

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

На правах рукопису

ДОБРОВОЛЬСЬКА ЛЕСЯ СТАНІСЛАВІВНА

УДК 373.238+4 Англ.

**РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – **Мартінова**

Раїса Юріївна, кандидат педагогічних наук,
доцент, член-кореспондент АПН України

Одеса – 2007

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	13
1.1. Сутність поняття “іншомовні мовленнєві вміння” щодо вивчення освітніх курсів.....	14
1.1.1. Іншомовні творчі вміння.....	14
1.1.2. Іншомовні інтегровані вміння	22
1.2. Особливості розвитку мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення іноземної мови.....	34
1.2.1. Порівняльний аналіз психологічних механізмів розвитку мовленнєвих умінь рідного та іноземного мовлення	36
1.2.2. Пріоритет системного розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників.....	47
1.3. Структура змісту навчання вмінь, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів.....	54
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	69
2.1. Дидактико-методичні принципи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів.....	69
2.1.1. Дидактичні принципи	71
2.1.2. Методичні принципи	87
2.2. Аналіз сучасних методів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь.....	91

2.3.	Лінгвистичний аспект розвитку англомовних мовленнєвих умінь	103
2.4.	Характеристика розроблених навчальних матеріалів та системи вправ, що в них реалізується	112
	Висновки до другого розділу	131
	РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	133
3.1.	Критерії оцінювання рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь.....	133
3.2.	Хід і результати констатувального експерименту.....	140
3.3.	Перевірка ефективності розробленої методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів.....	155
3.4.	Статистичне опрацювання результатів експерименту.....	166
3.5.	Методичні рекомендації щодо розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів.....	174
	Висновки до третього розділу.....	178
	ВИСНОВКИ.....	180
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	184
	ДОДАТКИ.....	204

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мета навчання іноземної мови тривалий час зводилася до розвитку усно-мовленнєвих умінь на основі говоріння в умовах мовленнєвих ситуацій. У зв'язку з цим методичні дослідження останнього десятиліття були присвячені як проблемам вдосконалення самих ситуацій, тобто наближення їх до умов реально-мовленнєвої комунікації, так і методам організації мовленнєвої діяльності на їх основі. Все це, безумовно, сприяло підвищенню якості іншомовних мовленнєвих умінь учнів.

Такий напрям навчання іншомовного говоріння прослідковується у дослідженнях Й.Берман, В.Бухбіндера, М.Вайсбурд, Є.Захарової, Є.Онищенко, Є.Пассова, Г.Рогової, В.Скалкіна, Н.Скляренко, А.Хорнбі, В.Царькової та інших.

Незважаючи на істотний внесок цих учених у вирішення зазначеної проблеми, суперечність між умовами реально-мовленнєвої комунікації та можливостями учнів спілкуватися за цих умов не зникає. Це зумовлено тим, що запропоновані дослідниками провокаційні, сенсаційні та ігрові ситуації зберігають штучний навчальний характер і, відповідно, мовлення учнів залишається неприродним.

У 60-ті-80-ті рр. минулого сторіччя для вирішення проблеми організації реальної іншомовної мовленнєвої діяльності за умов немовного середовища в окремих школах пропонувалося вивчення іноземною мовою предметів гуманітарного циклу. Проте, як засвідчила практика, учні не опановували ані зміст дисциплін, що вивчалися, ані належний рівень спілкування іноземною мовою.

Основними причинами неспроможності запропонованого способу навчання природного іншомовного мовлення, на нашу думку, є:

1) невідповідність матеріалу, що раніше вивчався, та рівня розвитку мовленнєвих умінь змісту предметів, які вивчалися, й необхідних способів демонстрації отриманих знань; 2) відсутність фахівців, які володіють на

належному рівні, як змістом дисципліни, що вивчається, так й іноземною мовою.

Сучасні зарубіжні дослідники (С.Black, D.M.Brinton, W.Butrkam, K.Clark, J.Cummins, G.Easton, F.Genese, E.Hamayan, R.K.Johnson, M.A.Snow та M.B.Wesche) пропонують вивчати іноземну мову не як шкільний предмет, а як спеціально розроблені країнознавчі, історичні та культурологічні курси. Аналіз цих матеріалів дозволив встановити обмеженість мовних і мовленнєвих можливостей тих, кого навчають, їх неспроможність сприймати, розуміти, а тим більше аналізувати лінгвістично складні тексти без попередньої методичної роботи із семантизації та активізації незнайомого мовного матеріалу, що їх складає.

Останнім часом в Україні з'явилися дослідження, які доводять доцільність вивчення іноземної мови для досягнення не загальних, а спеціальних цілей, тобто використання мови як засобу набуття знань з інших дисциплін (Н.Бориско, С.Кожушко, З.Корнєва, С.Коломоєць, Є.Мірошніченко, О.Петращук, О.Тарнопольський, Г.Турчинова). Переважна більшість згаданих вчених називають таку систему навчання "технологією занурення". Вони пропонують різноманітні моделі та методики організації навчального процесу, у якому метою навчання є зміст курсу, що вивчається, а засобом – іноземна мова.

Аналіз зазначених робіт засвідчив, що або іноземна мова використовувалася для вивчення тематичних курсів в обмеженому обсязі (З.Корнєва, Є.Мірошніченко, Г.Турчинова) так як основна частина занять проводилася рідною мовою, або учнів не готують належним чином до повноцінного використання іноземної мови для засвоєння курсів, що вивчаються, а це перешкоджає вдосконаленню власних іншомовних мовленнєвих умінь у процесі реальної комунікації.

З огляду на те, що у вітчизняній методиці навчання іноземних мов недостатньо теоретичних досліджень, присвячених проблемі створення природних умов розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у немовному

середовищі, а відтак й недостатньо методик навчання іншомовного спілкування як засобу набуття знань з інших дисциплін, що зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **“Розвиток іншомовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в межах наукової теми кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського “Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання іноземних мов студентів гуманітарних факультетів”. Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 7 від 26 лютого 2004 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 від 25 травня 2004 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні лінгводидактичних засад розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою і в розробці методики їх реалізації.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність поняття “іншомовні мовленнєві вміння” щодо вивчення освітніх курсів англійської мовою.
2. Охарактеризувати особливості розвитку мовленнєвих умінь у старшокласників засобами іноземної мови.
3. Провести порівняльний аналіз розвитку умінь рідного та іншомовного мовлення в старшокласників.
4. Визначити компоненти змісту навчання іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів.
5. Обґрунтувати дидактико-методичні принципи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у старшокласників під час вивчення освітніх курсів.

6. Розробити методику розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів з урахуванням специфічних особливостей англійського нормативного мовлення й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у старшокласників на основі вивчення освітніх курсів англійською мовою.

Предмет дослідження – лінгводидактичні засади розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що іншомовні мовленнєві вміння в старшокласників можуть трансформуватися в уміння реально-мовленнєвої комунікації в умовах немовного середовища, якщо:

1) штучним мовним середовищем є мовленнєва діяльність, яка виникає під час вивчення освітніх курсів іноземною мовою і лінгвістично відповідає мовним знанням та мовленнєвим умінням тих, хто навчається;

2) уміння, що розвиваються, співвідносяться з інтегрованими вміннями, компонентами змісту навчання яких є: знання нового мовного матеріалу; навички й уміння його використовувати в передмовленнєвій практиці і реально-мовленнєвій діяльності; знання й уміння, що відповідають тематиці освітнього курсу, який вивчається;

3) інтегровані вміння розвиваються на основі дидактичних принципів особистісно орієнтованого навчання і методичних принципів взаємопов'язаного навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

Методологічними засадами дослідження виступили положення сучасних теорій у галузі філософії і психології пізнання, що розкривають єдність думки та мовної форми; доміанти свідомого над несвідомим у процесі оволодіння знаннями; єдність свідомості, діяльності, мови і мовлення; психолого-педагогічні теорії розвитку особистості на певних вікових етапах.

Теоретичне підґрунтя дисертаційної роботи склали психологічні теорії мовленнєвої діяльності (В.Артемов, Б.Беляєв, Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн); дидактичні концепції змісту навчання (Ю.Бабанський, С.Гончаренко, І.Лернер, В.Оконь, В.Оніщук, О.Савченко, А.Хуторський), змісту навчання рідної (А.Богуш, М.Вашуленко) та іноземних (О.Бігич, І.Бім, Н.Гез, П.Гурвіч, А.Климентенко, Р.Мартінова, Р.Міньяр-Белоручев, О.Миролюбов, С.Ніколаєва, В.Плахотник, Г.Рогова, Г.Харлов, В.Цетлін) мов; психолого-педагогічна теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Талізїна) та психолого-дидактичні концепції інтегрованого навчання (Л.Варзацька, К.Гуз, В.Ільченко, Л.Ільєнко, Д.Коломоєць, С.Кожушко, З.Корнєва, Є.Мірошніченко, О.Петращук, О.Тарнопольський, Г.Турчинова, D.M.Brinton, K. Clark, J.Cummins, G.Easton, P.Freire, R.K.Johnson, E.Namayan, F.Genesee, M.A.Snow); методи навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності (П.Гурвіч, Г.Китайгородська, М.Комков, Г.Лозанов, Р.Мартінова, Є.Пассов, В.Плахотник, Н.Скляренко) і теорія повного засвоєння матеріалу, що вивчається (Б.Блум, М.Кларін, Д.Левітес).

Нормативною базою дослідження є державні освітні документи (Національна доктрина розвитку освіти “Україна у ХХІ ст.”, навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів), а також Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Вирішення поставлених завдань зумовило використання таких **методів дослідження**:

1) **теоретичні**: вивчення й аналіз філософських, психологічних, педагогічних та лінгводидактичних досліджень, концепцій змісту освіти і змісту навчання іноземних мов для визначення психолого-педагогічних засад розвитку іншомовних мовленнєвих умінь під час вивчення старшокласниками освітніх курсів іноземною мовою; аналіз і характеристика сучасних освітніх інтегрованих курсів, а також узагальнення досвіду роботи

педагогів-новаторів з метою розробки змісту освітнього інтегрованого курсу для старшокласників “Історії стародавніх цивілізацій” та методики його засвоєння;

2) **емпіричні:** педагогічне спостереження за процесом навчання іноземних мов у сучасній школі в умовах немовного середовища задля вивчення реальних умов розвитку-мовленнєвих умінь у старшокласників; організація і проведення констатувального етапу експерименту для перевірки ефективності розвитку вмій реально мовленнєвої комунікації на основі організації мовленнєвої діяльності в умовах мовленнєвих ситуацій; проведення формульального етапу експерименту з метою перевірки ефективності розробленої методики розвитку інтегрованих умінь; обробка результатів і порівняння експериментальних даних з вихідними здійснювалось за допомогою методів математичної статистики.

Організація дослідження. Дослідження проводилося з 2001р. по 2007р. на базі кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського та здійснювалося у 4 етапи.

На **першому** аналітико-констатувальному етапі (2001-2003 рр.) вивчалася та аналізувалася наукова література з теми дослідження, визначалася його методологічна і теоретична основа. На цьому етапі було визначено поняття “іншомовні мовленнєві вміння щодо вивчення освітніх курсів”, охарактеризовано особливості розвитку мовленнєвих умінь старшокласників засобами іноземної мови, здійснено порівняльний аналіз психологічних основ розвитку умінь рідної та іноземної мов, обґрунтовано пріоритет системного розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників. На цьому етапі проводився констатувальний експеримент; визначено недоліки розвитку іншомовних мовленнєвих умінь за умов немовного середовища.

На **другому** теоретико-пошуковому етапі (2003-2004 рр.) було обґрунтовано і сформульовано мету, гіпотезу і завдання дослідження, а

також поглиблювався теоретичний аналіз з теми, що вивчалася, визначені дидактико-методичні принципи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів; проаналізовано сучасні методи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь; розроблено методику розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів; уточнювалися теоретико-експериментальні положення дисертаційного дослідження.

