Etienne de Silhouette***, a controller general for ***Louis XV***.

THE ARTICLE

Practical assignment 1. a) Read the following sentences and translate them into your native language; b) Comment on the use of the indefinite articles.

- 1) A loved child usually grows into a loving adult.
- 2) A fortune teller is a person who will tell you your future.
- 3) I expect a hotel to be “a home away from home”.
- 4) I’m a real Londoner, though I wasn’t born there.
- 5) She took a step forward.
- 6) Catherine gave him a loving smile.
- 7) There is a secret in her life.
- 8) Miss Honey gave the tiny child a big hug and a kiss.

Practical assignment 2. a) Read the following sentences and translate them into your native language; b) Comment on the use of the definite articles.

- 1) The arch of the sky was the darkest of blues.
- 2) The cycle of life is endless, and it never changes.
- 3) The lion is the national emblem of Great Britain.
- 4) The house was quiet. The stuff had gone to bed.
- 5) The human mind is a strange and complex piece of machinery.
- 6) I know this road like the back of my hand.
- 7) Don't forget that Monday is the deadline.
- 8) The garden has always been a religious symbol starting from the Bible and the Koran.

Practical assignment 3. a) Read the following sentences and translate them into your native language; b) Comment on the nouns in bold type.

- 1) **Life** is too short to learn more than one business well.
- 2) **Time** is a great healer.
- 3) I enjoy walking in the park in autumnal **weather**.
- 4) Sensational **news** is hard to get, journalists know that.
- 5) **Power** corrupts people.
- 6) **Age** is strictly a chronological thing. If you feel young, you're gonna be young.
- 7) They arrived at Sunlows in time for lunch.
- 8) He knew only too well the true nature of man.
- 9) Television is a highly competitive business.

Practical assignment 4. a) Insert the right article; b) Translate the sentences.

- 1) He is making ... film about Everest.
- 2) She made ... trip from Paris to New York to visit ... client.
- 3) I'm Mrs. Stratton. You don't know me. I'm ... friend of ... friend.

- 4) She was ... good looking woman with Great deal of personal style.
- 5) The general register office is ... place of records and it's ... mine of ... information.
- 6) ... glass of my watch is broken, and one of ... hands is missing.
- 7) ... president said that he didn't want ... trouble, but ... troubles of ... country had to be settled quickly.
- 8) In America "neighbour" has ...friendly connotation, in England it is ... chilly word, nearly always ... stranger.
- 9) ... sin includes such things as ... lying, ... lust, ... cheating, ... deceit, ... anger, ... evil thought, ... immoral behaviour and more. Most visible virtues in people are ... responsibility, ... energy, ... hard work, ... enthusiasm, and perseverance.
- 10) As I sat in ... library this morning, leafing through those books again, I could not help thinking that Lettice had been a lot like me, in many ways. ... homemaker, ... cook, ... gardener, ... painter, ... woman interested in furnishings and all those things which make ... home beautiful. And she was ... devoted mother and ... adoring wife, just as I had.

Practical assignment 5. Translate the following sentences into English paying special attention to the use of articles.

- 1) Якщо з її голови впаде хоч один волосок, то ти про це дуже пошкодуєш.
- 2) Успіхи, які зробив Максим, радують його батьків.
- 3) Успіх покращує характер.
- 4) Останні новини мене радують.
- 5) Більшість відомостей надходить через Інтернет.
- 6) Яка сьогодні погода? - Погода сонячна, така погода змушує мене відчувати себе щасливим.
- 7) Це вбивча робота, але я виживу.
- 8) Не можу зрозуміти, куди йдуть мої гроші. Вони як вода.
- 9) Це був грандіозний обід, були запрошені багато знаменитостей.
- 10) Покоївка поставила сніданок на тацю і понесла його в спальню пані.
- 11) Вечеря в китайському ресторані був дуже гострим.
- 12) Мій сусід - фотограф. Він зазвичай проявляє плівки ночами.

- 13) Слон живе в Індії та в Центральній Африці.
 14) Гітара з'явилася в Іспанії в 13 столітті.
 15) Комп'ютер був вперше створений в інженерній школі в Пенсільванії в 1946 році.
 16) Граф Монтекрісто провів у в'язниці багато років. Він прорив підземний хід під в'язницею і втік.
 17) Городок стає більше, і людям потрібна нова церква.
 18) Моя бабуся ходить до церкви по неділях.
 19) Якщо ви поїдете в Єгипет, то побачите Ніл, знамениті піраміди, «Долину Королів» і «Долину Корольов».
 20) Офіційна столиця королівства Нідерландів - Амстердам. Гаага - резиденція голландського уряду і королівського двору.

THE ADJECTIVE

Practical assignment 1. State the morphological composition of the following adjectives.

Pretty, bushy, weather-stained, thoughtful, hard-hearted, illegitimate, sober, non-party, low-bred, improbable, skeptical, counter-revolutionary, careworn, beloved, wicked, disobedient, long-legged, regular, water-proof, large, well-timed, homeless, shaky, courageous, panic-stricken, blindfold, Portuguese, newly-baked, antique, peace-making, forlorn, illegible, abundant, red-haired, small, deep-blue, bookish, snow-white, respectable-looking.

Practical assignment 2. Give the comparative and superlative degrees.

Cozy, merciful, bad, complete, fat, cheap, big, clumsy, stupid, far, miserable, narrow, virtuous, simple, merry, regular, expensive, low, deep, sad, significant, bitter, intimate, lazy, old, serious, tiny, clever, little, considerate, gay, good, much, dark, beautiful, dear, fit.

Practical assignment 3. Use the adjective in the comparative or superlative degree.

1. They had dined well and were now drinking hard... their faces getting ___ and ___ (red, red) (*Priestley*) 2. Was there anything in the world ___ than indecision? (bad) (*Galsworthy*) 3. He was only five years ___ than I was, which made him forty-five, (young) (*Snow*) 4. He loved his brother and he had done his brother what people seemed to consider ___ of wrongs, (bitter) (*Greene*) 5. ___ sin

towards our fellow creatures is not to hate them, but to be indifferent to them, (bad) (*Shaw*) 6. He had been a great fencer, before the war, ___ fencer in Italy, (great) (*Hemingway*) 7. She is stopping at one of ___ hotels in town, (good) (*Saroyan*) 8. Difficult to believe it was so long ago, he felt young still! Of all his thoughts this was ___, ___ With his white head and his loneliness he had remained young and green at heart, (poignant, bitter) (*Galsworthy*) 9. She received congratulations as if she were ___ of women, (happy) (*Hansford Johnson*) 10. Kate remembered the little general; he was a good deal ___ than herself, (small) (*Lawrence*) .11. I think we'll resume the conversation when you're a little ___, Caroline, (calm) (*Maugham*) 12. They had never made ___ pretence of believing him. (little) (*Greene*) 13. Things went from bad to ___ (bad) (*Saroyan*) 14. He took his trinkets, carried them to the ___ pawnshop he could find, and being offered forty-five dollars for the lot, took it. (presentable) (*Dreiser*) 15. He felt her breathing grow — and ___ (slow, easy) (*Cusdck*) 16. To be ashamed of his own father is perhaps ___ experience a young man can go through. (bitter) (*Galsworthy*) 17. It's ___ in here than it is on the street. (hot) (*Salinger*) 18. I think you're about ___ girl in school, (pretty) (/ . Shaw) 19. All his life he had taken pains to be ___, ___ than his fellows, (strong, brave) (*Saroyan*) 20. From that moment may be dated the downfall of ___ and ___ of the Indian nations, that existed within the limits of the present United States, (great, civilized) (*Cooper*) 21. Mr. Micawber, under pretence of showing me a ___ way than that by which I had come, accompanied me to the corner of the street, (near) (*Dickens*) 22. He would walk here and there and be no ___ than an ant in an ant hill, (conspicuous) (*Greene*) 23. We slept in a double-bedded room, which was ___ that the little country inn could do for us. (good) (*Conan Doyle*) 24. This is Sam Penty one of our ___ artists, (good) (*Priestley*)

Practical assignment 4. Translate into English.

1. У XVI столітті Іспанія була наймогутнішою державою світу. 2. Ватикан - найменша держава в Європі. 3. Однією з найважливіших проблем сьогодення є встановлення міцного і тривалого миру. 3. Можна сподіватися, що в найближчому майбутньому культурні зв'язки з Англією будуть ще тіснішими. 4. Точка кипіння (the boiling point) спирту нижче точки кипіння води. 5. Платина важче золота; це один із самих важких металів. 6. Ранок був чудовий, але до вечора погода стала гірше, вітер посилювався, і темні хмари покрили небо.

Practical assignment 5. Point out all the substantivised adjectives and state whether they are wholly or partially substantivised.

1. He basked in the company of the young. (*Snow*) 2. We must take the bitter along with the sweet. (*Reade*) 3. She warned the domestics not to touch the child, as Mrs. Osborne might be offended. (*Thackeray*) 4. It was a surprise to the optimistic: but it was even more of a surprise to the experienced. (*Snow*) 5. Oh, I know he is a right good fellow, but it belongs to the rank of the impossible.

(*Meade*) 6. Imogen turning her luscious glance from one to the other of the "old dears", only smiled. (*Galsworthy*) 7. How do I know what's gone on between you? The rights and the wrongs of it. I don't want to know. (*A. Wilson*) 8. Willoughby was wearing greens, garrison hat, and all his ribbons. (*Heym*) 9. They were like poor savages confronted with a beautiful white girl. (*Murdoch*) 10. This year I covered half the world and saw people in such numbers — it seems to me I saw everybody but the dead. (*Bellow*) 11. But they had been such innocents then I (*Galsworthy*) 12. He was, as they saw it, part of the rich and superior class and every poor man knew what that meant. The poor must stand together everywhere. (*Dreiser*) 13. I was soon to discover that Gevaert was never interested in what "inferiors" had to say. (*Clark*)

THE ADVERB

Practical assignment 1. State the morphological composition of the following adverbs.