На **третьому** аналітико-формульовальному етапі (2004-2006 рр.) була завершена розробка методики освітнього курсу “Історії стародавніх цивілізацій”; проведено формульовальний експеримент з перевірки ефективності розробленої методики та здійснено порівняльний аналіз одержаних експериментальних даних. Результати формульовального експерименту підтвердили правомірність розробленої методики та виявили резервні можливості її удосконалення шляхом вивчення не лише основних, але й другорядних значень слів, а також їх синонімів, антонімів та фразеологізмів.

На **четвертому** узагальнювальному етапі (2006-2007 рр.) була здійснена масова апробація запропонованої методики, в результаті якої підтвердилася гіпотеза дослідження, систематизовано та узагальнено результати дослідження, як у теоретичному, так і в практичному напрямках.

База дослідження. Експериментальне дослідження проводилось на базі ліцею “Педагог” (м. Миколаїв), загальноосвітньої школи I-III ступеня № 34 (м. Миколаїв), загальноосвітньої школи I-III ступеня № 72 (м. Одеса). Усього в експерименті взяли участь 367 старшокласників і 17 вчителів англійської мови.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: вперше визначено компоненти змісту навчання іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів; обґрунтовано дидактико-методичні принципи розвитку досліджуваних умінь; з’ясовано психологічну єдність розвитку вмінь рідного мовлення в природному, а іншомовного – в штучному мовному середовищі; охарактеризовано особливості розвитку мовленнєвих умінь у старшокласників засобами іноземної мови; розроблено критеріальний

апарат діагностування рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у старшокласників під час вивчення освітніх курсів; уточнено поняття “іншомовні мовленнєві вміння”, які розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів іноземною мовою; подальшого розвитку набула методика навчання реально-мовленнєвої комунікації учнів старших класів загальноосвітніх шкіл.

Практична значущість результатів дисертаційної роботи полягає в розробці методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітнього інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій” з урахуванням специфічних особливостей англійського нормативного мовлення.

Запропонована методика розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників, які розвиваються під час вивчення освітніх курсів може бути використана вчителями іноземної мови для організації домашнього читання школярів, укладачами навчальних посібників і програм для підвищення ефективності навчання іноземної мови, як в загальноосвітніх школах, так і у вищих навчальних закладах.

Впровадження результатів дослідження. Розроблена методика була впроваджена у навчальний процес Миколаївського педагогічного ліцею “Педагог” (акт про впровадження № 42 від 06.02.2007 р.), Миколаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 34 (акт про впровадження № 7 від 15.01.2007 р.), Одеської загальноосвітньої школи про впровадження № 72 (акт про впровадження № 9/114 від 25.01.2007 р.), Одеської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 80 (акт про впровадження № 47 від 19.02.2007 р.), Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського (акт впровадження № 01/1174 від 29.12.2006 р.), Південноукраїнського педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (акт впровадження № 301 від 07.02.2007 р.).

Особистий внесок здобувача в працях у співавторстві полягає в методичному забезпеченні освітнього інтегрованого курсу “Історії

стародавніх цивілізацій”.

Апробація результатів дисертації. Результати роботи було викладено та обговорено на всеукраїнській науково-методичній конференції “Актуальні проблеми теорії та практики навчання іноземних мов та літератури” (Херсон, 2002); всеукраїнських науково-практичних конференціях “Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології” (Миколаїв, 2003), “Сучасній соціокультурний простір 2004” (Київ, 2004); II Всеукраїнській науково-практичній Інтернет конференції “Актуальні проблеми сучасної науки” (Київ, 2006); III Міжнародної наукової конференції “Україна і франкомовний світ: формування нового мислення” (Миколаїв, 2006); на засіданнях кафедри англійської філології Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського, кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, на методичних і практичних семінарах для вчителів іноземних мов Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Публікації. Основні положення і результати дослідження викладено в 9 публікаціях, з них – 4 у фахових виданнях України та 2 експериментальних навчальних посібниках.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що охоплює 245 найменувань, та 4 додатків. Повний обсяг дисертації становить 266 сторінок, з них основний текст дослідження – 183 сторінки. Робота містить 14 таблиць, 2 схеми та 6 діаграм, що охоплюють 3 сторінки основного тексту. Додатки викладено на 63 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Актуальність володіння іноземними мовами взагалі та англійською мовою зокрема, набула на початку ХХІ століття першорядного значення. Інтеграція найрозвиненіших країн планети в єдиний Європейський Союз зумовила необхідність вільного спілкування всіх її громадян однією з міжнародних мов, якою стала – англійська.

За визначенням О.Тарнопольського, англійська мова потрібна для забезпечення спільного засобу спілкування між європейцями. Саме контакти англійською мовою між людьми, які не є її носіями, але не мають іншої спільної мови для комунікації, становлять найширшу сферу використання цього міжнародного засобу спілкування саме як такого [166, с. 3].

З 60-х років минулого століття, проблема розвитку іншомовної мовленнєвої творчості була основною в системі навчання іноземних мов (І.Бім, Г.Ведель, І.Зимня, Є.Пассов, А.Старков, А.Шкляєва, Л.Щерба, С.Black, W.Butrkaamm, R.Lado). Програми з іноземних мов головною метою навчання вбачали практичне оволодіння іноземною мовою. Такий підхід передбачав насамперед навчання усного мовлення, яке, у свою чергу, поділялося на діалогічне і монологічне, при цьому, методистами підкреслювалася важливість і першорядне значення навчання спілкування іноземною мовою [139].

На сучасному етапі практична мета навчання англійської мови набула особливого значення, глибшого і масштабнішого, ніж у 60-ті роки ХХ століття. Навіть швидкого і безпомилкового навчального говоріння сьогодні недостатньо ні тим, хто навчається, ні тим, хто планує і програмує навчання. Завдання, яке на сьогодні є найактуальнішим для тих, хто вивчає іноземну мову, – досягнення рівня реально-мовленнєвої комунікації [10; 15; 113; 114;

131; 141; 152].

Сучасна методика навчання іноземних мов пропонує різноманітні способи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, як в учнів загальноосвітніх шкіл, так і у студентів вищих навчальних закладів. Проте, жоден з них не може реалізуватися за умов мовного середовища, а звідси, мовлення учнів зберігає навчальний, неприродний характер. Рівень спроможності за наявних умов навчання створити відносно природне мовне середовище та досягти таким чином формування вмінь реально-мовленнєвої комунікації випускників загальноосвітніх шкіл пропонуватиметься і теоретично обґрунтовуватиметься у першому розділі дослідження. У зв'язку з цим, визначимо насамперед поняття “іншомовні мовленнєві вміння” щодо штучно створеного мовного середовища, яке, як ми припускаємо, може виникнути у процесі вивчення будь-якого освітнього курсу засобами іноземної мови.

1.1. Сутність поняття “іншомовні мовленнєві вміння” щодо вивчення освітніх курсів

У процесі вивчення освітніх курсів іноземною мовою старшокласники повинні виявляти мовленнєву творчу активність та інтеграційні здібності паралельного оволодіння новими лінгвістичними знаннями та вміннями, оперувати ними у процесі підготовленого і непідготовленого усного та писемного мовлення, а також новими знаннями, що відповідають тематиці конкретного курсу, та вміннями їх практично застосовувати. Отже, їхні мовленнєві вміння набуватимуть, з одного боку, творчого характеру, а з іншого – інтеграційного. У зв'язку з цим зробимо спробу визначити досліджувані нами вміння, виходячи з вищеназваних позицій.

1.1.1. Іншомовні творчі вміння. Зазвичай вважають, що розвиток мовленнєвих іншомовних умінь, які власне передбачають елемент

непідготовленої творчої мовленнєвої діяльності, є кінцевою метою навчання. Проте, як свідчать результати сучасних лінгводидактичних досліджень, досягнення умов реально-мовленнєвої комунікації у навчальному процесі практично є не здійсненим. Це стає можливим в окремих випадках, наприклад, під час спілкування учнів з носіями мови. Масово така практика носить епізодичний характер; вона не може стати обов'язковим і систематичним засобом навчання. Це призводить до того, що навіть кращим учням, які виявляють іншомовні мовленнєві здібності на заняттях, в умовах реального іншомовного мовленнєвого спілкування, важко вільно висловлювати свої думки засобами мови, що вивчається. Досягнення їх реальної творчої комунікативної активності блокується умовами навчання, а звідси дефініція поняття “творча мовленнєва активність” зводиться до розвитку здатності продукувати висловлювання на основі вивченої мовленнєвої тематики [109; 115].

Ми вважаємо, що таке обмеження вияву достовірної мовленнєвої комунікації нівелює важливість мовленнєвого явища, що розглядається. У зв'язку з цим спробуємо визначити поняття “творчість” відповідно предмета іноземна мова та надати характеристику умов, за яких можливий його якнайповніший розвиток у процесі навчання іноземної мови в ситуації штучно створеного мовного середовища.

Поняття “творчість” найтісніше пов'язане з поняттям дослідження, воно настільки широке і багатоаспектне, що існує чимала кількість визначень, які відображають різні його боки. І.Подласий вважає, що творчість можна розглядати як вирішення суперечностей між наявними знаннями, що дає можливість подати певні принципово нові прогнози, із заздальгідь непередбачуваним результатом [133].

А.Камю поняття “творчість” розглядає як “діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Вона припускає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань та вмінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю та

унікальністю” [68, с. 351]. Проте методи навчання, що використовуються у практиці сучасної школи, не завжди сприяють розвитку евристичних умінь знаходження нового.

Розпочинаючи теоретичне дослідження поняття “творчість”, ми можемо відзначити, що згідно з визначення В.Андрєєва “чимало вчених, художників, письменників вбачають основний сенс свого життя у творчій діяльності, бо творчість дозволяє їм вийти за межі буденного життя і реалізувати себе” [1, с. 29].

Не менш вагомими роздуми про унікальність та універсальність сенсу життя людини, яка знаходить себе у творчості, творчій самореалізації, можна знайти і в роботах інших філософів. Воля до творчості, вміння реалізувати себе всупереч наявній дійсності, на думку французького письменника і філософа А.Камю, підтримує свідомість у постійному діяльному стані, оскільки “творчість – найрезультативніша школа терпіння та ясності. Вона є до того ж приголомшливим свідомством єдиної гідності людини – її впертого бунту проти своєї долі, постійності в зусиллях, що сприймаються як безплідні. Творчість вимагає повсякденної праці, опанування себе, точної оцінки меж істинного, міри і сили” [68, с. 13].

На думку філософа Г.Гіргінова, для того, щоб визначити поняття “творчість”, необхідно розглянути це поняття в ширшому та вузкому значеннях слова. Так, “творчість у ширшому значенні іманентно властива людському мисленню і людській практиці, є діяльністю, у ході якої, по-перше, формуються речі та явища, які не існують в об’єктивній реальності, наприклад, матеріальні речові винаходи; по-друге, розвиваються і вдосконалюються у подальшому, раніше створені людиною матеріальні або духовні витвори; по-третє, розробляються методи, форми, засоби суб’єктивного перевлаштування вже наявних витворів”. Творчість у вузкому значенні слова розглядається у тих випадках, коли мова йде про рівні або етапи розвитку продуктів творчості, іманентно властивої людському ставленню до дійсності [38, с. 65].

Філософ С.Гольдентріхт вважає, що “природа творчого діяння – це творення, народження нового, прогресивного, що сприяє розвитку людини і суспільства. Суть творчості несумісна з діяльністю, ворожою людині” [39, с. 67].

Як бачимо, розглядаючи природу творчості, філософи звертають увагу на ознаку прогресивності та гуманності. Із точки зору психології, творчість має такі аспекти: особистісний і процесуальний, вона передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань та вмінь, завдяки яким створюється продукт, для якого характерною є новизна, оригінальність та унікальність. Зазначається, що вивчення цих властивостей особистості з’ясувало важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, у викритті та розширенні своїх творчих можливостей” [123].

Досліджуючи сутність творчості, психологи звертають увагу на новизну і оригінальність результату, наявність особистісного аспекту, але не вказують на необхідність наявності позитивної мотивації, гуманної мети суб’єкта, який творить, що особливо характерно для творчості у навчальному процесі.

На думку В.Андреєва, творчість є таким видом людської діяльності, для якої характерні такі ознаки: 1) наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; 2) соціальна і особистісна важливість і прогресивність, тобто внесок у процес розвитку суспільства та особистості; 3) наявність об’єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості; 4) наявність суб’єктивних (певних якостей, знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості; 5) новизна та оригінальність процесу або результату. “Якщо з названих ознак подумки виключити хоча б один, то творча діяльність або не відбудеться, або діяльність не може бути творчою” [1, с. 36].

Зіставимо запропоновані визначення із визначенням творчості, запропоноване енциклопедичним словником: “Творчість – це діяльність, що

породжує щось якісно нове і таке, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди припускає творця — суб'єкта творчої діяльності; у природі відбувається розвиток, але не творчість” [195].

На наш погляд, визначення В.Андрєєва торкається особистісної і соціальної спрямованості творчої діяльності, що є дуже важливим для характеристики творчості взагалі і творчості в навчальному процесі зокрема. Ми згодні з вченим, що творчий характер людської діяльності виявляється в тому, що він виходить за межі своєї природної обмеженості, тобто перевершує свої ж генотипічні зумовлені можливості.

Л.Виготський визначає творчість як діяльність, яка створює щось нове, це або створення якогось предмета довкілля, або така здатність розуму чи відчуттів, яка виявляється у самій особистості. Він називає творчу діяльність – діяльністю відображення або комбінаторною діяльністю. Це діяльність, результатом якої є не відображення вражень і вчинків, що існують у досвіді людей, а створення нових зразків або вчинків. Саме творча діяльність особистості робить її спроможною створювати і видозмінювати своє сьогодення [33].

Звичайно, не у всіх людей виявляються творчі здібності, хоча близько половини такі здібності мають; здібності ж, що залишилися, без яких творчість неможлива, можна розвинути за допомогою спеціального комплексу вправ.

П.Енгельмейер (XX ст. рос.) вважав, що творчість – це життя, а життя – це творчість. Насправді, людина сама створює себе, робить своє життя унікальним і неповторним. Творчість доступна кожному і виявляється не тільки у створенні чогось нового. Нерідко творчі якості мають своє продовження в діяльності людини, яка, у свою чергу, стає творчою [127].

З педагогічної точки зору, “творчість” – це продуктивна діяльність людей, здатна продовжувати істотно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою

умовою культурного прогресу суспільства і виховання особистості [125; 127].

П.Гальперін вважає, що “творчість” полягає в тому, щоб вирішити певне завдання [35, с. 78]. тоді як Г.Нікітіна підкреслює, що творчий процес започатковується завданням, що ще не має вирішення, і розчленовує її на низку окремих завдань. Основний етап творчості полягає в пошуку потрібного рішення, яке прослідковується у вигляді загальної ідеї, що вказує основний шлях рішення, потім загальна ідея розкривається і обґрунтовується. Творчість повноцінна тільки за умови, що всі ідеї були втілені у відповідний продукт, який став надбанням суспільства, став доступний сприйняттю і оцінці людей [112].

Натомість, із цього визначення складно однозначно відповісти на запитання, чи можна всю діяльність назвати творчою. Зіставляючи будь-яку діяльність із творчою, слід виходити з двох критеріїв – психологічного і соціального. Здійснюючи певну діяльність, людина робить вчинки, які несуть естетичну цінність, з психологічного погляду, особистість створює щось, безумовно, нове для самої себе, і з соціального – для суспільства. Сучасне суспільство – це суспільство, в якому творчий розвиток громадянина, самореалізація його особистості стає метою всіх суспільних відносин. Тому результати творчої діяльності завжди будуть соціально значущі, незалежно від того, чи відносяться вони до об’єктивно нового результату, чи до вияву творчості. Відповідно, в дидактиці під творчістю розуміють необхідну для людини форму буття, показник емоційного здоров’я [6; 49; 174; 180; 196].

Аналіз сутності і природи творчості, запропонований у працях відомих філософів, педагогів, психологів, дозволяє нам визначити сутність педагогічної творчості та виділити її такі складові:

1. позитивна мотивація, заснована на гуманній творчій меті;
2. об’єктивні (соціальні, особистісні, матеріальні) передумови та умови для їх вияву;
3. сукупність взаємопов’язаних між собою способів, прийомів,

засобів, форм і методів виконання оригінальних, нестандартних дій;

4) новизна процесу творення і його оригінальний результат.

Отже, ми можемо дійти висновку, що з дидактичного погляду, **творчі вміння** – це вміння вищого логічного рівня, які забезпечують творчий процес; вони спонукають людину до неординарної форми мислення і виявляються у вигляді нестандартних рішень як соціально-побутових, наукових, так і мовленнєвих завдань. Саме новизна і непередбачуваність характеризує справжній зміст творчого результату.

Дотично предмета нашого дослідження, зупинимося детальніше на характеристиці вияву іншомовної мовленнєвої творчості.

З лінгводидактичного погляду “творчість” може виявлятися, як мінімум, у трьох позиціях: 1) непідготовлене мовлення у стандартних (навчальних умовах) [44]; 2) підготовлене мовлення в нестандартних, нових для того, хто говорить, умовах [121; 122]; 3) непідготовлене мовлення у ситуаціях, що склалися спонтанно [98; 101].

Перша позиція розглядалася П.Гурвичем, який стверджує, що “іншомовна творчість” – це спонтанне, непідготовлене мовлення. Непідготовлене мовлення – це рівень володіння іншомовною мовленнєвою комунікацією, за яким той, хто говорить, у змозі без підготовки в часі і без прямих спонукань співрозмовника до говоріння використовувати засвоєний мовленнєвий матеріал у комбінаціях, що раніше не зустрічалися [43, с. 48-60].

Є.Пассов підкреслює, що для породження творчого висловлення необхідно створити мовленнєві ситуації. На думку вченого, ситуація сприяє розвитку кожного механізму мовленнєвого висловлювання, а саме, механізму дискурсивності, попередження і вибору. Ситуація – явище ідеальне, суб’єктивне, “внутрішнє”, що привчає людину спиратися на пам’ять, мислення, а не на всілякі опори [122, с. 106].

С.Рубінштейн також указує на те, що усне мовлення носить ситуативний характер. Ситуативне мовлення – це мовлення, яким природно

користується той, хто говорить, під час спілкування із співрозмовником, який знаходиться з тим, хто говорить, у загальній ситуації, коли мова йде про безпосередній її зміст [147, с. 404]. Зазначене свідчить, що мовлення тільки тоді носитиме творчий характер, коли відбуватиметься в природних умовах.

Відтак, під **іншомовними творчими мовленнєвими уміннями** ми розумітимемо вміння вступати у процес іншомовного спілкування в нових, реальних умовах.

У немовному середовищі створення умов реально-мовленнєвої комунікації значно утруднене. На етапі вивчення мовного матеріалу ряд учених пропонує комунікативувати навчальний процес шляхом зосередження уваги учнів на змісті висловлення, а не на його формі. Наприклад, Є.Пасов формулює завдання до граматичних вправ так, щоб учні відпрацьовували вживання мовленнєвих явищ у процесі навчально-мовленнєвої діяльності, вносили при цьому до кожного мовленнєвого вчинку елементи мовленнєвої творчості [121; 122]. Такий вид мовленнєвої діяльності автори “Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” і Р.Мартінова, В.Шатілов називають “розвитком лінгвістичних умінь”, які, безумовно, закладають основи іншомовної мовленнєвотворчості [57; 101; 186].

Удосконалення мовленнєвих творчих умінь у вищезазначених методиках і розробках багатьох інших учених (Є.Онищенко, О.Леонтєв, В.Скалкін, Н.Склярєнко, Г.Рогова та інших) здійснюється у процесі різноманітних за формою і змістом мовленнєвих ситуацій. Найбільш наближеними до умов реально мовленнєвої комунікації є, на наш погляд, провокаційні й сенсаційні ситуації, запропоновані Е.Пасовим [121] і вдало модифіковані Р.Мартіновою [101]. Проте і вони не забезпечують природного іншомовного говоріння. Передбачувані у змісті мовлення сенсації або провокації, які дійсні при їх первинному або вторинному використанні викликають в учнів бажання вступити в дискусію з проблем, що обговорюються, надалі втрачають свій комунікативний потенціал. Учні розуміють, що це майстерно створена

вчителем гра, в якій перемагає той, хто багато говорить, а винагородою йому є оцінка.

Тому ми, погоджуючись із Р.Реверс, вважаємо, що здійснити перенесення в реальне життя з навчального процесу можливо тоді, коли робота в аудиторії якомога точніше імітуватиме реально-мовленнєве спілкування [122]. Поділяючи точку зору Р.Мартінової, вважаємо, що найбільш ефективною формою імітації мовного середовища можуть стати заняття з вивчення різних освітніх курсів іноземною мовою. У такому разі сам предмет “іноземна мова” нівелюється, поступаючись місцем у навчальному процесі здобуттю знань і розвитку вмінь у зв’язку із змістом освітнього курсу, що вивчається. Функція іноземної мови в цьому процесі стане такою самою, як і функція рідної мови під час вивчення будь-якого шкільного предмета – “обслуговуюча” – для вирішення загальнонавчальних завдань. Тож учні паралельно набуватимуть як додаткових лінгвістичних знань, так і знань за змістом освітнього курсу. На основі перших у них удосконалюватимуться мовленнєві вміння, а на основі других – розвиватимуться загальнонавчальні та специфічні – відповідні конкретному курсу, інтелектуальні вміння.

Отже, мова може йти про розвиток інтегрованих умінь, а освітній курс, у процесі якого вони розвиваються, правомірно вважати “інтегрованим”. Зупинимося на цьому визначенні докладніше.

1.1.2. Іншомовні інтегровані вміння. У науковій, філософській, психологічній і педагогічній літературі зустрічаються різні визначення поняття “інтеграція”, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки в науку, але й у всі сфери людської діяльності. На нашу думку, такому багатоаспектному явищу, як інтеграція, слід давати дескриптивне визначення, тобто в кожному конкретному випадку описувати сукупність істотних ознак інтеграції, її властивостей і характеристик.

Так, у філософському плані термін “інтеграція” означає “цілісний, непорушний процес або дію, яка має як результат цілісність, об’єднання, відновлення єдності [172]. У роботі Р.Сменда про державу під “інтеграцією” розуміють постійне самооновлення держави за допомогою взаємного проникнення всіх спрямованих на нього видів діяльності” [173].

Сутність процесу інтеграції також розглядається в соціології, політології та інших науках. Так, з педагогічного погляду, під “інтеграцією” розуміють процес і стан об’єднання частин соціуму, передусім індивідуумів у групи, в єдину соціальну цілісність або систему [127].

Політологічний енциклопедичний словник трактує поняття “інтеграції” як сукупність політичних процесів, спрямованих на консолідацію держав з метою протистояння деструктивним внутрішнім або зовнішнім чинникам [134, с. 152].

Енциклопедичний словник за редакцією О.Прохорова визначає “інтеграцію” як “1) поняття, що означає стан пов’язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану; 2) процес зближення і зв’язку наук, що відбувається разом з процесами їх диференціації” [142, с. 495].

Вищесказане свідчить про те, що основною характеристикою інтеграційного процесу є цілісність і об’єднання об’єктів в єдине ціле. Аналіз літератури дозволив виділити три підходи до оцінки взаємин між процесуальними боками інтеграції.

Прихильники першої теорії (І.Зверев, В.Зягвінський, В.Кузьмін) розглядають інтеграцію як процес становлення єдиного цілого [58; 61; 83]. Так, В.Кузьмін вважає, що це поняття характеризує процес і механізм об’єднання, набутий цілим комплексом інтегрованих якостей [83].