Where, abroad, too, tenfold, nowadays, inside, quickly, underneath, once, homeward, seldom, nowhere, heartily, afoot, headlong, twice, beyond, then, eastward, otherwise, upstairs, rarely, late, outside, ahead, forever, so, beneath, forward, fast, scarcely, inquiringly, sometimes, good-naturedly.

Practical assignment 2. Point out the adverbs and define the group each belongs to.

1. She talked to them naturally, sang a little song to them... And gave them their Sunday toys. (*Buck*) 2. He [Jolyon] was free to go off with his easel where and when he liked. (*Galsworthy*) 3. The man must have had diabolically acute hearing. (*Wells*) 4. Patients insist on having microbes nowadays. (*Shaw*) 5. As soon as Annette found herself outside, she began to run. (*Murdoch*) 6. I never felt better in my life. (*Saroyan*) 7. I think sometimes there is nothing before me but hard work... (*Galsworthy*) 8. It was as if his soul had been cramped and his eyes bandaged from the hour of his birth. Why had he lived such a life? Why had he submitted to things, blundered into things? (*Wells*) 9. Yes, George had lived too fast, or he would not have been dying twenty years before his time - too fast! (*Galsworthy*) 10.

She consulted her husband at once. (*Galsworthy*)11. Fleur having declared that it was "simply too wonderful to stay indoors," they all went out. (*Galsworthy*) 12. And she lived at Mapledurham a jolly name, too, on the river somewhere. (*Galsworthy*)13. A week later I am visited by a very stylishly dressed young woman. (*Saroyan*)14. They had been dancing together. (*Dreiser*)15. He (Soames) remembered her birthday well - he had always observed it religiously. (*Galsworthy*)16. The driver, was ordered to take the car to the pool, and Jates and Karen went afoot. (*Heym*)17. The only thing is to cut the knot for good. (*Galsworthy*)18. Why, you've hardly started, it isn't fair to bother you. (*Cronin*)19. Twice I doubled round corners, thrice I crossed the road and came back on my tracks. (*Wells*)20. They went eyeing each other askance.. (*Galsworthy*)21. He took a few steps towards her and looked less at her than at the open doorway behind her... (*Greene*)22. In another moment Adyl was leading the way downstairs. (*Wells*)23. Soames looked at her hard (*Galsworthy*)24. The boy was due to go tomorrow. (*Galsworthy*)25. She seems to be simple enough. (*This is America*)26. It [the cry] came from the terrace below. (*Galsworthy*)27. They are quiet at- present. (*Galsworthy*)28. I must get the money somehow. (*Shaw*)29. He [Soames] had never had a love of music. (*Galsworthy*)30. He spoke little and listened much. (*Horgan*)

Practical assignment 3. Use the comparative or superlative degree of the adverbs.

1. Then the bus... began to run, ___ still, through a long avenue, (fast) (*Faulkner*) 2. ...moreover, he was ___ educated than the others, (well) (*Buck*) 3. She was the one who was being hurt ___. (deeply) (*Wilson*) 4. He contrived to get a glimpse of Montanelli once or ___ in every week, if only for a few minutes. (often) (*Voynich*) 5. Driving ___ now, she arrived between four and five, (slowly) (*Galsworthy*) 6. However, I must bear my cross as ___ I may. (well) (*Shaw*) 7. Then he dismissed the thought as unworthy and impossible, and yielded himself ___ to the music. (freely) (*London*) 8. He followed her mental process ___ now, and her

soul was no ___ the sealed wonder it had been, (clearly; long) (*London*) 9. Felix's eyebrows rose ___ than ever, (high) (*James*) 10. It was a comfort to Margaret about this time, to find that her mother drew ___ and ___ towards her than she had ever done since the days of her childhood, (tenderly; intimately) (*Gaskell*).

THEORETICAL PHONETICS

Practical assignments.

Practical assignment 1. Read the following statements according to the model.

Model 1. I 'wanted to see you, so here I am.

1) The boy is fifteen, but he is too small for his age. 2) The Browns are nice people and I like them very much. 3) I read the article yesterday, but I want to look it through again. 4) It was already dark when we got there. 5) She had many friends when she lived there. 6) We were very tired when we got there. 7) I saw her only once when she came to have tea with us. 8) They knew nothing about it until somebody told them.

Model 2. The 'teacher 'came in and the lesson began.

1) The rain stopped and we were out in the street again. 2) It was too noisy and I couldn't sleep. 3) The girl looked into the faces of the people but nobody spoke. 4) He stayed for dinner but he left soon after. 5) If there is time we can have a cup of tea. 6) As she went down the street she stopped at every shop-window. 7) When you speak so fast it's hard to understand you. 8) When we woke up it was raining.

Model 3. He 'wondered if it was true.

1) Nobody knew how the fire had started. 2) We hoped they would catch the six o'clock train. 3) I don't think she really knows the truth. 4) I wonder if they will arrive before Monday. 5) He didn't understand what he had done. 6) We knew what kind of person he was. 7) I am sure they will like the arrangement. 8) Ask her to repeat what she has said.

Practical assignment 2. Read the following rhythmic groups, try to observe the rhythm.

- a)** a passenger;
 a purposeful passenger;
 a prosperous purposeful passenger;
 a plum, prosperous purposeful passenger;
 a portrait of a plum, prosperous purposeful passenger;
 a portrait of a plum, prosperous purposeful passenger with a pipe.

- b)** beer;
 brown beer;
 best brown beer;
 a bottle of best brown beer;
 bring a bottle of best brown beer;
 Bob, bring a bottle of best brown beer.

- c)** He rode down the drive.
 He rode down the drive looking dazed.
 He rode down the drive looking dazed and decidedly dishevelled.
 He rode down the drive looking dazed and decidedly dishevelled in the
 December dawn.

d) I'm amused.

I'm amused at the man.

I'm amused at the man and his rhymes.

I'm amused at the man and his rhymes and epigrams

- e)** America;
 about South America;
 a book about South America;
 a beautiful book about South America.

- f)** You must come.
 You must come to supper.
 You must come to supper with us.

You must come to supper with us to join us in the fun.

g) Come to tea.

Come to tea with me!

Come to tea with me by the sea!

If you are free come to tea with me by the sea!

Do you agree if you are free to come to tea with me by the sea?

h) birthday;

first birthday;

thirty-first birthday;

pearls for her thirty-first birthday;

a circlet of pearls for her thirty-first birthday;

an earl gave Pearl a circlet of pearls for her thirty-first birthday.

j) I'd choose blue;

I'd choose blue shoes;

I'd choose blue shoes to take to school;

I'd choose blue shoes to take to school to use;

I'd choose blue shoes to take to school to use if I were you.

Practical assignment 3. a) Read the following dialogues, trying to observe the stresses and tunes; b) Dramatize the dialogues.

Dialogue 1.

Mike: By the 'way, 'are you 'doing 'anything 'next "Saturday? I'm
'planning

to 'go to a 'Jazz 'Concert in 'Brighton. 'Would you like to "come?

Christopher: I 'don't 'know "yet.

Mike: Well, I'll 'give you a 'ring 'later in the week.

Christopher: O. K., "Mike. You've 'got my "number, haven't you?

Mike: Yes, I have ... but I 'haven't 'got \ yours, "Caroline.

Caroline: It's 9 9 7 9 5 2 7 but I'm in \ college all day.

Mike: 'Oh, | well, when shall I ring?

Caroline: 'Any 'evening, after six.

Mike: "Well, I must go. Have a good 'time, you two. 'See you next 'weekend, I 'hope.

Dialogue 2.

Christopher: I'm 'not 'late, "am I?

Caroline: No, you are 'not. I 'wasn't 'ready by 'half past.

Christopher: Nice 'car, "isn't she?

Caroline: It's 'marvelous! Do you "push it or 'pull it?

Christopher: I |drive, you push! 'Well, 'jump "in! The 'door 'doesn't 'shut

very

"well. Hey, 'don't 'slam it!

Caroline: 'Why 'not?

Christopher: Well, it 'might 'fall 'off!

Caroline: 'What's 'this 'piece of 'string for?

Christopher: That's the brake. Hold "tight! Here we 'go! It 'isn't far to Finchley.

Caroline: I 'hope we 'get there all 'right.

Christopher: Don't 'worry! 'We 'will!

Dialogue 3.

Christopher: Do you 'want to 'sit by the "window?

Sally: I 'must 'sit with my 'back to the engine.

Mike: 'Let's 'put 'those 'on the rack. Careful!

Caroline: 'How 'long does it 'take to get to "Brighton?

Christopher: Exactly an hour. It's 'non-stop.

Sally: I'm 'dying for a 'cup of 'coffee!

Mike: Ex'cuse me! 'Would you 'mind if I 'opened the "window?

Woman: 'Nqt at all.

Sally: I 'love 'traveling by 'train, particularly when the 'train isn't 'crowded. (The door suddenly opens and three very noisy children rush in).

Woman: 'What 'are 'you 'children, doing? 'Come in 'here at once! 'Sit "down and 'keep quiet! I 'said at once. "Stephen, 'don't 'touch 'that 'gentleman's paper. "Sandra, 'that's 'not your "bag. Oh, dear, 'you 'children 'really 'are naughty!

Mike: 'How "long does it 'take to 'get to "Brighton?

Методика викладання іноземної мови

Методика викладання іноземної мови як наукова, навчальна і методична дисципліна.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Лінгводидактика і методика.
2. Зв'язок методики з іншими науковими дисциплінами.
3. Методи дослідження (ретроспективний критичний аналіз теорії та практики навчання ІМ у вітчизняній та зарубіжній школі, сучасного стану навчання ІМ у школі; наукове спостереження, анкетування, тестування, бесіда, дослідне і пробне навчання; експеримент як основний метод дослідження).
4. Роль курсу методики навчання ІМ у системі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ у вищому навчальному закладі.

Контрольні запитання:

1. У чому полягає специфіка іноземної мови як навчальної дисципліни?