Прихильники іншого погляду розглядають інтеграцію як результат діяльності. Вони вважають, що інтеграція – це узгодженість і впорядкованість, стабільність системи [74; 94].

Учені, які поділяють третю точку зору, під інтеграцією розуміють

процес і результат становлення цілісності [157; 184]; відтак, “інтеграція” – поняття теорії систем, процес і результат нерозривно пов’язаного [184].

Не зважаючи на те, що прихильників першої теорії більше, ми дотримуємося третьої позиції, оскільки вона найбільше відображає стан речей в інтегрованій галузі. По-перше, процесом інтеграції є рух, який характеризується появою інтегральних частин. У цьому контексті суть інтеграції постає як подвійний процес, який веде до формування результату, що має надіндивідуальні інтегровані якості. По-друге, як свідчать роботи Г.Гегеля, “не результат є цілим, що діє, а результат разом із становленням”. Отже, ми поділятимемо думку, що інтеграція припускає як процес, так і результат [161; 172].

На розвиток педагогічних ідей щодо сутності інтеграції істотно впливає прогрес наукового пізнання. Інтеграція тісно пов’язана з диференціацією. Ці процеси відбиваються на побудові системи навчальних предметів і пошуку способів узагальнення знань учнів. На думку І.Зверева “інтеграція – процес зближення і поєднання наук, що відбувається разом із процесами диференціації. Процес інтеграції є вищою формою втілення міжпредметних зв’язків на якісно новому рівні навчання” [58].

У великому психологічному словнику “інтеграція освітнього процесу” розглядається як “процес досягнення цілісності освітнього процесу, а також його результат. Виділяють два види інтеграції: цілісність по горизонталі – міцні міжпредметні зв’язки, взаємозбагачення знань із різних галузей, єдність знань і вмінь; цілісність по вертикалі – спадкоємність між різними освітніми сходинками, злиття цих сходинок у єдиний висхідний ряд, що охоплює всі стадії життєвого циклу людини” [24, с. 198].

Відтак, можна відзначити, що основи процесу інтеграції тісно пов’язані з класичною педагогікою, а точніше з ідеєю міжпредметних зв’язків. В основі своєї, ця ідея народилася в ході пошуку шляхів віддзеркалення цілісності природи у змісті навчального матеріалу.

У науково-педагогічній літературі виділяють такі ознаки сутності

процесу інтеграції: – взаємодія раніше роз'єднаних елементів; – кількісні, якісні й логіко-змістові перетворення елементів, що взаємодіють; –структуризація навчальної діяльності на основі цілісного взаємопов'язаного вивчення складових її елементів.

У вітчизняній і світовій педагогіці є чимало робіт із проблем інтеграції в освіті. Педагогічна інтеграція розглядалася на трьох рівнях функціонування: методологічному, теоретичному і практичному. Так, М.Безруков, А.Блум, Р.Вінкель, І.Зверєв, В.Зягвінський розглядають інтеграцію у педагогіці як процес і результат нерозривно пов'язаного, єдиного й цілого. У навчанні вона здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних навчальних дисциплін у загальнонаукові поняття і методи пізнання, складання основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем [61].

У загальноосвітній школі система навчання предметів забезпечує учнів певним рівнем становлення сучасних наукових знань. Проте кожен навчальний предмет розглядає факти з позиції властивих йому особливостей. У процесі створення міжпредметних асоціацій засвоєння нових знань відбувається успішніше. Тому для систематизації набутих знань необхідно навчити учнів застосовувати раніше засвоєну інформацію під час вивчення інших предметів, що досягається шляхом їх дидактичної інтеграції.

На сучасному етапі в дидактиці розглядають три рівні інтеграції, кожен з яких має свою логічну структуру, яка складається із базису (об'єднуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного і технічного інструментарію базової і суміжних дисциплін) [74].

З 80-х років інтегровані підходи в освіті починають відігравати домінуюче значення. Створюються нові навчальні курси і предмети. Здебільшого в них використовуються чотири основні підходи: 1) об'єднання змісту утворення окремих дисциплін в інтегровані курси (країнознавство); 2)

вивчення усіх дисциплін тільки у творчо розвивальній парадигмі (інтеграція за методом); 3) переклад освітнього процесу на комп'ютерну основу (інтеграція за технологією); 4) вибір загальних для всіх педагогів способів комунікативного спілкування з учнями на уроках (герменевтика) [66; 184].

Отже, прагнення до інтеграції навчального матеріалу (або міжпредметних зв'язків, посиляючись на дослідження деяких учених), поза сумнівом, є природною і провідною тенденцією освітнього процесу.

У наш час проблемі інтеграції знову приділяється значна увага у процесі організації навчання та освіти. Так, на сучасному етапі інтенсифікувався пошук методологічних засад інтеграції знань, який знайшов віддзеркалення у різних парадигмальних позиціях учених: – глобально-історичному (Ю.Солодовніков); – гуманістично-феноменологічному (П.Атутов, В.Биков, М.Берулаві, Л.Варзацька, І.Зязюн, В.Паламарчук, О.Ятайкіна); – екологічному (В.Ільченко); культуротворчому (О.Яворук, М.Сова); економічному (З.Корнева, О.Тарнопольський); – гуманітарному (Л.Ільєнко, О.Конишева, J.Cummins, P. Freire, R.K. Johnson, E.V.Namayan, F.Genese, M.A.Swain).

Багато хто з цих учених проводив дослідження дидактичних особливостей інтеграції змісту навчання і вивчав суть інтегрованих уроків. На їхню думку, інтегрований підхід в освіті дає можливість нівелювати деякі “слабкі боки” предметної системи навчання, подолати розрізненість і фрагментарність у засвоєнні навчального матеріалу. Вони довели, що однією з найвагоміших умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань.

Інтеграція як засіб навчання сприяє набуттю нових знань, уявлень на стику традиційних предметних знань, є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні. Як єдина цілісна система, інтеграція включає елементи різних дисциплін, поєднання яких сприяє породженню якісно нових знань, взаємозбагачує предмети, сприяє ефективній реалізації триєдиної дидактичної мети [64, с. 3-4; 74; 157; 223].

Отже, під “педагогічною інтеграцією” ми, погоджуючись з ученими – дидактами, розуміємо складний, структурний процес, який вимагає виконання певних умов, а саме:

- розглядати будь-яке явище з різних поглядів;
- застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретних завдань;
- розвивати творче мислення для проведення самостійних досліджень у межах матеріалу, що вивчається;
- розвивати бажання самовдосконалюватись у будь-якому виді навчальної діяльності.

Ці теоретичні положення лягли в основу розробки інтегрованих курсів, що включають елементи країнознавства, фізичної географії, астрономії, фізики, хімії, біології, валеології, екології і людинознавства. Це курси “Людинознавство”, “Я і Україна” та інші [66].

Л.Ільєнко, К.Гуз, О.Яворук, О.Ятайкіна розробили інтегровані курси, орієнтовані на початкову школу. Ці курси є сукупністю взаємопов’язаної і послідовної інформації, вилученої з основних предметів навчального плану, яка повинна бути засвоєна учнями з базових дисциплін [64; 68; 198; 199].

“Інтегрований естетичний курс для початкової школи”, розроблений Л.Ільєнко, сприяє взаємозбагаченню сприйняття кожного з трьох предметів (музики, літературного читання, образотворчого мистецтва), що сприяє розширенню світоглядних меж учнів, підвищенню мотивації, формуванню цілісної наукової картини світу і дозволяє систематизувати отримані знання [64].

Розроблені інтегровані курси й для вищої школи. Так, А.Бойко розкриває нові сучасні технології навчання у вищій школі в інтегрованому курсі “Теорія та історія педагогіки”. Основу змісту цього курсу склала концепція інтеграції на національному ґрунті історичних і логіко-теоретичних педагогічних знань разом із диференціацією їх засвоєння, що забезпечило педагогічній теорії науковість та універсалізацію, а методиці її

навчання – індивідуальність і мобільність, та сприяло вільному самоствердженню студентів. Дослідник підкреслює, що перевага інтегрованого курсу над традиційним полягає в його фундаментальності. Фундаментальні знання забезпечують найвищий рівень історико-теоретичних узагальнень і широке перенесення їх на вивчення методик і дисциплін за фахом, що підвищує престиж педагогічних наук у системі вищої освіти, а також допомагає реалізації загальнопрофесійної і культурологічної функцій [22, с. 3].

Проте всі ці курси виписані рідною мовою учнів, і тому в них інтегрується інформація з різних галузей знань. У наш час здійснюються перші спроби створення інтегрованих уроків з англійської мови та географії (Л.Лук'яшенко, О.Мірошник (2003)) [95], англійської мови і математики (І.Моїсеєва (2003)) [110]. Курс, в якому б інтегрувалися іншомовні знання і знання, що відповідають тематиці предмета, що вивчається для старшокласників, відсутній, це означає, що не існує технології його створення і способів його вивчення. У теорії навчання іноземних мов є лише аргументовані докази доцільності розробки таких курсів, як засобу виведення іноземної мови з ракурсу “навчального предмета” у сферу його широкого практичного застосування [101].

Такий підхід заснований на тому, що іноземна мова, як предмет вивчення, є засобом пізнання і спілкування. Ці особливості відкривають можливості для його зв'язку з іншими предметами. Особливістю іноземної мови як навчального предмета, на думку І.Зимньої, є те, що він ніби “безпредметний”: вивчається як засіб спілкування, а тематика і ситуації спілкування задаються навчальною програмою [60]. Тому іноземна мова, на думку О.Конишевої, “як жодна інша навчальна дисципліна, відкрита для використання змісту різних навчальних предметів” [76].

Таке розуміння “іноземної мови” як дисципліни знайшло віддзеркалення у школах із викладанням певних предметів іноземною мовою. Але, на жаль, спроба створити для учнів поле широкої іншомовної

мовленнєвої діяльності на уроках географії, історії й літератури не вдалася.

Ми підтримуємо точку зору Р.Мартінової, вважаємо, що це спричинено по-перше, тим, що рівень мовної і мовленнєвої підготовки більшості учнів не відповідав мовному і мовленнєвому матеріалу означених курсів. По-друге, незнайомий мовний матеріал недостатньо активізувався в мовленні учнів, і тому сприймався і засвоювався лише на рецептивному рівні, що не дозволяло його подальше вживання в мовленні. По-третє, якщо вищеназвані дисципліни викладали вчителі-предметники, то вони, в більшості випадків, не були фахівцями в галузі викладання мов; якщо їх викладали вчителі іноземних мов, то вони були, здебільшого, недостатньо компетентними щодо змісту дисциплін. В цілому, названі недоліки призвели до незадовільних результатів, як у процесі вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь, так і в здобутті знань із матеріалу курсів, що вивчаються [101; 136, с. 196-197].

У зв'язку з вищесказаним, Р.Мартінова пропонує створення спеціальних освітніх курсів, які б характеризувалися такими: 1) цікавим для певного шкільного віку змістом, актуальним і корисним для розширення кругозору, але водночас незалежним від програмних курсів навчання; 2) лінгвістичною і мовленнєвою відповідністю тому мовному матеріалу і мовленнєвому досвіду, яким учні оволоділи до початку вивчення курсів; 3) систематичним повторенням нових мовних явищ з раніше вивченими, що забезпечить репродуктивний і продуктивний рівні їх засвоєння, і тим самим, сприятиме системному розширенню іншомовного мовленнєвого потенціалу тих, кого навчають [101, с. 153-155].

Спираючись на дослідження З.Корневої, інтегроване навчання є основою для активізації оволодіння мовою. Цікаве й вагоме змістове наповнення занять із конкретної навчальної дисципліни сприяє активному розумінню й засвоєнню мовних явищ. Спілкування іноземною мовою забезпечує цілеспрямоване осмислене оволодіння комунікативними функціями іноземної мови. Відсутність такого спілкування призводить до

абстрактного вивчення мови, тобто без концептуального комунікативного наповнення [167, с.162].

Вивчення будь-якого інтегрованого курсу взагалі та інтегрованого курсу викладеного іноземною мовою зокрема, передбачає розвиток інтегрованих умінь.

У зарубіжній методиці викладання іноземних мов під поняттям “інтегровані вміння” розглядають вміння використовувати в будь-якій відповідності чотири основні види мовленнєвої діяльності в комунікативному акті, наприклад, використання аудіювання і говоріння у діалогічному мовленні [75; 227].

Таке розуміння інтегрованих умінь спричиняє недооцінку ролі знань і умінь з основного виду діяльності, а саме: за суттю самого предмета вивчення. Інтеграція тільки видів мовленнєвої діяльності, безумовно, сприяє вдосконаленню мовленнєвих умінь на матеріалі курсу, що вивчається, тоді як конкретні знання й вміння з дисципліни, що вивчається, залишаються поза межами навчального процесу.

На сучасному етапі навчання іноземної мови з'явилися перші вітчизняні праці (Г.Турчинова (2005), З.Корнева (2006)), що доводять доцільність розвитку іншомовних інтегрованих умінь у процесі вивчення біології (Г.Турчинова) [170] та ділової англійської (З.Корнева) [80]. Розвиток інтегрованих умінь зазначені автори та чимало зарубіжних учених (J.Cummins, P.Freire, R.K.Johnson, E.Hamayan, F.Genese, M.A.Swain) називають технологією “занурення”.

Аналіз досліджень, що розглядалися, дозволяє зробити висновок, що використання іноземної мови у процесі навчання гуманітарним та технічним дисциплінам має відмінний характер. За твердженням З.Корневої, вміння використовувати мову в одному контексті не передбачає можливість використовувати її в іншому. Отже, інтегроване навчання у контексті технології “занурення” оптимально враховує особливості функціонального призначення мови, разом з його контекстуальним характером

функціонування [80, с. 4].

Основні положення технології “занурення” розглянемо при подальшому аналізі сучасних методів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь.

Прикладом такого курсу є розроблений З.Корневою курс “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” (2006), що спрямований на вивчення англійського ділового мовлення на основі технології “занурення”. Специфічні особливості навчання за розробленим курсом полягає у тому, що: а) цей курс призначений для студентів, що володіють мовою на достатньому рівні; б) вивчається не іноземна мова, а спеціальна навчальна дисципліна іноземною мовою. Таким чином, у процесі вивчення цього курсу формуються основні чи базові мовленнєві навички та вміння [80, с. 8].

Варто відзначити, що зазначені праці є значним внеском у методику викладання іноземних мов, проте вони не вирішують проблему поширення словникового запасу та мовленнєвих можливостей кожного учня, так як спрямовані на розв’язання змістового аспекту курсу, що вивчається (1-й вид діяльності). Результативність з 2-го виду діяльності (лінгвістичне засвоєння матеріалу) викликає труднощі, так як студенти, отримуючи нову додаткову інформацію, не можуть цілком використовувати її у вільному спілкуванні. Зокрема, З.Корнева передбачає викладання лекцій рідною мовою студентів, так як у лінгвістичному плані вони ще не спроможні сприймати іншомовний матеріал [80, с. 9]. Для того, щоб здійснити “повне занурення” необхідно починати з вивчення ізольованої лексики.

Дослідження Р.Мартінової пропонують вирішення означеної проблеми. Дослідниця розкриває сутність поняття “інтегровані вміння”, і пропонує ввести, як уже зазначалось, у навчальний процес новий курс – навчальну дисципліну, яка б ґрунтувалася на реальних лінгвістичних і навчальних можливостях учнів [101, с. 156].

Визначення поняття “інтегровані вміння”, запропоноване Р.Мартіновою, більш точно відображає суть самого поняття, оскільки

припускає взаємопов'язаний розвиток двох видів діяльності одночасно: 1) пізнавально – інформаційної; 2) мовленнєвої; причому, перша вважається основною, що дозволяє концентрувати увагу учнів на змістовому аспекті курсу. Другий вид діяльності вважається другорядним, що припускає вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь у процесі реально-мовленнєвої комунікації [101, с. 155].

Для успішного досягнення інтегрованих умінь вважаємо за необхідне дотримання таких умов:

1) дотично першого виду діяльності:

а) інформаційна готовність до сприйняття матеріалу курсу, ерудиція і знання у галузі дисципліни, що вивчається;

б) психологічна готовність до аналізу, синтезу, індукції, дедукції і висновку у зв'язку із історико-культурологічною інформацією, що вивчається;

2) дотично другого виду діяльності:

а) готовність до здійснення мовленнєвої діяльності на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу;

б) готовність до сприйняття нової мовленнєвої інформації, що включає 3-4% незнайомого мовленнєвого матеріалу, який, за рахунок його мимовільного запам'ятовування, сприятиме збагаченню мовлення учнів і повторюватиметься із тексту в текст для його міцного запам'ятовування.

За такої умови, предмет “іноземна мова” втрачає свою значимість, він стає інструментом отримання знань та вмінь з актуальних курсів сучасності, саме в таких умовах іншомовна комунікація буде реальною і зможе здійснюватися в реально-мовленнєвій діяльності.

Отже, під **творчими інтегрованими вміннями**, що розвиваються засобами іноземної мови, слід розуміти здатність мовця за наявності двох видів діяльності: 1) засвоєння змісту курсу, що вивчається, 2) вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь; створення такого мовленнєвого твору засобами іноземної мови, який не тільки відобразить суть проблеми, що

розглядається, але й продемонструє можливість її розширеного аналізу і інтерпретації.

Досягнення умінь з першого виду діяльності засобами іноземної мови передбачає отримання **знань** про:

- особливості географічного простору на історичному і глобальному рівнях;

- основні філософські течії та їх представників;

- основні літературні твори з історії, географії, філософії, етики та розвиток на їх основі **умінь**:

- оцінювати зміни і перетворення довкілля;

- висувати гіпотези і здійснювати їх перевірку;

- визначати рід, жанр і проблематику будь-якого твору;

- виявляти позицію особистості щодо історичних і філософських проблем;

- самостійно організувати свою навчальну діяльність, оцінювати її результати;

- приймати, розуміти і об'єктивно оцінювати результати учбової діяльності однокласників;

- використовувати елементи причинно-наслідкового і структурно-функціонального аналізу;

- самостійно вибирати критерії для порівняння, зіставлення і оцінки явищ курсу, що вивчаються, на основі використання іноземної мови.

Як уже наголошувалося, перший вид діяльності забезпечується становленням умінь з другого виду діяльності, а саме **вмінь**:

- вживати в підготовленому і непідготовленому мовленні новий мовний матеріал;

- передавати зміст тексту в стислому і розгорнутому вигляді;

- розуміти і використовувати в мовленні понятійний апарат з таких гуманітарних дисциплінах як література, історія, географія, філософія і етика;

- створювати усні і письмові висловлювання у зв'язку з отриманою інформацією з курсу, що вивчається;
- створювати власні тексти, що включають додаткову інформацію з різної тематики курсу;
- слухати і розуміти зміст мовлення однокласників і використовувати викладений або найцікавіший матеріал у власному мовленні, посилаючись на його авторів.

Отже, виходячи з наведеного аналізу понять, творчість та інтеграція, **іншомовні творчі інтегровані мовленнєві вміння**¹ – це здатність учнів за наявності двох видів діяльності: засвоєння змісту курсу, що вивчається, і вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь, створення мовленнєвого витвору засобами мови, що вивчається, який висловлюватиме як суть проблеми, що вивчається, так і можливість її вирішення. Таким чином, під іншомовними мовленнєвими вміннями щодо вивчення освітніх курсів ми розумітимемо творчі інтегровані вміння.

Сутність поняття іншомовні мовленнєві вміння, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів припускає залежність якості становлення першого виду діяльності від якості становлення другого. Тому якість становлення другої – іншомовної – діяльності буде предметом нашого подальшого дослідження.

1.2. Особливості розвитку мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення іноземної мови

Уміння говорити рідною мовою дитина набуває у процесі перших кількох років життя. “Розвиток мовлення у дитини опосередкований навчанням: дитина вчиться говорити. Проте це ніяк не означає, що оволодіння своєю рідною мовою є результатом спеціальної навчальної

¹ Надалі замість терміну “іншомовні творчі інтегровані вміння” будемо вживати термін “іншомовні мовленнєві вміння” щодо вивчення освітніх курсів

діяльності, метою якої є оволодіння мовленням. Така навчальна діяльність розпочинається під час вивчення граматики, тобто системи норм мови, якою на практиці вже володіє дитина” [147, с. 397].

Спосіб оволодіння рідною мовою істотно відрізняється від процесу оволодіння іноземною мовою. Оволодінню рідною мовою, вмінню самому використовувати її для спілкування передують зародження усвідомлення мовлення оточуючих, що є характерним для початкового етапу.

Так, відповідно досліджень С.Рубінштейна, в період підготовчого розвитку мовлення дитина набуває деякого пасивного фонетичного матеріалу, оволодіває своїм голосовим апаратом і вчиться розуміти мовлення оточуючих. Перші звуки, які видає дитина, – крики є інстинктивними або рефлекторними реакціями. Наступними етапами розвитку рідного мовлення є гуління і белькіт. Белькіт – мовленнєвий апарат до оволодіння дитиною мовленням дорослих. На основі розуміння мовлення дорослого і оволодіння своїм голосовим апаратом починає розвиватися мовлення.

Таким чином, мовлення виникає у дитини тоді, коли зв'язок слова і його значення стає смисловим і сигніфікативним. Таке оволодіння мовленням як засобом спілкування відображає потреби дитини і зміни, що зароджуються, відбуваються в його взаєминах з оточуючими [147].

Осмилені слова дитина вимовляє в кінці першого, на початку другого року життя. У цей період вона практично оволодіває (за допомогою дорослих) новим, соціальним способом поводитися з речами за допомогою слова. Дитина починає користуватися словами теоретично, не осмислюючи їх. І.Зимняя зазначає, що у цей період життя дитині властиві узагальнення, які є результатом настанов, зумовлених афектно-моторними реакціями. Значення слів рідної мови, як єдність “спілкування й узагальнення”, опосередковують процеси віддзеркалення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [60, с. 29].

З подальшим дорослішанням мовлення дитини носить ситуативний характер, оскільки дитина оперує безпосередньо близьким їй змістом і

користується мовою для спілкування. Оволодіння новими формами мови відбувається за допомогою навчання, оскільки для того, щоб оволодіти справжнім словом необхідно, щоб у процесі його вживання воно включалося в життя і діяльність людини [147, с. 395-399].

1.2.1. Порівняльний аналіз психологічних механізмів розвитку мовленнєвих умінь рідного та іноземного мовлення. Питання взаємозв'язку мови, мовлення і говоріння досліджували чимало і вітчизняних, і зарубіжних учених: психологи (М.Жинкін, О.Леонтьєв С.Рубінштейн, Л.Щерба), лінгводидакти (А.Богуш, Н.Бабич, Н.Вашуленко), філософи (В.Гумбольдт, Ф.Соссюр).

Спільним для них є те, що вони розглядають мовленнєву діяльність як діяльність, що спрямована на вираження думки і є використанням, перетворенням мовленнєвого матеріалу.

Метою цієї діяльності, виходячи з досліджень В.Гумбольдта, є досягнення взаєморозуміння, яке, означає, що “ніхто не може говорити з іншим інакше, ніж цей інший при рівних обставинах говорив би з ним” [42, с. 71]. Вочевидь, що в цьому вислові стверджується необхідність наявності в комунікантів спільного соціального досвіду, який, згідно тлумаченням сучасних дослідників, припускає спільність системи діяльностей.

У роботах В.Гумбольдта також підкреслюється взаємозв'язок мовленнєвої діяльності, мови і мислення та інтелектуальної діяльності. Мова розглядається як засіб інтелектуальної діяльності людини, яка “матеріалізується в мовленні і стає доступною для почуттєвого сприйняття, тому інтелектуальна діяльність і мова є єдиними цілими” [42, с. 75]. Крім того, мовлення, що лунає, за словами автора, є самостійною діяльністю ще і тому, що, подібно до предметів зовнішнього світу, впливає на людину.