2. З якими дисциплінами пов'язана методика викладання ІМ, і чим визначається ця взаємодія?
3. Розкрити зміст цілей навчання ІМ, їхню обумовленість соціальним замовленням.
4. Розкрити зміст цілі, спрямованої на розвиток самостійності учня як основної фігури процесу навчання.
5. Розкрити суть лінгвістичних та психологічних принципів навчання ІМ, пояснити їхню обумовленість зв'язками методики навчання ІМ з лінгвістикою та психологією.
6. Розкрити основні дидактичні та спеціально методичні принципи навчання ІМ.
7. Основні методи дослідження в методиці навчання ІМ.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.
2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні питання з теми.
3. Пояснити, як розумієте роль курсу методики навчання ІМ у системі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Базові методичні категорії: підходи, методи, методики, методичні прийоми

Питання для самостійного опрацювання:

1. Історія розвитку методів та підходів у навчанні іноземної мови.
2. Комунікативний метод у навчанні іноземної мови.

Контрольні запитання:

1. Розкрити зміст понять «метод», «підхід», «прийом», «методика» в методиці навчання ІМ.
2. Проаналізувати підходи до навчання ІМ з точки зору об'єкту навчання та способу навчання.
3. Розкрити суть загальнодидактичних методів навчання ІМ з позицій учня та вчителя.
4. Провести порівняльну характеристику чотирьох груп спеціально дидактичних методів навчання ІМ на основі їх базових характеристик, принципів.
5. Проаналізувати основні види вправ, завдань, які використовуються у межах спеціально дидактичних методів навчання ІМ.
6. Проаналізувати основні моделі прийому «ESA» на уроці ІМ.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.

2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли принципи спеціально дидактичних методів.
3. Укласти хронологічну картотеку спеціально дидактичних методів навчання ІМ, яка показує історію їх розвитку.
4. Скласти порівняльні таблиці позитивних рис та недоліків спеціально дидактичних методів навчання ІМ (всередині окремо взятої групи або між групами в цілому).
5. Скласти порівняльні таблиці основних видів вправ, завдань, які використовуються у межах спеціально дидактичних методів навчання ІМ.

Зміст навчання іноземної мови.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Різні точки зору на компоненти змісту навчання ІМ.
2. Поняття «вторинна мовна особистість». Вторинна мовна особистість як ціль і результат навчання ІМ.
3. Міжкультурна компетенція як показник сформованості вторинної мовної особистості.
4. Державний стандарт, програма як відображення змісту навчання ІМ в середній школі.
5. Відбір змісту навчання ІМ. Проблема мінімізації мовного і мовленнєвого матеріалу.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Мовний портфоліо.

Контрольні запитання:

1. Розкрити методичний зміст понять «вміння» та «навичка».
2. Розкрити методичний зміст понять «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність».
3. Розкрити методичний зміст понять «одиниця мови», «одиниця мовлення», «мовленнєві навички та вміння», «мовні навички та вміння». Етапи формування мовленнєвих навичок і вмінь та мовних навичок і вмінь.
4. Розкрити зміст понять «вправа», «завдання», «проблема», «комунікативна проблема».
5. Що включає поняття комунікативна компетенція?
6. Розкрити зміст поняття «вторинна мовна особистість».
7. Державний стандарт, програма як відображення змісту навчання ІМ в середній школі.
8. Рівні володіння ІМ, що визначені у вітчизняній та іноземній системах мовної освіти, їхнє співвідношення.
9. Європейський мовний портфель як засіб оцінювання і самооцінки рівня володіння ІМ.
10. Яка роль стандарту і програми в системі навчання.

11. Професійна компетенція вчителя.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.
2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні поняття з теми.
3. Проаналізувати розділи програми «Вимоги до рівня володіння ІМ» в середній школі, простежити динаміку розвитку мовленнєвої діяльності.
4. Покажіть, як відображають зміст навчання ІМ державний стандарт та програма.
5. Покажіть, як реалізується в НМК соціокультурний підхід до навчання ІМ і розвиток міжкультурної компетенції засобами ІМ.
6. Скласти програму для одного з курсів навчання ІМ в середній школі.
7. Скласти професійний портрет сучасного вчителя ІМ.

Засоби навчання іноземної мови.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Основні та допоміжні засоби навчання ІМ.
2. Навчально-методичний комплекс (НМК) з ІМ як основний засіб навчання: основні характеристики.
3. Концептуальні основи підручника ІМ яз засобу навчання.
4. Креативний підхід вчителя до використання НМК в навчальному процесі з ІМ.
5. Проблема використання закордонних НМК в умовах українських шкіл.
6. Сучасні аудіовізуальні засоби навчання і методика їх застосування на уроці іноземної мови.

Контрольні запитання:

1. Розкрити поняття «засіб навчання». Система засобів навчання.
2. Обґрунтувати поділ на основні та допоміжні засоби навчання.
3. Компоненти сучасних НМК, види навчальних посібників, що використовуються у навчанні ІМ.
4. Основні критерії аналізу НМК.
5. Методика застосування сучасних аудіовізуальних засобів навчання на уроці ІМ в школі.
6. Вправа як засіб оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетенцією.

7. Специфіка аудіо, відеозаписів і комп'ютерних програм як засобів навчання.
8. Методичні функції гри на уроці ІМ. Вимоги до організації рольової гри.
9. Проектна методика в навчанні ІМ. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу за допомогою проектів.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.
2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні поняття з теми.
3. Проаналізувати підручник та інші компоненти НМК з точки зору поставлених цілей: які вправи і тексти дозволяють реалізувати практичні, навчальні, виховні та розвиваючі цілі.
4. Проаналізувати НМК з точки зору змісту навчання. Визначити зміст навчання однієї з навчальних тем.
5. На основі передмови до книги вчителя визначити і проаналізувати, які принципи і яким чином реалізуються в НМК. Який метод і підхід навчання реалізовані в цьому НМК.
6. Проаналізувати НМК з точки зору наявності в ньому різних типів і видів вправ.
7. Порівняйте іноземний та вітчизняний НМК з точки зору цілей, принципів, підходів та методів навчання ІМ.
8. Написати рецензію на НМК.
9. Проаналізувати НМК і вибрати завдання, в яких використовується проектна методика.
10. Запропонувати свій проект з однієї чи декількох тем.

Формування іншомовної компетенції: фонетичної, лексичної, граматичної.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Формування іншомовної фонетичної компетенції.
 - Цілі і завдання навчання фонетики.
 - Проблема відбору фонетичного мінімуму.
 - Місце пояснень у навчанні вимови.
 - Характеристика рецептивних і репродуктивних інтонаційних і слуховимовних навичок.
 - Вимоги до вимови учнів.
 - Навчання звуків та інтонації ІМ.
2. Формування іншомовної граматичної компетенції.
 - Цілі і завдання навчання граматики на різних ступенях навчання.
 - Активний та пасивний граматичний мінімум.
 - Вправи для формування іншомовної граматичної компетенції.

- Особливості формування іншомовної граматичної компетенції у початковій, основній і старшій школі.

3. Формування іншомовної лексичної компетенції.

- Лексичний підхід у навчанні ІМ, його суть, основні положення.
- Характеристика лексичних навичок у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності.
- Прийоми і засоби семантизації нових лексичних одиниць та презентації нового лексичного матеріалу з урахуванням методичної типології лексики.
- Вправи для формування потенційного словника учня.
- Особливості формування іншомовної лексичної компетенції у початковій, основній і старшій школі

Контрольні запитання:

1. Розкрити склад фонетичної (вимовної) навички (слуховимовний і ритмічно-інтонаційний компоненти). Розкрити поняття “фонетична компетенція”.
2. Зв’язок слуховимовних навичок з різними видами мовленнєвої діяльності.
3. Проблема відбору фонетичного мінімуму.
4. Вправи для формування іншомовної фонетичної компетенції.
5. Основні підходи до навчання фонетики, особливості їх застосування залежно від цілей та етапів навчання.
6. Розкрити склад лексичної навички.
7. Розкрити поняття лексичних знань, лексичних вмінь, іншомовної лексичної компетенції, їхні складові та характеристики: об’єм, розмір, активний і пасивний словниковий склад, потенційний словник.
8. Лексичний підхід у навчанні ІМ, його суть, основні положення; цілі і завдання навчання лексики ІМ.
9. Характеристика лексичних навичок у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Етапи формування лексичних навичок та вмінь;
10. Прийоми і засоби семантизації нових лексичних одиниць та презентації нового лексичного матеріалу з урахуванням методичної типології лексики.
11. Вправи для формування іншомовної лексичної компетенції, їх цілі і режими виконання. Вправи для формування потенційного словника учня.
12. Цілі і завдання навчання граматики на різних ступенях навчання. Роль граматичних знань в процесі формування іншомовної компетенції.
13. Розкрити поняття “граматична компетенція” і «граматична навичка»; склад граматичної навички.

14. Підходи до навчання граматики. Характеристика граматичних навичок у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності та етапи їх формування.
15. Вправи для формування іншомовної граматичної компетенції.
16. Способи контролю рівня сформованості фонетичних, граматичних і лексичних навичок.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.
2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні поняття з теми.
3. Скласти фонетичну зарядку для початкового та середнього етапів навчання (на матеріалі одного з НМК з ІМ для початкової школи).
4. Розробити фрагмент уроку із введення і закріплення нового звуку.
5. Розробити фрагмент уроку із введення й активації нових слів (на матеріалі одного з НМК з ІМ для початкової школи) на початковому, середньому і старшому етапах навчання.
6. Розробити фрагмент уроку з ознайомлення з новим граматичним матеріалом на різних етапах навчання.
7. Розробити систему вправ для формування граматичної навички на докомунікативному і комунікативному етапах.