Мова повинна “виступати в оточенні всього, що робить людину людиною”, тобто є частиною всієї властивої людині активності [42, с. 76].

В.Гумбольдт підкреслює взаємозв'язок внутрішньої психічної

діяльності й органів чуття, яка здійснюється за допомогою мови. Згідно його твердження, “діяльність органів чуття повинна вступити в синтетичний зв’язок із внутрішнім процесом діяльності духу; і лише цей зв’язок зумовлює виникнення уявлення, що стає об’єктом, протиставляючись суб’єктивній силі, і знову сприйняте як таке, що повертається у сферу суб’єкта. Все це може відбуватися тільки за допомогою мови. З її допомогою духовне прагнення прокладає собі шлях через уста в зовнішній світ, і потім у результаті цього прагнення, втіленого у слові, слово повертається до слуху того, хто говорить” [42, с. 76-77].

Цей процес можна назвати, користуючись сучасними визначеннями, процесом інтеріоризації – екстеріоризації, в результаті якого відбувається розвиток мислення, утворення понять.

Отже, відповідно до результатів досліджень В.Гумбольдта, мовленнєва діяльність – це не тільки передавання інформації, але і процес, в результаті якого відбувається розвиток мислення і спрямування певної дії на співрозмовника; що має, як і будь-яка інша діяльність, соціальну природу.

Діяльнісний підхід до проблеми мови і мовлення розглянуто також і в роботах Ф.Соссюра. Так, вчений підкреслює взаємозв’язок суспільного та індивідуального аспектів у мовленнєвій діяльності. Крім того, на його думку, мовленнєва діяльність об’єднує в собі і сталу систему і розвиток, бо є одночасно і продуктом минулого, і сучасним явищем.

Основою всіх виявів мовленнєвої діяльності Ф.Соссюр вважає мовлення, яке він визначає як суспільний продукт, сукупність необхідних умов для реалізації мовленнєвої здібності індивіда [161].

Мовленнєва діяльність, за Ф.Соссюром, – це різноманітний і різноманітний процес, що об’єднує в собі фізичний, фізіологічний і психологічний аспекти і тому є предметом дослідження багатьох наук [161, с. 20].

Серед робіт вітчизняних учених, присвячених дослідженню проблеми мовленнєвої діяльності, слід виділити, насамперед, роботи Л.Щерби [192;

193].

Під мовленнєвою діяльністю Л.Щерба розуміє “процеси говоріння і розуміння”, підкреслюючи при цьому важливість останніх у мовній системі і стверджує, що “вони зумовлюються тим самим, чим зумовлюється можливість і процесів говоріння” [193, с. 24-25].

Учений вважає, що мовленнєва організація людини не може дорівнювати сумі її мовленнєвого досвіду, а є його своєрідним перетворенням. Мовна організація має психофізіологічну природу, при цьому вона разом із “зумовленою нею мовленнєвою діяльністю є соціальним продуктом” [193, с. 25].

У мовленнєвій діяльності виявляється мовна система тієї або іншої спільноти або ж окремого індивіда. Чинниками, що впливають на мовленнєву діяльність, є, “з одного боку, єдина мовна система, соціально обґрунтована в минулому, об’єктивно закладена в мовному матеріалі певної соціальної групи і реалізована в індивідуальних мовленнєвих системах; з іншого – зміст життя певної соціальної групи. Єдність мовної системи забезпечує єдність реакцій на цей зміст” [193, с. 28].

Дослідник вважає, що зміни в соціальній організації цієї спільноти спричиняють зміни в мовленнєвій діяльності. Мовленнєва діяльність відбувається в соціальних умовах і “має на меті повідомлення, отже, розуміння” [193, с. 29].

Розуміння, за словами Л.Щерби, можливе тільки в разі спільного для всіх учасників життєвого досвіду. Роль мови при цьому полягає “в опосередкованості зусиль з регулювання діяльності учасників. За допомогою мовлення комуніканти, які взаємодіють, обмінюються відомостями з метою змінити ... діяльності партнера. При взаємодії комуніканти за допомогою мовлення відбувається їхній мовленнєвий вплив один на одного, взаємна мовленнєва дія” [193, с. 66].

Отже, діяльнісна природа мови виявляється, згідно з дослідженнями Л.Щерби, насамперед у спрямуванні дії на співрозмовника.

У вітчизняній науці діяльнісний підхід знайшов своє відображення у створенні теорії мовленнєвої діяльності, основи якої були закладені в роботах О.Леонтьєва [87; 88; 89]. Базою для виникнення теорії мовленнєвої діяльності стала теорія діяльності, викладена в роботах послідовників Л.Виготського, зокрема, О.Леонтьєва та І.Лурії [87; 96]. У теорії мовленнєвої діяльності мовлення розглядається як “активна і цілеспрямована діяльність”.

Серед наявних визначень поняття мовленнєвої діяльності слід виокремити розуміння її О.Леонтьєвим як сукупності всіх складових мовленнєвої поведінки людини – комунікативних і некомунікативних. Таким чином, автором підкреслюється взаємозв’язок зовнішнього і внутрішнього боків цього процесу – зв’язок зовнішнього і внутрішнього мовлення [88]. Таке розуміння мовленнєвої діяльності запропонував В.Гумбольдт.

О.Леонтьєв характеризує мову як єдність двох боків. Він стверджує, що мова, “з одного боку, ... є продукт специфічної, адекватної йому діяльності; вона – те, в чому ця діяльність опредмечується”. Саме в мові “опредмечуються мовленнєві вміння окремих носіїв мови, які розвиваються в індивідуальному порядку ... і безпосередньо випробовують на собі дію соціального середовища”. Крім того, з іншого боку, мова “є об’єктивна основа мовної діяльності індивіда” [89, с. 21].

На думку О.Леонтьєва, індивід засвоює мову в процесі предметної діяльності. Засвоєнням мови є “перетворення її з предметної форми у форму діяльності і потім – формування відповідних умінь, відповідної (мовленнєвої здатності)”. За допомогою мови здійснюється “діяльність спілкування, комунікативна діяльність” [89, с. 21].

О.Леонтьєв стверджує, що мовлення є одним із засобів, які констатують, здійснюють життя і спільну діяльність суспільства або соціальної групи. Мовлення тлумачиться автором не як деяка здатність одного індивіда, а як “внутрішня активність суспільства, здійснювана ним через окремих носіїв мови ... за їхньою допомогою” [89, с. 23].

Крім того, учений відносить мовлення до специфічних людських

здібностей, які, на відміну від природних здібностей, формуються у процесі суспільно-історичного розвитку людських здібностей і “є ... новоутвореннями, що формуються в його індивідуальному розвитку”. Розвиток цих здібностей відбувається у процесі оволодіння індивідом продуктами суспільно-історичної діяльності людства”, який учений назвав процесом оволодіння людським видовим досвідом. Характеризуючи цей процес, автор підкреслює, що “це завжди активний з боку суб’єкта процес”, оскільки, для оволодіння ним необхідно “здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена в цьому продукті” [87]. Крім того, цей процес сприяє виникненню нових здібностей для подальшого розвитку.

Отже, стверджується соціальна детермінованість мовленнєвої діяльності і доводиться доцільність її введення в систему діяльностей вищого порядку, тобто таку, яка може виступати як засіб планування мовленнєвих дій, їх організації і контролю.

У дослідженнях А.Богуш мова розглядається в декількох значеннях. Так, мова – це: 1) універсальний спосіб навчання і виховання людини; 2) енциклопедія людського досвіду; 3) першооснова набуття культурних цінностей, засіб виразу змісту культури, спосіб уведення певної людини в процес суспільно-культурного розвитку; 4) один із компонентів духовної культури суспільства; 5) засіб координації всіх виробничих процесів; 6) функціонуюча система, нерозривно пов’язана зі всіма галузями суспільного життя [18, с. 29]. Під мовленням дослідниця розуміє: 1) спосіб існування і виявлення мови “мова в дії, мовний процес у різних видах і формах”; 2) виявлення процесу формування ідей; 3) спосіб конкретизації мовного спілкування [17].

Внутрішня структура мовленнєвої діяльності подібна до структури будь-якої іншої діяльності людини і може розглядатись, як внутрішній вияв зовнішньої мови. Це внутрішнє суб’єктивно-психічне уявлення мови, що розпадається на слухові і рухові словесні уявлення. Тобто мовленнєва діяльність виникає на основі певних потреб, підпорядковується будь-якій

немовленнєвій меті і припускає наявність системи мотивів. Мотиви і цілі формуються в діяльності, до якої входить процес спілкування. Залежність мовленнєвої діяльності від певної мети, умов і засобів дозволяє дійти висновку про її евристичну природу [9].

За Л.Щербою, засвоєння рідного мовлення “є стихійним процесом, яким людина оволодіває не через її свідоме прагнення знати мову, а через стихійний процес розвитку мислення в онтогенезі”. Тому рідне мовлення стає природною формою існування і виразу емоційно-вольової сфери людини, оволодіння якою відбувається інтуїтивно [192].

Зарубіжні вчені – методисти (J.Chiss, H.Clark, E.Clark, R.K.Johnson, A.Krijgsman, W.Rivers, M.A.Swan) розуміють мову як соціальну активність, що є формою спільної діяльності [208; 209; 210; 217; 231; 232; 240].

С.Русова вважає, що рідна мова вивчається більше аналітично, іноземна мова – синтетично, і завжди сприяє кращому розумінню законів рідної мови і є ключем до розуміння літератури і культури країни [148, с. 246].

Зі всього вищесказаного виходить, що питання взаємозв’язку понять “мова” і “мовлення” все ще викликає дискусію. Спільним для всіх дослідників є розуміння “мови” як системи і процесу спілкування, тобто терміни “мова” і “мовлення” на позначення процесу комунікації вживаються ними паралельно.

Отже, поданий вище аналіз сутності понять “мова”, “мовлення” і “мовленнєва діяльність” указує на те, що мова є найважливішим засобом вираження (формування та існування) думки. За твердженням І.Зимньою, “сама думка як модус відношення між поняттями, як віддзеркалення предметів, явищ у їх зв’язках і відносинах задається дійсністю і формується у предметно – комунікативній діяльності людей. У загальному контексті когнітивної свідомості, формованої за допомогою мови у процесі мовленнєвого спілкування, мовна свідомість є вирішальним чинником для інтелектуального розвитку особистості”. За допомогою мови дитина з

легкістю вступає у предметний світ і міжособистісне спілкування [59, с. 27].

Розглянутий нами процес оволодіння мовленнєвими вміннями рідною мовою є діаметрально протилежним процесу оволодіння іншомовними мовленнєвими вміннями, тим більше старшокласниками. Пояснено висловлене.

По-перше: при породженні мовлення будь-якою мовою людина кодує свої думки не словесно, а предметно-образною (схематично – образною) мовою, одиниці якої потім перекоднуються на знаки “натуральної мови”. М.Жинкін тлумачить “код” у двох значеннях – як знакову систему позначень, так і спосіб реалізації мови [56, с. 151]. Код рідної мови є виявленням “коду” мислення людини. Засвоєння іноземної мови відбувається на основі сформованого коду рідної мови.

М.Жинкін, розглядаючи проблему взаємодії двох мовних кодів, довів, що мислення людини протікає на індивідуальному внутрішньому предметно-схематичному, предметно-образотворчому коді людини, який є єдиним кодом, з яким співвідносяться всі мови. Це код внутрішнього мовлення. Таким предметним кодом є універсальна мова (універсальний предметний код), з якої можливі переклади іншими мовами [55]. Універсальний предметний код вимагає, щоб інформація передавалася про будь-який предмет – не тільки видимий, але і невидимий, не просто звуками, а їх смисловими поєднаннями .

При породженні мовлення рідною мовою внутрішнє мовлення носить згорнутий характер. Внутрішнє мовлення не озвучується, проте має свою граматичну і стилістичну структуру. За допомогою внутрішнього мовлення людина “одягає” свої думки у слова і будує речення. При породженні мовлення рідною мовою перехід від думки до мовлення відбувається миттєво під час спілкування рідною мовою, оскільки рідне внутрішнє мовлення, за дослідженнями М.Жинкіна, носить характер блок – схем. Розгортання внутрішнього мовлення рідною мовою відбувається вкрай рідко. Внутрішнє промовляння здійснюється в екстремальних випадках, коли той, хто

говорить, цікавиться послідовністю викладу і мовною формою інформації для досягнення певного ефекту [56].

Наприклад, це відбувається у процесі влаштування на роботу під час проходження співбесіди. Прагнучи справити найбільш сприятливий результат на працедавця, людина промовляє про себе практично повний текст тієї інформації, яку має намір сказати. Підбирає найбільш ефектну форму викладу думок шляхом комбінації певних слів і внутрішнього промовляння цілих речень. У буденному житті внутрішнє мовлення людини носить максимально згорнутий характер.

За визначенням М.Жинкіна, інформація у внутрішньому мовленні виступає як об'єкт обробки в системах автоматичного індексування, анотування, реферування, де вона піддається різним перетворенням з метою згортання [56, с. 8].

При породженні іншомовного мовлення, на початковому етапі, внутрішнє мовлення, навіть при вирішенні найпримітивнішої мовленнєвої задачі, є розгорненим мовним утвором. У міру формування мовних автоматизмів, на значущість яких указував В.Бухбіндер, “уміння вирішувати мовленнєві завдання будуються на фундаменті автоматизмів, виробляються на їх основі, і є провідним рівнем у системі навчання”, внутрішнє мовлення поступово згортається і наближається до структури внутрішнього мовлення рідною мовою [26, с. 35].

Іноземні методисти L.Gajo, R.M.Ganne і M.H.Long стверджують, що (іноземна) мова – це система, яка включає різні рівні значення. Ці рівні значення варіюються залежно від того, хто вивчає цю іноземну мову. І за наявності суперечності в їх міжмовній системі або за відсутності зв'язку в значеннях, мова перестає функціонувати належним чином [221; 222; 236].

Під час вивчення іноземної мови людина використовує навички і вміння, вироблені на основі рідної мови. О.Леонтьєв стверджує, що механізм засвоєння іноземної мови (перехід на новий мовний код) передбачає: “по-перше актуалізацію навичок на новому мовному матеріалі; по-друге,

корекцію раніше сформованих навичок щодо іноземної мови; формування принципово нових навичок, не властивих рідній мові” [89]. У цей механізм, за словами вченого, включені навички трьох типів: 1) повністю засновані на перенесенні навичок рідної мови (за умови повного збігу диференційованих ознак рідної і іноземної мов) на новий мовний матеріал; 2) частково засновані на перенесенні навичок рідної мови (за умови часткового збігу або незбігу диференційованих ознак); 3) навички, які повинні бути знову сформовані. Навички першого типу формуються достатньо швидко, а два останніх типи навичок викликають певні труднощі як у вчителя, так і в учнів [116].

Отже, розвиток іншомовних мовленнєвих умінь і мовленнєвих умінь, сформованих на основі рідної мови не можуть здійснюватись ідентично.

По-друге: іноземна мова вивчається на базі вже сформованого динамічного стереотипу рідної мови. Так, під “динамічним стереотипом” М.Дем’яненко розуміє “вироблену систему тимчасових нервових зв’язків (умовних рефлексів), яка забезпечує діяльність людини, що закріпилась, у тому числі і мовну, при дії умовних і безумовних рефлексів” [48, с. 62].

Згідно теорії І.Павлова, динамічний стереотип утворюється завдяки властивості головного мозку об’єднувати нервові процеси, що виникають під впливом роздратування, і складові відповідної діяльності, якщо вони повторюються в однотипних тимчасових співвідношеннях. Операція стереотипами, в яких закріплені мовні засоби, утворює мовленнєвий механізм, що становить багаторівневу систему нервових зв’язків, які забезпечують відповідні операції [48, с. 62].

У процесі оволодіння мовленням у мовленнєвому механізмі людини утворюється певна послідовність нервових зв’язків, які під впливом систематичних дій відображають у свідомості предмети і мовні знаки різних рівнів [48]. Це означає, що динамічний стереотип іноземної мови не може формуватись ізольовано від динамічного стереотипу рідної мови, а формується на основі і взаємозв’язку з ним [55].

Наприклад, при вивченні нового граматичного матеріалу іноземною мовою, цей матеріал у свідомості учнів накладатиметься не на стару граматичну структуру рідної мови, а на нову граматичну форму мови, що вивчається. Розвиток динамічного стереотипу рідної мови в дитини відбувається інтуїтивно, одночасно з формуванням понятійної і мисленнєво-мовленнєвої бази. Проте здатність засвоювати іншу мову інтуїтивно втрачається в 5-6 років у період, коли закінчується формування понятійної і мисленнєво-мовленнєвої бази.

При вивченні іноземної мови створюється вторинна знакова система, в основі якої лежать нові нервові зв'язки. Виходячи з того факту, що оволодіння другою мовою відбувається на базі рідної мови, стереотипи схожих мовних елементів створюються шляхом корекції уже наявних нервових зв'язків, а відсутніх – шляхом утворення нових [48].

Якщо зіставити час формування динамічного стереотипу рідної і іноземної мов, то він буде не рівноцінним. Так, формування динамічного стереотипу рідної мови відбувається у природній діяльності дитини, де мова виступає невід'ємним компонентом спілкування. Це означає, що дитина цілий день перебуває у мовному середовищі. Час формування динамічного стереотипу іноземної мови обмежений, оскільки цей процес зумовлений кількістю годин, виділених навчальною програмою на його вивчення. Як правило, в молодшій школі на вивчення іноземної мови відводиться два уроки на тиждень. Тому, процес формування динамічного стереотипу рідної і іноземної мов діаметрально протилежний. З цього виходить, що навчання іноземної мови відбувається за іншою схемою.

На погляд Л.Виготського, О.Миролубова і І.Рахманова, засвоєння слів нерідної (іноземної) мови відбувається шляхом встановлення тричленного асоціативного зв'язку. Отже, схематично послідовність засвоєння іноземної мови може бути представлена таким чином: слово іноземної мови → слово рідної мови → предмет [32; 37; 107; 144].

Проте, дотично вивчення рідної мови ця схема є неприйнятною.

Оскільки під час засвоєння рідної мови між словом і поняттям (предмет) не існує третього члена, тоді як у процесі засвоєння іноземної мови цей третій член виступає словом рідної мови.

По-третє: засвоєння рідної мови здійснюється у процесі мовленнєвої діяльності і протікає за схемою: від мовленнєвої діяльності до знань мовної системи, тобто від вивчення лінгвістичних правил оперування мовним матеріалом. Це означає, що дитина з народження залучена в мовленнєву діяльність, і тому починає говорити, слухати, відтворювати, що прослуховує, а потім продукувати власне мовлення. При цьому процес спілкування носить життєво – необхідний характер. І лише після шести років спілкування в мовному середовищі вона починає вивчати структуру мови (правила орфографії, правила орфоєпії, граматичні і синтаксичні правила і ін.).

Як уже наголошувалося, цей процес носить протилежний характер: вивчаючи іноземну мову, людина не може відразу говорити, не знаючи мовленнєвої основи мови, що вивчається. Тому початком навчання повинне стати отримання мовних знань і правил їх застосування на практиці.

На жаль, цей погляд не поділяють учені, охочі максимально швидко комунікативувати навчальний процес (Г.Ведель; Є.Пассов, 1998; Н.Скляренко 1996; Е.Шубін, 1972). Вони виключають необхідність осмисленого вивчення мовних явищ, підкреслюючи, що оволодіння іншомовним мовленням можливе тільки у процесі мовленнєвої діяльності. Тому, для того, щоб навчитися говорити – потрібно говорити, для того, щоб навчитися читати – потрібно читати, а не вивчати теорію іноземної мови [189, с. 129].

Теорію іноземної мови, дійсно, вивчати недоцільно, а осмислено організувати мовні одиниці для продукування власного мовлення – необхідно. Інакше говоріння перетворюється на відтворення завчених, готових зразків, книжних штампів монологічного і діалогічного характеру.

Щодо навчання іноземної мови, то Л.Виготський уважав, що навчання іншомовного мовлення повинне починатися з усвідомлення мови і

системного оволодіння ним і завершуватися спонтанним мовленням [32, с. 234].

Отже, процес розвитку іншомовних мовленнєвих умінь діаметрально протилежний процесу розвитку мовленнєвих умінь рідною мовою. Хоча він також ґрунтується на предметно-схематичному коді, але у внутрішньому мовленні має достатньо розгорнутий характер, який “згортається” у міру вдосконалення умінь іншомовної мовленнєвої комунікації. У психологічному аспекті процес розвитку інтегрованих умінь базується на створенні висловлювання, яке у внутрішньому мовленні має досить розвинутий характер з поступово наростаючою тенденцією його згортання у міру вдосконалення вмінь іншомовної мовленнєвої комунікації. Такий спосіб мовленнєвотворення зумовлений не лише сукупністю загально навчальних і мовленнєвих умінь, але і їх взаємодією і взаємопроникненням, результатом якого є новий вид діяльності – “інтелектуально-мовленнєвий”.

Цей висновок може видатися суперечливим під час навчання дошкільнят або молодших школярів, яким не під силу системне вивчення іноземної мови, оскільки в цей період їхнього життя вони не мають систематичних знань про систему рідної мови і найбільш виправданим шляхом засвоєння іншомовного мовлення є для них наслідування почутого і побудова власних фраз за аналогією. Проте для старшокласників системне вивчення основ іншомовного мовлення – єдино можливий спосіб навчання.

Як відомо, розумові і психічні здібності старшокласників розвинені на такому рівні, який дозволяє їм узагальнювати, синтезувати й аналізувати явища, що вивчаються. Зупинимося на цій проблемі детальніше і розглянемо психологічні і фізіологічні зміни в період юнацтва, які необхідно враховувати при організації навчальної діяльності.

1.2.2. Пріоритет системного розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників. Учні з 15-16 років вступають у пору юності. Після моментів інтенсивного фізичного і

психічного розвитку в підлітковому віці вони перебувають у більш усвідомленій фазі. Вікові характеристики, властиві цьому віку, не виявляються так яскраво, як це було на попередніх етапах дорослішання. Проте вікова своєрідність розвитку особистості в цьому віці відрізняється визначеністю, що впливає на всі боки навчання і шкільного життя старшокласників. Щодо засвоєння іноземної мови, ця своєрідність впливає на ставлення учнів до нього, як до навчального предмета, зумовлюючи їхні можливості в засвоєнні різних його аспектів, схильності, виборчі інтереси, оцінку організації навчальної діяльності на уроці і ін.

Для того, щоб правильно організувати роботу старшокласників з вивчення іноземної мови, необхідно знати фізіологічні і психологічні особливості цього періоду.

Отже, юність (15-17 років), з фізіологічного погляду характеризується завершенням фізичного розвитку людини. У цьому віці відбувається велика внутрішня робота із завершення дозрівання різних систем в організмі та усуненню диспропорцій їх розвитку, що призводить до серйозних перевантажень організму і нервової системи. У старшому шкільному віці завершується фізичне дозрівання індивіда [77].

Р.Немов вважає, що сучасний старшокласник – продукт сучасного життя, він складний, цікавий і, у свою чергу, суперечливий. У старшому шкільному віці завершується фізичне дозрівання індивіда, на цьому етапі відбувається внутрішня робота, що вивершує дозрівання різних систем організму, усуваються диспропорції в їх розвитку, що призводить до серйозних перевантажень організму і особливо нервової системи [111].