Навчання різних видів мовленнєвої діяльності на уроці ІМ.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Поняття «вхідна інформація» ('input') та «вихідна інформація» ('output') у методиці викладання ІМ. Завдання, побудовані за принципом «зверху-вниз» і «знизу-вверх».
2. Навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності:
 - ✓ Навчання читання. Класифікація видів читання та типи текстів для читання. Вимоги до текстів для навчання різних видів читання на різних ступенях. Вправи для формування іншомовної компетенції в читанні, їх цілі і режими виконання. Особливості формування іншомовної компетенції у читанні у початковій, основній і старшій школі.
 - ✓ Навчання аудіювання. Класифікація видів слухання. Труднощі, пов'язані з навчанням аудіювання, та шляхи їх вирішення. Вимоги до текстів для навчання аудіювання на різних ступенях. Стратегії для розвитку вмінь учнів в аудіюванні. Вправи для формування іншомовної компетенції в аудіюванні, їх цілі і режими виконання. Особливості формування іншомовної компетенції в аудіюванні в початковій, основній і старшій школі.
3. Навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності:
 - ✓ Навчання говоріння. Функціональні типи монологів і діалогів. Система вправ для навчання діалогічного та монологічного мовлення.

Комунікативна спрямованість навчання діалогічного та монологічного мовлення. Особливості формування іншомовної компетенції в говорінні у початковій, основній і старшій школі.

✓ Навчання письма. Загальна характеристика письма як виду мовленнєвої діяльності та вміння. Вправи для формування іншомовної компетенції в письмі. Особливості формування іншомовної компетенції у письмі у початковій, основній і старшій школі.

Контрольні запитання:

1. Розкрити поняття «вхідна інформація» ('input'), «вихідна інформація» ('output') та «прийнята інформація» у методиці викладання ІМ.
2. Інтегративна модель навчання різних видів мовленнєвої діяльності та формування іншомовної компетенції. Завдання, побудовані за принципом «зверху-вниз» і «знизу-вверх».
3. Навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності: базова методологічна модель, вирішення мовних проблем.
4. Загальна характеристика читання як виду мовленнєвої діяльності та вміння. Цілі і завдання навчання читання.
5. Читання як самостійний вид мовленнєвої діяльності і як засіб формування суміжних мовних і мовленнєвих навичок та вмінь.
6. Класифікація видів читання та типи текстів для читання.
7. Етапи роботи над текстом і завдання до кожного з етапів.
8. Основні групи стратегій для розвитку вмінь учнів у читанні: метакогнітивних і когнітивних, стратегій сприйняття прочитаного та стратегій розвитку лексики для читання.
9. Вправи для формування іншомовної компетенції в читанні, їх цілі і режими виконання.
10. Загальна характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та вміння. Цілі і завдання навчання аудіювання. Труднощі аудіювання та засоби їх подолання.
11. Класифікація видів слухання.
12. Слухання як сприйняття. Етапи роботи з аудіотекстом, їх цілі, зміст, особливості.
13. Слухання як засіб формування суміжних мовних і мовленнєвих навичок та вмінь.
14. Стратегії для розвитку вмінь учнів в аудіюванні.
15. Вправи для формування іншомовної компетенції в аудіюванні, їх цілі і режими виконання.
16. Навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності: базова методологічна модель, вирішення мовних проблем.
17. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та вміння.
18. Особливості і способи створення реальних, проблемних і умовних ситуацій спілкування на уроці.

19. Основні характеристики і різновиди монологу і діалогу. Цілі і завдання навчання діалогічного і монологічного мовлення.

20. Етапи, одиниці і засоби формування навичок діалогічного і монологічного, а також полілогічного мовлення.

21. Система вправ для навчання діалогічного та монологічного мовлення.

22. Комуникативна спрямованість навчання діалогічного та монологічного мовлення.

23. Загальна характеристика письма як виду мовленнєвої діяльності та вміння. Цілі і завдання формування іншомовної компетенції у письмі.

24. Підходи до навчання писемного мовлення в методиці викладання ІМ. Етапи навчання письма.

25. Навчання практичного та наукового видів письма. Жанри і типи писемних текстів та стандарти їх створення.

26. Формування вмінь писемного мовлення.

27. Вправи для формування іншомовної компетенції в письмі.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.

2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні поняття з теми.

3. Розробити фрагмент уроку з роботи з аудіотекстом на прикладі однієї з тем з НМК.

4. Розробити фрагмент уроку із формування монологічних діалогічних навичок з опорою на текст і без тексту на прикладі однієї з тем з НМК.

5. Запропонувати завдання для контролю вмінь монологічного і діалогічного мовлення.

6. Розробити фрагмент уроку з роботи з текстом для читання на прикладі однієї з тем з НМК.

7. Підібрати тексти і запропонувати вправи для формування різних стратегій читання залежно від цілі читання.

8. Розробити фрагмент уроку з формування вмінь письма на прикладі однієї з навчальних тем з НМК.

9. Розробити пам'ятки для учнів з написання листів різних видів (практичне письмо).

10. Розробити фрагмент уроку з навчання письма згідно процесуального підходу на основі однієї з тем з НМК.

11. Розробити систему лексико-граматичних вправ з використанням аудіозаписів.

Організація і планування навчальної та позакласної роботи з іноземної мови у середніх навчальних закладах.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Організаційні форми навчання ІМ.
2. Типи організаційних форм навчання.
3. Форми роботи вчителя та учнів на уроці.
4. Роль учителя у процесі навчання ІМ.
5. Типологія уроків ІМ, різні точки зору на типологію уроків.
6. Позакласна робота з іноземної мови.
7. Планування навчального процесу з іноземної мови.
8. Типи програм (syllabuses) у зарубіжній методиці навчання ІМ.

Контрольні запитання:

1. Сутність методичного змісту уроку ІМ.
2. Типологія уроків ІМ, різні точки зору на типологію уроків.
3. Структура уроку ІМ.
4. Аналіз уроку ІМ.
5. Позакласна робота з іноземної мови.
6. Особливості тематичного і поурочного планування.
7. Структура плану уроку ІМ, його компоненти та етапи
8. Форми взаємодії учнів та вчителя на уроці, способи їхньої організації.
9. Аналіз уроку ІМ.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.
2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні поняття з теми.
3. Скласти тематичні та поурочні плани уроків на основі сучасних НМК для початкового, середнього і старшого етапів навчання ІМ.
4. Розробити урок з ІМ на основі однієї з сучасних НМК. Скласти детальний план уроку.
5. Скласти письмовий аналіз уроку.

Організація і реалізація контролю на уроках іноземної мови в школі.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Особливості контролю рівня сформованості вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма.
2. Проблема тестування в сучасній методиці навчання ІМ. Типи тестів.

Контрольні запитання:

2. Об'єкти і функції контролю. Зміст контролю.
3. Вимоги до проведення контролю. Види контролю. Форми контролю.

4. Особливості контролю рівня сформованості вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма.
5. Традиційні форми контролю. Критерії оцінки.
6. Тестування як один із видів контролю.
7. Проблема тестування в сучасній методиці навчання ІМ.
8. Типи тестів.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти картотеку термінів з теми.
2. Укласти картотеку вчених-лінгвістів, методистів, психологів, які розробляли основні поняття з теми.
3. Вибрати об'єкти контролю і скласти завдання для поточного, тематичного і рубіжного контролю на прикладі навчального матеріалу одного з НМК.
4. Вибрати форми завдань, адекватні об'єктам і цілям контролю і запропонувати критерії їх оцінки.

Обов'язкові та додаткові задачі, приклади.

Контроль навичок з теоретичного курсу англійської мови.

Варіант 1

А. Оберіть правильну відповідь:

1. The part of linguistics dealing with the vocabulary of the language and the properties of words as the main units of language is...
 - a) lexicology
 - b) linguistics
 - c) language
 - d) word
2. Parts of body are words of...
 - a) Dutch stock
 - b) German stock
 - c) Norwegian stock
 - d) native origin
3. River names such as Thames, Avon, Exe are of...
 - a) Celtic origin
 - b) Dutch origin
 - c) German origin
 - d) Norwegian origin
4. Abbreviations e.g., a.m., i.e. are...

- a) of native origin
 - b) the latest German loans
 - c) the early German loans
 - d) the latest Latin loans
5. Words *sombrero*, *toreador*, *rouble* are...
- a) completely assimilated loans
 - b) unassimilated loans
 - c) partially assimilated loans
 - d) etymological doublets

V. Оберіть правильну відповідь:

6. What are the two segmental units of morphology?
- a) the phoneme and the word
 - b) the morpheme and the word
 - c) the phoneme and the morpheme
 - d) the stem and the affix
7. The morpheme is to be considered a part of...
- a) the phoneme
 - b) speech
 - c) clause
 - d) the word only
8. Which of the following is the best definition of the word?
- a) a word is a minimal unit of language possessing a positional independence
 - b) the word is a nominative unit of language which is formed by morphemes and enters the lexicon of language as its elementary component and together with other nominative units is used for the formation of the sentence — a unit of information in the communication process
 - c) the word is the elementary component of language lexicon possessing either nominative or significative ability
 - d) the word is the main expressive unit of human language which ensures the thought-forming or expressive function of language, whereas the sentence is the main communicative language unit;
9. What type/-s of words have both the content and expression sides?
- a) lexical words only
 - b) grammatical words only
 - c) sentence only
 - d) both lexical and grammatical words
10. When do lexemes as bare nominators become words?

- a) when they take upon themselves lexico-grammatical features of the word-units
- b) when they coincide with pure stems
- c) when they take upon themselves syntactic functions
- d) all the variants are correct

C. Оберіть правильну відповідь:

11. Яка мета є провідною у навчанні іноземної мови?
- a) практична мета
- b) освітня мета
- c) виховна мета
- d) розвиваюча мета
12. – це основні положення, що покладені в основу системи навчання іноземної мови.
- a) методи
- b) принципи
- c) прийоми
- d) засоби
13. Який вид вправ передбачає відтворення сприйнятого навчального матеріалу?
- a) рецептивні вправи
- b) продуктивні вправи
- c) репродуктивні вправи
- d) комунікативні вправи
14. Які з наступних психологічних особливостей не є притаманними для дітей молодшого шкільного віку?
- a) невеликий обсяг уваги
- b) швидкість та міцність запам'ятання
- c) вибірковість пізнавальних інтересів
- d) конкретно-образне мислення
15. До мовленнєвих умінь учнів не відноситься ...
- a) письмо
- b) читання
- c) вимова
- d) говоріння

D. Оберіть правильну відповідь:

16. Слово "phone", яке перекладається як "звук" за походженням:

- а) грецьке; в) німецьке;
 б) італійське; г) іспанське.

17. Фонема – це одиниця звуку, яка здатна розрізняти:

- а) одне слово від іншого; в) одну мову від іншої;
 б) один звук від іншого; г) одне речення від іншого.

18. Слова або морфеми, які відрізняються тільки однією фонемою в одному і тому ж положенні, називаються:

- а) мінімальні пари; в) алофон;
 б) склади; г) допоміжні алофони.

19. Індивідуальне мовлення членів одного мовного співтовариства відоме як:

- а) фоностил; в) акцент;
 б) ідіолект; г) функціональний діалект.

20. Варіант фонему, який вважається вільним від впливу сусідніх звуків, називається:

- а) головний алофон; в) звук мови;
 б) склад; г) допоміжний алофон.

Варіант 2

A. Оберіть правильну відповідь:

1. Words naked/nude, nine/noon are...

- a) etymological triplets
 b) etymological doublets
 c) Greek borrowings
 d) Scandinavian borrowings

2. The Germanic tribes migrated to British Isles at...

- a) the second century A.D.
 b) the fifth century A.D.
 c) the fifth century B.C.
 d) the second century B.C.

3. The seventh century A.D. was significant for...

- a) Scandinavian invasions
 b) Icelandic invasions
 c) Norman Conquest
 d) Christianization of England

4. Suffixes -ness, -dom, -hood are...

- a) adjective forming
 b) verb-forming

- c) noun-forming
 - d) pronoun-forming
5. Prefixes after-, all, -by are...
- a) non-productive
 - b) of native origin
 - c) productive
 - d) negative

V. Оберіть правильну відповідь:

6. How is the expression side of nominative words represented? – It is represented by...
- a) the grammatical form
 - b) intonation only
 - c) the lexical-form and the grammatical form
 - d) the lexical-form
7. What can be considered as composite words?
- a) monolexical formations consisting of two full lexemic stems
 - b) analytical formations of the word status. They have in their structure an auxiliary derivational element which causes semantic shift of the stem
 - c) the result of lexicalizations of free phrases or syntactical wordgroups
 - d) monosyllables consisting of the root only
8. What do allomorphs have?
- a) a certain denotative and connotative meaning
 - b) a certain intonation pattern
 - c) a certain semantic and acoustic unity
 - d) a certain syntactic function
9. What is the immediate aim of distributional analysis?
- a) fix and study the units of language in relation to their textual environments, i.e. the adjoining elements in the text
 - b) distribute words into parts of speech
 - c) study the word order in the sentences of different types
 - d) deal with the theme and the rheme distribution
10. When are the morphemes considered to be in contrastive distribution?
- a) if their meaning (function) is the same
 - b) if two or more different morphemes have the same meaning
 - c) if their meanings (functions) are different

d) if two or more different morphemes are considered the allomorphs of the same morpheme

C. Оберіть правильну відповідь:

11. Який вчений є автором концепції комунікативного навчання іншомовній культурі?

- a) Ш.Амонашвілі
- b) Г. Китайгородська
- c) Г. Лозанов
- d) Ю. Пассов

12. Який з наступних видів мовної діяльності відноситься до рецептивних?

- a) писемне мовлення
- b) читання
- c) монологічне мовлення
- d) діалогічне мовлення

13. Який методичний принцип навчання іноземної мови є головним?

- a) принцип комунікативності
- b) принцип домінуючої ролі вправ
- c) принцип міцності
- d) принцип урахування рідної мови

14. Яка вправа навчає техніки письма?

- a) розв'язати кросворд
- b) написати автобіографію
- c) заповнити пропущені букви у словах
- d) написати рядок певної літери

15. Що є кінцевою метою навчання діалогічного мовлення у початковій школі?

- a) зв'язне висловлювання за темою чи ситуацією
- b) оволодіння певними діалогічними єдностями
- c) обмін репліками
- d) ведення бесіди у комунікативній ситуації

D. Оберіть правильну відповідь:

16. Найбільш важлива частина інтонаційної групи це:

- a) хвіст;
- b) основна частина;
- v) ядро;
- г) корпус.

17. Розділ фонетики, що вивчає фонетичну систему в діяхронії, називається: а) загальна фонетика; в) описова фонетика; б) історична фонетика; г) порівняльна фонетика.
18. Фонеми [w], [j], [r] володіють загальною властивістю. Вони всі: а) задньоязичні приголосні; в) какумінальні приголосні; б) соноранти; г) язичні приголосні.
19. Діалекти, які відрізняються один від одного тільки вимовою, називаються: а) функціональні діалекти; в) акценти; б) ідіолекти; г) фоностилі.
20. Звуки [t-d], [k-g], [p-b] є: а) серединними сонантами; б) вибуховими приголосними; б) африкатами; г) фрикативними приголосними.

TEXT ANALYSIS **GENERAL NOTIONS**

1. Kinds of Literature

Literature can be subdivided into various kinds according to various criteria. It can exist in oral (folklore) or written form; literary speech can be prosaic or poetic.

Literature can be divided into *fiction* and *non-fiction*.

Non-fiction is a prose writing that presents and explains ideas or tells about real people, places, events. The main forms/genres of non-fiction are character sketch, journal, letters, memoirs, biography, essay etc.

Fiction is writing that tells about imaginary characters and events. The main kinds of fiction are epic (narrative), dramatic and lyric.

Lyric. If the author presents an aspect of reality reflected in his inner world, if his emotions and meditations are represented without a clearly delimited thematic or temporary setting, the kind is lyric with lyric poetry as its main variety.

Drama. A story written to be performed by actors. The events are represented in the speech and actions of characters in their interrelation. The main dramatic genres are defined by the nature of the represented conflict as well as the moral stand taken by the author and expressed in a peculiar emotive quality of writing (tragedy, comedy and drama).

Epic. This kind of literature tells/narrates about the events and the characters more or less objectively. Two main genre subdivisions are delimited by the volume of the represented subject matter. In *a novel* alongside the main theme there are several other rival themes; several minor conflicts alongside the main one, rival

characters alongside the main character; thus the plot is usually complex. A *short story* is as a rule centered on one main character, one conflict, one theme.

There are two types of short stories:

plot (action) short story. This type is built upon one obvious collision. The action dramatically develops on ascending line to explode in the end. The plot structure is usually closed.

-psychological (character) short story. This type usually shows the drama of character's inner world. The structure in such a story is usually open. The traditional components of the plot are not clearly discernable and the action is less dynamic.

But these types are not the only ones. The more usual is the so-called mixed type which includes a great variety of stories ranging from psychological-plot short story (e.g. G.Green) to sketch short story (e.g. S.Lewis).

2. Theme and Idea

Theme of a literary work is the represented aspect of life. As literary works commonly depict human nature, the theme can be understood as an interaction of human characters under certain circumstances such as social and psychological conflicts (war and peace, racial discrimination, generation gap and the like). Within a single work the basic theme can alternate with rival or by-themes and their relationship can be very complex.

Idea of a literary work is emphasized thought and emotional attitude transmitted to the reader by the whole poetic structure of the text. Poetic structure is a multi-layered entity and all its layers pertain to the expression of the idea.

3. Characters (Personages)

Characters are people or animals or natural forces represented as persons taking part in the action of a literary work. They are classified in several ways:

a) static (staying the same throughout the work) or dynamic (undergoing some change in the personality or attitude).

b) flat or round. Flat characters are simple. They are merely sketched out and not fully developed; they have only one dimension, one underlined side. Round characters are complex and fully developed; the reader come to appreciate them as if actual people.

c) main or minor (rival). The main character can also be called *protagonist*. Protagonist is an obviously central character in a story or play, the one whom the readers or audience are supposed to sympathize with. As a rule the protagonist is admirable and distinguished but sometimes he can on the contrary seem very

ordinarily or even foolish. The synonym for protagonist is hero/heroine – a character whose actions are inspiring and noble.

In the system of personages there is such a notion as *antagonist* (a person or force that opposes the protagonist in the conflict); sometimes the antagonist is understood as an enemy of the hero or heroine.

Anti-hero is the central character possessing less than virtuous qualities.

Ways of characterization

The characters can be presented *directly* or *indirectly*.

Direct characterization. The writer tells us explicitly what kind of person the character is. In contemporary literature this way is not often used, mostly in fairy-tales or in humorous works.

Indirect characterization. The writer makes the reader figure out the character and come to the definite conclusion for himself. This is made by means of:

- the character's appearance, clothes, gestures;
- the speech (the thoughts and feelings expressed by the character, as well as the choice of words, syntax and other peculiarities);
- the actions of the character and his relations with other people;
- the attitude of the other characters to this one;
- self-characterization.

4. Plot

Plot is the sequence of related events that make up a story. The plot can be rather simple or (mainly in novels) complex, consisting of a major plot and one or more subplots. The plot is usually based upon conflict. *Conflict* in a literary work is a struggle between opposing forces. Conflicts can take various forms:

- a) internal – within the character's consciousness or soul (*man vs. self*);
- b) external – between the character and the outer world:

man vs. man

man vs. society

man vs. nature

man vs. machine

man vs. supernatural forces (god, evil, fate etc.)

Conflict can be obvious or hidden.

Conflict usually undergoes several stages:

- 1) reasons/causes;
- 2) beginning;
- 3) development;
- 4) crisis;
- 5) resolution;
- 6) consequences.

Accordingly the plot consists of the following components:

- 1) exposition;
- 2) beginning;
- 3) the story itself;
- 4) climax;
- 5) denouement;
- 6) ending.

Exposition gives necessary preliminaries to the action, such as setting (time and place), the subject of the action, the circumstances, which will influence its development.

In Anglo-American literary tradition the *beginning* and *story itself* are usually not separated from each other. Together they form the *story* (part of the plot which represents the beginning of the collision and the collision itself).

Climax: 1) in plot development it is the turning point, the moment when the character makes decision which course of action to take; 2) the point of the greatest intensity, interest or suspense in a narrative – the so-called *emotional climax*. These two types of climaxes do not obligatory coincide. The literary work can contain either both types or only one of them.

Denouement is the action that follows the resolution of the conflict; the event or events that bring an action to an end.

Ending is a non-obligatory component that shows the consequences of the conflict, the events happening after the end of the main collision.

A work of narrative prose that has all the above-mentioned elements is said to have *a closed plot structure*.

A literary work in which some elements are omitted or are not represented in their conventional form is said to have *an open plot structure*.

5. Narrative (Plot Technique)

Plot structure and literary time

Events of real life span in real time; they make a sequence of the past, the present and the future. Each single event takes the place of the previous one; thus they all can be considered as forming a straight line. Time in a literary work differs from natural historical time. Thus the narrative can start at any moment of the character's life and it can end at any other moment which is not necessarily the one that follows the former chronologically. The story can end with the event that preceded those represented at the beginning or in the middle of the narrative. The representation of literary (poetic) time is conditioned by the laws of the narrative literature as well as by the work content. The difference between the natural sequence of events and their arrangement in a literary work is meaningful.

According to this there exist the following **kinds of narrative**:

- 1) *straight line narrative* means chronological order of events;
- 2) *complex narrative* - the order of events is changed by means of:
 - flashbacks (scenes that interrupt the present action to show the events that happened at an earlier time);
 - foreshadowings (the use of clues that hint at important plot developments that are to follow);
 - retardation (a deliberate delay in the development of action realized through introducing new characters, the author's reasoning, descriptions, etc.).
- 3) *framing structure* means story within a story;
- 4) *circular structure* means repetition of some actions or events which is characteristic of the so-called "small genres", or fairy-tales.

6. Forms of speech representation in a literary work

The speech in literary work is divided into the author's and the personage's speech.

Forms of the author's speech

In epic literature the most important form is narration – the kind of writing or speaking that presents a series of events in their development. Narration expounds what happened, when and to whom.

If the story is told by the author himself, we deal with a *third-person narration*. The author is **anonymous**, rather impersonal, having no direct relation to the persons he speaks about. The narrator gives objective information on the characters, their thoughts, feelings, their past and future. He expresses his attitude to the characters explicitly. This kind of the author is called "omniscient" (all-knowing). Besides the author can be merely an observer who only shows some actions, events, but doesn't concern to the inner life of the characters, makes no comment on anything

Narrator may be a character as well. In this case we have a *first-person narration* which can take the following forms:

- 1) the narrator is a witness, not an active participant of the events;
- 2) the narrator takes an active part in the events, not being the main character;
- 3) the narrator is the protagonist of his own story. In this case sometimes (though not always) we can consider the narrator as **the alter ego** of the author.

It is important not to confuse the narrator and the author himself. Even if they are very close to each other, almost coinciding, they are not the same. There exists *a tale* – a very special form of the first-person narration imitating the peculiarities of the oral speech of a person who belongs to some particular social or ethnic group.

Entrusted narration – 1) the narration begins from the third person (by the author) and is then continued by a character, from the first person; 2) alternation of several narrators.

Other forms of the author's speech

a) *Description* – representation of the atmosphere, the scenery and the like in a literary work. The subjects described are:

- landscapes;
- portraits;
- different things and objects;
- emotional conditions.

The *events* are not described – they are *narrated*.

b) *Reasoning* – the author's thoughts, comments and feelings. They are expressed directly.

Personages' speech

1) Dialogue

2) Monologue

- *dramatic* (a character speaks alone, but there are those he addresses to);
- *interior* (a character speaks to himself, no matter whether in aloud form or not).

There exists a specific kind of interior monologue – *unuttered represented speech* (the combination of the author's and personage's speech. The author speaks about a character from the third person but using the words and syntactical constructions characteristic of this character).

STYLISTICS

Meaning of Linguistic Units

The word denotes a particular thing as well as a concept of a thing; thus the word has a denotative meaning.

Denotation is the literal or “dictionary” meaning of a word.

Connotation embraces all the emotions and associations that a word or phrase may arouse. So connotation may be negative or positive. Connotation may express the speaker’s attitude to the thing mentioned about – this is the emotive component of meaning. Connotation may also indicate the social sphere in which the communication takes place – this is a stylistic reference

An emotive component of meaning may find its linguistic expression in the form of suffixes (e.g. –y/-ie, -let, etc.). Or the component may have no specific linguistic form and be contained in the concept the given word denotes (e.g. nasty, lovely, terrible, etc.). There are some words of purely emotive meaning – interjections (e.g. oh, alas, etc.).

Stylistic reference. Verbal communication takes place in different spheres of human activity: everyday life, art, business etc. Each sphere has a peculiar mode of linguistic expression (a functional style). Words that are mostly used in one functional style are said to have a stylistic reference. The words are classified as either neutral or stylistically marked. Stylistically marked words are in turn divided into numerous groups. The main division is *literary stylistic layer* / *non-literary stylistic layer*.

Literary Stylistic Layer

Within the literary stylistic layer we can distinguish several groups. The following groups of *bookish* words are of particular interest:

- 1) **Terms** subdivided into *popular terms* known to be public at large (e.g. pneumonia, antenna, etc.) and *specific terms* used exclusively within a profession (e.g. aperture, phoneme, etc.);
- 2) **Poeticisms** used in poetry, church practice and the like. Many of them are archaic or obsolete, e.g. thou (you), gore (blood), nay (no), childe (a son of a nobleman);
- 3) **Foreign words and barbarisms**. Barbarisms are considered to be a part of the vocabulary of the given language, its peripheral layer; they are usually registered in dictionaries. Sometimes they tend to migrate from periphery to the core of the word-stock (e.g. versus, data, etc.). Foreign words are as a rule not found in dictionaries of the given language (e.g. perestroyka, dacha, etc.).

Non-literary Stylistic Layer

- 1) **Colloquialisms** are words that occupy an intermediate position between literary and non-literary stylistic layers because they are used in conversational type of everyday speech (e.g. shut up, granny, awfully sorry, etc.);

- 2) **Slangisms** are words that have originated in everyday speech and exist on the periphery of the lexical system (e.g. cop, john, etc.);
- 3) **Jargonisms** are words used within certain social or professional groups, e.g. bulls (persons who buy shares at the stock-exchange), bears (persons who sell shares at the stock-exchange), etc.);
- 4) **Vulgarisms** are rude words or expressions used mostly in the speech of uncultured or uneducated people, sometimes to insult intendedly (e.g. misus (wife), bastard, etc.);
- 5) **Dialectisms, regionalisms** are words and expressions used by inhabitants in certain regions of the country (e.g. hame (home), winder (window), baccy (tobacco), etc.).

Expressive Means and Figures of Speech

A figure of speech (some of which are also called *tropes*) is a word or a group of words used to give particular emphasis to an idea or sentiment. The special emphasis is typically accomplished by the user's deliberate deviation from the strict literal sense of a word or from the more commonly used word order or sentence construction. From ancient times, such figurative locutions have been extensively employed by writers and orators to strengthen and embellish their styles of speech and composition.

I. Tropes and Figures of Speech

1) Figures of substitution

a) figures of quality:

- *epithet*

an attributive characterization of a person, thing or phenomenon. Structurally epithets fall into:

- word epithet expressed by any notional part of speech in an attributive or adverbial function:

the glow of angry sunset (Ch.Dickens)

He carried himself straight and soldierly. (E.Hemingway)

- two-step epithet supplied by intensifier:

marvelously radiant smile

The day was windless, unnaturally mild; the sky was still faintly luminous, colored like water over sand. (A.Hutchinson)

- syntactical epithet based on illogical syntactical relations between the modifier and the modified:

the brute of a boy

Eden was an addict at bargaining, but somehow all his cunning left him as he faced this Gibraltar of a man. (E.D. Biggers)

“Thief,” Pilon shouted. “Dirty pig of an untrue friend.” (J. Steinbeck)

- phrase epithet including into one attribute an extended phrase or a complete sentence:

...whispered the spinster aunt with true spinster-aunt-like envy...

(Ch. Dickens)

I closed my eyes, smelling the goodness of her sweat and the sunshine-in-the-breakfast-room smell of her lavender-water. (J. Braine)

- sentence epithet expressed by a one-member or one-word sentence:

“Fool! Idiot! Lunatic!” she protested vehemently. (P.G. Wodehouse)

- *metaphor*

the use of a word or phrase denoting one kind of idea or object instead of another word or phrase for the purpose of suggesting a likeness between the two; transference of meaning, based upon likeness:

This money burnt a hole in my pocket. (T. Capote)

A particular kind of metaphor is personification – representation of inanimate objects or abstract ideas as living beings:

The face of London was now strangely altered... the voice of Mourning was heard in every street. (D. Defoe)

Sometimes personification may take a form of a digressive address (apostrophe), no matter whether it refers to a theme or to a person:

Thou, Nature, art my goddess! (W. Shakespear)

Awake, ye Sons of Spain! awake! advance! (G. Byron)

There is also a distinction between a *simple (elementary) metaphor* and a sustained/developed/extended/prolonged metaphor:

The slash of sun on the wall above him slowly knifes down, cuts across his chest, becomes a coin on the floor and vanishes. (J.Updike)

- *antonomasia*

the use of a proper name for a common one:

- metonymic – the name of a person stands for a thing he has created:

“Some remarkable pictures in this room, gentlemen. A Holbein, two Van Dycks, and, if I am not mistaken, a Velasquez. I am interested in pictures!”
(A.Christie)

- metaphoric – based upon similarity:

Every Caesar has his Brutus. (O.Henry)

● speaking names and nicknames are used to characterize a person simultaneously with naming him:

Ms. Becky Sharp (W.Thackeray)

Scarlett (M.Mitchell)

Lady Teazle (R.Sheridan)

Mr. Beanhead (S.Leacock)

Wolf Larsen (J.London)

- *metonymy*

reflects actually existing relations between two objects and thus it is based on their contiguity. Metonymic relations are various in character:

● naming the instrument instead of the action this instrument produces or is associated with:

Friends, Romans, countrymen, lend me your ears! (W.Shakespear)

- naming the symbol instead of the phenomenon this symbol denotes:

England sucked the blood of other countries, destroyed the brains and hearts of Irishmen, Hindus, Egyptians, Boers and Burmese. (J.Galsworthy)

- something what a person possesses instead of the man himself:

He had also married money.

I never saw a Phi Beta Kappa wear a wrist watch... (J.O'Hara)

He made his way through the perfume and conversation. (I.Shaw)

A particular kind of metonymy is synecdoche (figurative locution whereby a part is made to stand for the whole, the whole for a part, the species for the genus and vice versa):

fifty head of cattle

The President's Administration contained the best brains in the country.

- irony

a clash of two diametrically opposite meanings within the same context which is sustained in oral speech by intonation. It can take the following forms:

- verbal irony (a contrast between what is stated and what is really meant);

It must be delightful to find oneself in a foreign country without a penny in one's pocket.

Stoney smiled the sweet smile of an alligator. (J.Steinbeck)

But every Englishman is born with a certain miraculous power that makes him master of the world... As the great champion of freedom and national independence he conquers and annexes half the world and calls it Colonization. (B.Shaw)

He could walk and run, was full of exact knowledge about God, and entertained no doubt concerning the special partiality of a minor deity called Jesus towards himself. (A.Bennett)

- situational irony (a contrast between what is expected to happen and what does happen);

- dramatic irony (a contrast between what the character believes to be true and what the audience or reader knows to be true).

Thus irony can be not only purely a stylistic device, but the general approach, author's view, the main mood of the text. In this case contextual irony is realized within not only a sentence but a paragraph, an extract, a chapter or even the whole literary work, and thus almost any stylistic device can provide irony.

As to particular examples of situational and dramatic irony, they are generally too vast to be presented here. Examples of situational irony can be found, for instance, in Graham Greene's works (see "Special Duties", page ## of the given textbook). Dramatic irony is evident in Sophocles' tragedy "Oedipus the King".

- allusion

a reference to specific places, persons, historical events, literary works that a writer expects the reader to recognize and respond to. The most common sources of allusions are Greek mythology and the Bible. The meaning of this stylistic device is completely realized only in the context.

the widow's mite

the Napoleon of crime (T.S.Eliot)

They sighed and smiled and felt good – like a Hemingway hero after the seventh beer... (S.Lewis)

b) figures of quantity:

- *hyperbole*

a form of inordinate exaggeration according to which a person or thing is depicted as being better or worse, larger or smaller than is actually the case:

Her family is one aunt about a thousand years old. (Sc.Fitzgerald)

I'd cross the world to find you a pin. (A.Coppard)

The little woman, for she was of pocket size, crossed her hand solemnly on her middle. (J.Galsworthy)

- *litotes*

the use of a negative for the contrary (double negation):

She looked at him not without love.

He was laughing at Lottie but not unkindly. (A.Hutchinson)

Joe Clegg also looked surprised and possibly not too pleased. (A.Christie)

2) Figures of combination

- *simile*

is based upon the similarity of two things which are discovered to possess some feature in common, otherwise being entirely dissimilar. The formal elements of simile are:

- a pair of objects belonging to different classes;
- a connective:

a) conjunctions (like, as, as if, as though, etc.):

He stood immovable like a rock in a torrent. (J.Reed)

I left her laughing. The sound was like a hen having hiccups. (R.Chandler)

b) verbs (to resemble, to seem, to look, to remind, to recollect):

He reminded me some wet unhappy birdie.

c) suffixes (-like, -wise):

...With ape-like fury he was trampling his victim under foot. (R.Stevenson)

The simile contrary to mere logical comparison creates an image. Compare:

Tom is as old as Edward.

Mr. Jones was old like Methuselah.

The simile can be sustained (extended):

London seems to me like some hoary massive underworld, a hoary ponderous inferno. The traffic flows through the rigid gray streets like the rivers of hell through their banks of dry, rocky ash. (D.H.Lawrence)

- play on word

The function of this group is to create comic effect.

- zeugma – the context allows to realize two meanings of the same polysemantic word (or a pair of homonyms) without the repetition of the word itself:

His looks were starched, but his white neckerchief was not... (Ch.Dickens)

He struck off his pension and his head together. (Ch.Dickens)

- semantically false chain – extended context prepares the reader for the realization of a word in one contextual meaning when unexpectedly appears a semantically alien element forcing the second contextual meaning upon the central word. Structurally this figure of speech presents a chain of homogeneous members belonging to non-relating semantic fields but linked to the same kernel which due to them is realized in two of its meanings simultaneously:

A Governess wanted. Must possess knowledge of Rumanian, Russian, Italian, Spanish, German, Music and Mining Engineering. (S.Leacock)

His disease consisted of spots, bed, honey in spoons, tangerine oranges and high temperature. (J.Galsworthy)

- pun creates a comic effect by words similar or identical in their sound form and contrastive in meaning. Unlike zeugma the central word is repeated:

Her nose was sharp, but not so sharp as her voice or the suspiciousness with which she faced Martin. (S.Lewis)

- Did you hit a woman with a child?
- No, Sir, I hit her with a brick. (T.Smith)

● violation of phraseological units occurs when the bound phraseological meanings of the components of the unit are disregarded and intentionally replaced by their original literal meanings:

Little Jon was born with a silver spoon in his mouth which was rather curly and large. (J.Galsworthy)

The young lady who burst into tears has been put together again.
(Ch.Dickens)

The only exercise some women get is running up bills. (Y.Esar)

- *periphrasis*

names and describes simultaneously: the name of a person or a thing is replaced by a descriptive phrase

the fair sex

the organs of vision

the language of Shakespeare

His studio is probably full of mute evidences of his failure. (M.Joseph)

- *euphemism*

a kind of periphrasis standing for a concept or thing too unpleasant or too reticent to name it directly:

the Grim Reaper (death)

to join the heaven choir (to die)

- *antithesis*

juxtaposition of two words, phrases, clauses or sentences contrasted or opposed in meaning in such a way as to give emphasis to contrasting ideas:

...Too brief for our passion, too long for our peace... (G.Byron)

Mrs. Nork had a large home and a small husband. (S.Lewis)

- *oxymoron*

joins two contradictory words into one syntagme, most frequently attributive or adverbial, less frequently of other patterns:

awfully nice
 doomed to liberty (O.Henry)
 He shouted silently.
 The unreached Paradise of our despair... (G.Byron)

- *paradox*

a statement or sentiment that appears contradictory to common sense, yet is true in fact:

a well-known secret agent
 Wine costs money, blood costs nothing. (B.Shaw)
 The best way to resist a temptation is to follow it. (O.Wilde)

II. Expressive Means

1) Lexical expressive means

- *understatement*

expression of an idea in an excessively restrained language. This expressive means is often used to express the author's irony:

He knows a thing or two.
 When War II came to make such annoying inconvenience to gentle people like the Eglantines, Verny and Mitzi escaped to England... (S.Lewis)

- *climax (gradation)*

arrangement of words, clauses or sentences in the order of their importance, the least forcible coming first and the others rising in power until the last:

Her maid was ugly on purpose, malignantly, criminally ugly. (A.Huxley)
 It was a mistake... a blunder... lunacy... (W.Deeping)

- *anticlimax (bathos)*

the reverse of climax; sequence of ideas that abruptly diminish in dignity or importance at the end of a sentence or passage, generally for comic effect:

Schoolboys were absolutely quiet; eating no apples, cutting no names, inflicting no pinches and making no grimaces, for full two minutes afterwards. (Ch.Dickens)

Among the great achievements of Benito Mussolini's regime were the revival of the strong national consciousness, the expansion of the Italian Empire, and the running of trains on time.

Стамма 1- repetition

- ordinary repetition offers no fixed place for the repeated unit/word:
aa....,a, ...a...aaa,... etc.

Heroes all. Natural leaders. Morrows always been leaders, always been gentlemen. Oh, take a drink once in a while but always like Morrows. Always know how to make heroic gestures – except me – how to knock their wives up with good Morrow sons – how to make money without looking like they even give a damn.

Oh the Morrows and the Morrows and the Morrows and the Morrows, to the last syllable of recorded time. (T.Howard)

- framing:
a...a, b...b, c...c

He ran away from the battle. He was an ordinary human being that didn't want to kill or be killed, so he ran away from the battle. (St.Heim)

- anadiplosis (catch repetition):
...a, a...b, b...c, c...

Failure meant poverty, poverty meant squalor, squalor led, in the final stages, to the smells and stagnation of B. Inn Alley.
(D.du Maurier)

2) Syntactical expressive means

a) redundancy

- ***anaphora***:
a..., a..., a..., a...

Supposing his head had been held under water for a while. Supposing the first blow had been truer. Supposing he had been shot. Supposing he had been strangled.

Supposing this way, that way, the other way. Supposing anything but getting unchained from the one idea for that was inexorably impossible. (Ch.Dickens)

- ***epiphora***:
...a, ...a, ...a, ...a.

I wake up and I'm alone, and I walk round Warley and I'm alone, and I talk with people and I'm alone and I look at his face when I'm home and it's dead...
(J.Braine)

Статья 2 - polysyndeton

a kind of repetition where conjunctions or connecting words are repeated.

The repetition of “and” mainly creates the atmosphere of bustling activity; the repetition of “or” serves either to stress equal importance of enumerated factors or to emphasize the validity of the indicated phenomenon.

And the coach, and the coachman, and the horses, rattled, and jangled, and whipped, and cursed, and swore, and tumbled on together, till they came to Golden Square. (Ch.Dickens)

Mr. Richard, or his beautiful cousin, or both, could sign something, or make over something, or give some sort of undertaking, or pledge, or bond? (Ch.Dickens)

First the front, then the back, then the sides, then the superscription, then the seal, were the objects of Newman’s admiration. (Ch.Dickens)

- parallelism

repetition involving the whole structure of the sentence.

What is it? Who is it? When was it? Where was it? How was it? (Ch.Dickens)

The coach was waiting, the horses were fresh, the roads were good, and the driver was willing. (Ch.Dickens)

- chiasmus (reversed parallelism)

the repetition of a syntactical pattern having a cross order of words and phrases. There are different variants of the structural design of chiasmus.

Down dropped the breeze,
The sails dropped down. (T.Coleridge)

As high as we have mounted in delight,
In our dejection do we sink as low. (W.Wordsworth)

A specific kind of this device is lexical chiasmus (chiasmatic repetition):

There are so many sons who won’t have anything to do with their fathers, and so many fathers who won’t speak to their sons. (O.Wilde)

I looked at the gun, and the gun looked at me. (R.Chandler)

b) violation of the grammatically fixed word order

Статья 3 - inversion

the displacement of the predicate (complete inversion) or the displacement of secondary members (partial inversion) and their shift into the front, opening position in the sentence.

Up came the file and down sat the editor, with Mr.Pickwick at his side.
(Ch.Dickens)

...Calm and quiet below me in the sun and shade lay the old house...
(Ch.Dickens)

Статья 3 - rhetorical question

the statement in the form of a question, also presupposes the possible, though not demanded, answer: the positive form of the rhetorical question predicts the negative answer, the negative form – the positive answer. The rhetorical question is used to make speech more emotional, to attract attention.

What courage can withstand the everduring and all besetting terrors of a woman's tongue? (W.Irving)

Wouldn't we all do better not trying to understand, accepting the fact that no human being will ever understand another, not a wife a husband, a lover a mistress, nor a parent a child? (G.Greene)

- detachment

secondary members of the sentence acquire independent stress and intonation which leads to their emphatic intensification. The detached members can be isolated from the rest of the sentence by commas, dashes, full stops.

A hawk, serene, flows in the narrowing circles above. (A.Miller)

And he stirred it with his pen – in vain. (K.Mansfield)

I have to beg you for money. Daily! (S.Lewis)

Статья 4 - suspense

a retardation on the level of a sentence or a paragraph – is realized through the separation of predicate from subject or from predicative by the deliberate introduction of a phrase, clause or sentence between them. Graphically it is expressed by commas, dashes, brackets.

All this Mrs.Snagsby, as an injured woman and the friend of Mrs.Chadband, and the follower of Mr.Chadband, and the mourner of the late Mr.Tulkinghorn, is here to certify. (Ch.Dickens)

I have been accused of bad taste. This has disturbed me, not so much for my own sake (since I am used to the slights and arrows of outrageous fortune) as for the sake of criticism in general. (S.Maugham)

“If you had any part – I don’t say what – in this attack,” pursued the boy, “or if you know anything about it – I don’t say how much – or if you know who did it – I go no closer – you did an injury to me that’s never to be forgiven. (Ch.Dickens)

c) reduction

- *ellipsis*

the omission of one of the main members of a sentence.

- In the personages’ speech – to reflect the oral norms and create the effect of naturalness and authenticity of the dialogue:

“Our father is dead.”

“I know.”

“How the hell do you know?”

“Station agent told me. How long ago did he die?”

“Bout a month.”

”What of?”

”Pneumonia.”

”Buried here?”

”No. In Washington.” (J.Steinbeck)

- In the author’s speech – to change the tempo of narration and condense its structure:

And we got down at the bridge. White cloudy sky, with mother-of-pearl veins. Pearl rays shooting through, green and blue-white. River roughed by a breeze. White as a new file in the distance. Fishwhite streak on the smooth pin-silver upstream. Shooting new pins. (J.Conrad)

Статья 5- aposiopesis (breaking speech)

a sudden break in the narration – is a norm of excited oral speech. As an expressive mean it is used to indicate strong emotions paralyzing the character’s speech or a deliberate stop in the utterance to conceal its meaning.

She must leave – or – or, better yet – maybe drown herself – make away with herself in some way – or – that’s all. (Th.Dreiser)

What about the gold bracelet she’d been wearing that afternoon, the bracelet he’d never seen before and which she’d slipped off her wrist the moment she realized he was in the room? Had Steve given her that? And if he had... (P.Quentin)

Статья 6 - asyndeton

a type of syntactical connection that offers no conjunctions or connecting words for this purpose. Asyndeton is used mostly to indicate tense, energetic, organized activities or to show a succession of minute, immediately following each other actions. Opening the story (the passage, the chapter), asyndeton helps to give a laconic and at the same time detailed introduction into the action proper.

The pulsating motion of Malay Camp at night was everywhere. People sang. People cried. People fought. People loved. People hated. Others were sad. Others gay. Others with friends. Others lonely. Some died. Some were born. (P.Abrahams)

“Well, guess it’s about time to turn in.” He yawned, went out to look at the thermometer, slammed the door, patted her head, unbuttoned his waistcoat, yawned, wound the clock, went to look at the furnace, yawned, and clumped upstairs to bed, casually scratching his thick woolen undershirt. (S.Lewis)

3) phonetic and graphical expressive means

- alliteration

deliberate repetition of the same (or acoustically similar) sounds and sound combinations. This expressive means is most frequent in poetry where it creates a certain melodic and emotional effect while enhancing the expressiveness of the utterance:

You lean, long, lanky lath of a lousey bastard... (S.O’Casey)

Seldom seen, soon forgotten.

The wicky, wacky, wocky bird,
He sings a song that can’t be heard...
He sings a song that can’t be heard.
The wicky, wacky, wocky bird.
The wicky, wacky, wocky mouse,
He built himself a little house...

But snug he lived inside the house,
The wicky, wacky, wocky mouse.

- *assonance*

deliberate repetition of the same (or acoustically similar) vowels in close succession aimed at creating a specific sound and contential effect:

Ah, distinctly I remember, it was in the bleak
December,
And each separate dying ember wrought its ghost
upon the floor.
Eagerly I wished the **morrow**; - vainly I had **sought**
to **borrow**
From my books surcease of **sorrow** – **sorrow** for me
lost **Lenore** –
For the rare and radiant maiden whom the angels
name **Lenore** –
Nameless here **for** evermore. (E.Poe)

- *onomatopoeia*

deliberate repetition of sounds and their combinations which, to a certain degree, imitates natural sounds:

I hope it comes and **zzzzzz** everything before it. (Th.Wilder)
I had only this one year of working without **shhh!** (D.Cusack)

- *graphon*

graphical fixation of phonetic peculiarities with deliberate violation of accepted spelling. It is characteristic of prose only and is used to indicate blurred, incoherent or careless pronunciation:

My daddy's coming tomorrow on a nairplane. (J.Salinger)
Ford automobile operates on a rev-rev-a-lushun-ary principle. (J.Steinbeck)

Graphical expressive means serve to convey in the written form those emotions which in the oral speech are expressed by intonation and stress.

- *emphatic use of punctuation*

All types of punctuation can be used to reflect the emphatic intonation of the speaker. Emphatic punctuation is used in many syntactical expressive means – aposiopesis, rhetorical question, suspense etc. – and may be not connected with any other expressive means:

And there, drinking at the bar was – Finney! (R.Chandler)

- *the changed type (italics, bold type, capitalization etc.)*

- Oh, what's the **difference**, Mother?
- Muriel, I want to **know**. (J.Salinger)

And it's my bounding duty as a producer to resist every attack on the integrity of American industry to the last ditch. Yes – SIR! (S.Lewis)

Now listen, Ed, stop that, now! I'm desperate. I *am* desperate, Ed, do you hear? (Th.Dreiser)

- *the changed spelling (multiplication, hyphenation etc.)*

I r-r-r-ruin my character by remaining with a Ladyship so infame!
(Ch.Dickens)

Don't let the world pass you by, I shall tell them... For the sun, I shall say, open your eyes for that laaaarge sun... (A.Wesker)

The changed types or spelling are used to indicate the additional stress on the emphasized word or part of the word.

Список літератури

Базова

1. Авраменко Б.В. Теоретична фонетика сучасної англійської мови: навч. Посібник. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 93 с.
2. Ганич Д. І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ.Вища школа.1985. 250 с.
3. Зеленько А.С. Основи лексикології (під кутом зору теорії лінгвістичного детермінізму). Луганськ: Альма-матер, 2003. 180 с. 18
4. Михайлова Л. О., Яблонская Т. Н. Modern English Lexicology: навчальний посібник для студентів старших курсів гуманітарних факультетів педагогічних університетів. 2-е вид., перероб. та доп. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 88 с.
5. Antonyuk N., Krasnolutsky K. English Speaking Countries and Ukraine. Вінниця, 2004. 270 с.
6. An outline of English lexicology. Tübingen: Max Niemeyer. Stockwell, Robert and Donka Minkova 2001. English words, history and structure. Cambridge: University Press.

Допоміжна

1. Возна М. О., Гапонів А. Б., Акулова О. О., Хоменко Н. С., Гуль В.С Англійська мова для перекладачів і філологів. I-IV курс: підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів: Вінниця: Нова Книга, 2004. 480 с.
2. Мулик К.О., Алексєєва О. Б. Практикум з усного та писемного мовлення: навч. посібник для студентів педагогічних університетів: Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2015. 98 с.
3. English Pronouncing Dictionary / Daniel Jones – 15th ed. / edited by Peter Roach & James Hartman; pronunciation associate, Jane Setter. Cambridge University Press, 1997.

4. McMahon A. An Introduction to English Phonology. Edinburgh University Press, 2002. 148 p.
5. O'Connor J. D. Better English Pronunciation. Cambridge University Press, 2004. – 150 p.

Інформаційні ресурси

1. <http://subject.com.ua/english/topic1/index.html>
2. <http://www.alleng.ru/engl-top/369.htm>
3. www.languageguide.org
4. www.langled.com
5. www.study-english.info
6. <http://www.englishood.com/>
7. <http://www.5english.com/>
8. <https://www.uni-due.de/ELE/Lexicology.pdf>
9. <http://www.thefreedictionary.com/>
10. https://unilib.library.pdpu.edu.ua/list.php?IDlist=Q_3#up

Навчальне видання

Мулик К.О., Алексєєва О.Б.

Теоретичний курс іноземної (англійської) мови

Навчальний посібник

**для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта**

Одеса, 2022