Щодо розумового розвитку, цей вік не має якісних новоутворень: зміцнюються і вдосконалюються ті процеси розвитку формального інтелекту, які почалися в підлітковому віці. Проте необхідно відзначити певну специфіку, яка викликана своєрідністю розвитку особистості старшокласника.

Ж.Піаже характеризував цей “перехідний вік” виникненням у підлітка

здатності абстрагувати розумові операції від об'єктів, над якими ці операції проводяться. Це ускладнення розумових дій має великий вплив на всі боки життя та емоції [111].

Мислення підлітка набуває особистісний, емоційний характер. За даними досліджень Л.Божович, інтелектуальна діяльність підлітка набуває особливого афектного забарвлення, пов'язаного із самовизначенням старшого школяра і його прагненням до вироблення свого світогляду. Саме це афектне прагнення (а не інтелектуальні операції) створює своєрідне мислення у старшому шкільному віці [20]. Розвиток гіпотетико-дедуктивного, формального мислення характеризується прагненням до вільного міркування, до дослідження співвідношення категорій можливого і дійсного.

У період з 15-17 років відбувається значна зміна розумової діяльності. Набутий в підлітковому віці рівень розвитку мислення дає можливість старшокласникам успішно і систематично вивчати основи наук. Оскільки зміст навчальних предметів вимагає нового характеру знань, це дає можливість учням самостійно мислити, аналізувати, систематизувати і узагальнювати як новий, так і раніше вивчений матеріал. Старшокласник характеризується спрямованістю на вирішення розумових завдань, розумінням суті і сенсу дій, його цікавить синтез частини і цілої, приватної і загальної, конкретної дії і загальної схеми діяльності [106].

Процес вдосконалення інтелекту в юності пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що припускають не тільки засвоєння інформації, а формування індивідуального стилю діяльності. І.Кон під "індивідуальним стилем діяльності" розглядає таку індивідуально своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно вдається людина з метою урівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності. У пізнавальних процесах індивідуальний стиль діяльності виступає як стиль мислення [77]. Юнак не просто будує загальну картину світу, але виробляє власне ставлення до всього, що знає і бачить.

Тому в його розумовій діяльності поєднуються схильність до міркувань і особлива емоційність і вразливість.

Р.Нємов і Н.Лейтіс вважають період юнацтва одним із головних етапів розвитку розумових здібностей особистості, який виявляється в розвитку теоретичної думки. Розумова діяльність старшокласників носить активний і самостійний характер. Старшокласник схильний до узагальнень, пошуку загальних принципів і законів, що стоять за приватними фактами [111].

За І.Коном, вступ юнаків до фази формальних операцій викликає у них “особливе тяжіння” до загальних теорій, що виявляється у схильності до теоретизування. Головна особливість юнацької психіки пов’язана з формально-операційним мисленням, тобто зміною співвідношення категорій можливості і дійсності. Так, учень молодших класів мислить діями, а в учня 10-11 класів на першому місці – категорії можливості, що, у свою чергу, призводить до “інтелектуального експериментування” [77].

У період юнацтва збільшується обсяг матеріалу, що сприймається, він стає плановим і всебічним. Пам’ять і увага набувають характеру організованих, регульованих, керованих процесів. Особливістю пам’яті є можливість встановлювати складні асоціації, включати новий матеріал у систему раніше вивченого.

У період юнацтва розвивається мотивація, старшокласник визначає своє місце в життя, свою життєву позицію, що впливає на його пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість. У цей період старшокласник замислюється над вибором професії, що виявляється в його підвищеній вимогливості до себе і до інших. Саме в мотиваційній сфері, за даними Л.Божович, міститься головне новоутворення перехідного віку. Засвоєння дитиною етичного зразка відбувається тоді, коли вона здійснює реальні етичні вчинки у значущих для неї ситуаціях. Здійснюючи різні вчинки, підліток приділяє більше уваги приватному змісту своїх дій. “У результаті він привчається поводитися відповідно цьому приватному зразку, але не може усвідомлювати його узагальнений етичний сенс”. Процеси ці

дуже глибинні, тому саме в цей період існує можливість зробити потрібний педагогічний вплив, тому що, унаслідок, “недостатньої узагальненості етичного досвіду” етичні переконання підлітка знаходяться в нестійкому стані [21].

Одночасно з розвитком переконань формується етичний світогляд, який є системою переконань, що призводить до якісних зрушень у всій системі потреб і прагнень підлітка. Під впливом світогляду, що розвивається, відбувається ієрархізація в системі спонукання, в якій провідне місце почнуть займати етичні мотиви. Значним новоутворенням цього періоду Л.Божович вважає самовизначення особистості. Самовизначення характеризується усвідомленням себе як члена суспільства і конкретизується в новій суспільно значущій позиції. Воно ґрунтується на інтересах, що вже стійко склались, і прагненнях суб'єкта, припускає облік своїх можливостей і зовнішніх обставин та спирається на світогляд підлітка, що формується, пов'язаний з вибором професії [21].

У цей період спостерігається соціальна зрілість старшого школяра. Так, Л.Виготський основним новоутворенням цього віку вважає соціальну свідомість, перенесену всередину. Згідно даним Л.Виготського, це і є самосвідомість. Свідомість означає спільне знання – це знання в системі відносин. У свою чергу, самосвідомість – це суспільне знання, перенесене у внутрішній план мислення. Контроль своєї поведінки, проектування на її основі моральних норм – це і є особистість [33].

Рання юність – початок практичної реалізації життєвих планів, які складаються до кінця підліткового віку. Близькість до завершення школи вимагає професійного і особистісного самовизначення [123].

Не дивлячись на те, що перехід з підліткового віку в ранній юнацький відбувається з певними супроводжуваними його психологічними симптомами, що вказують на значні індивідуальні відмінності, можна виділити низку загальних тенденцій. Одна з них полягає в тому, що в ранній юності порівняно з отроцтвом значно знижується гострота міжособистісних

конфліктів і в меншій мірі виявляється негативізм у взаєминах з тими, хто оточує. Поліпшується загальне фізичне і емоційне самопочуття підлітків, підвищується їх контактність і товариськість. З'являється більше розумності і стриманості у їхній поведінці. Одночасно відбувається певна стабілізація внутрішнього життя, що, зокрема, виявляється у зниженні рівня тривожності. У багатьох старшокласників нормалізується самооцінка.

Для юності характерна підвищена увага до внутрішнього світу людини, своєрідна вікова інтровертивність. Підлітки роздумують не тільки про себе і своє місце в суспільстві, а також про людей, побутові проблеми і філософські питання. У цьому віці наголошується поліпшення комунікативності, а також підвищується самоконтроль і саморегуляція [45; 63; 123]. Проте старший шкільний вік не позбавлений труднощів і конфліктів, що виражаються у фізичній і психічній невідповідності. Старшокласник, який досяг інтелектуальної і фізичної зрілості, будучи повноправним членом суспільства, знаходиться на утриманні своїх батьків і його діяльність жорстко регламентується дорослими, що не дає йому можливості проявити ініціативу. Таке штучне затягування дитинства в майбутньому принесе підліткові тільки неприємності, оскільки породжує інфантильність, безвір'я і цинізм.

Становлення соціально активної позиції особистості старшокласника здійснюється не тільки у процесі його участі в житті колективу. Воно відбувається в кожен момент його шкільного життя і навчання і визначається зокрема, нормою встановлених відносин і характером спілкування. Це стосується й уроків іноземної мови, де мова йде про рівні індивідуалізації спілкування, що досягається, способи його регламентації і регулювання, тематику і спрямованість діалогів і ситуацій. Особистісний розвиток старшокласників супроводжується формуванням їхніх моральних поглядів і переконань, тому вчитель іноземної мови повинен так організувати свою роботу на уроці, щоб зміст комунікативної частини уроку був спрямований на читання, дискусію важливих для учнів фактів, явищ і подій в сучасному

суспільстві [123].

Розглянуті особливості розвитку пізнавальної сфери особистості старшокласника відбиваються на всіх видах навчальної діяльності учня при засвоєнні іноземної мови, а також на організації навчального процесу.

На уроці іноземної мови, як і на інших уроках, виявляється активність мислення старшокласника, спрямована на вирішення розумових завдань, що носять упорядковано-систематичний характер і що призводять до теоретичного узагальнення. На цьому етапі розвитку для школяра важливе не засвоєння окремих фактів і деталей, а системне розуміння суті і сенсу дій, його цікавить синтез частини і цілої, приватної і загальної, конкретної дії і загальної схеми діяльності. Тому ті форми роботи на уроці, в яких ці тенденції простежуються, є найбільш продуктивними для старшокласників. Так, наприклад, при повторенні граматики іноземної мови у старших класах у школярів з'являється необхідність зіставляти граматичні явища один з одним, уточнювати сферу вживання і систематизувати їх на парадигматичній і функціональній основі, об'єднуючи раніше вивчені граматичні елементи в систему, в якій одна функція реалізується декількома граматичними формами, а інша – може виконувати декілька функцій [5].

Читання у старшокласників, здебільшого викликає інтерес як джерело отримання інформації. За даними М.Кудашової, у 88,3% старшокласників є потреба навчитися читати іноземною мовою [5]. Навички і вміння ознайомлювального читання не виробляються в процесі аналітичного читання, вони вимагають спеціального формування. Віковій потребі старшокласників у виробленні узагальнених прийомів розумової діяльності відповідають ті самі форми роботи, які припускають встановлення логічних зв'язків між елементами і частинами тексту, їх ієрархії і причинно-наслідкових залежностей, виділення головного. Так, Н.Гез описує такі види робіт, як: велика кількість заголовків, наявність різноманітних графічних орієнтирів, виділення ключових слів і словосполучень, підписи під малюнками і план [37] .

Отже, розвиток умінь іншомовної комунікації поза мовленнєвим середовищем у підлітків, які володіють рідною мовою на достатньо зрілому рівні й мають сформований тип індуктивного, дедуктивного, логічного і абстрактного мислення, повинні ґрунтуватися на усвідомленому системному засвоєнні мовленнєвої структури мови, що вивчається, і систематичної мовленнєвої практики.

Взаємозв'язок і взаємозалежність мовної і мовленнєвої практики в процесі навчання іноземної мови старшокласників залежить від передбачуваних компонентів змісту навчання і послідовності їх засвоєння.

Визначимо ці компоненти і встановимо послідовність їх реалізації у процесі навчання.

1.3. Структура змісту навчання вмінь, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів

Структура процесу навчання іноземної мови відрізняється від загальноприйнятої дидактичної структури навчання першочерговістю формування навичок, а на їх основі розвитком умінь. Пояснимо висловлене.

Погляди різних авторів на співвідношення уміння і навички різні. Переважна більшість учених-дидактів вважають уміння первинним, а навичку, що надбудовується над умінням, результатом його автоматизації.

Велика радянська енциклопедія дає таке визначення поняття “навичка”, як доведеного до автоматизму вміння вирішувати той або інший вид завдання. Новий спосіб дії відбувається спочатку як деяка самостійна, розгорнена і свідомо дія, потім у результаті багаторазових повторень може здійснюватися вже як автоматично виконуваний компонент дії, тобто навичка, у власному сенсі цього слова [23, с. 195].

У дослідженнях сучасного українського вченого-дидакта О.Савченко представлена структура процесу навчання, що складається із знань, умінь і навичок. “Оскільки знання є складовою частиною уміння, без знань не

можливе формування умінь. Знання, на думку вченого, це перевірені суспільно – політичною практикою результати процесу пізнання, які відображаються у свідомості людей у вигляді уявлень, фактів і теорій” [149, с. 42].

Засвоєний особою спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду і є уміння. “Навичка”, як завершальний етап розумової дії, формується в результаті багаторазового повторення, на основі сформованого вміння [149, с. 43]. Оскільки вміння пов’язані із змістом знань, під “уміннями” Б.Єсипов розуміє знання у дії. Завершальним етапом навчання є навички. Тому “навичка” розглядається ними як швидка, безпомилкова елементарна дія, що перейшла в автоматизовані прийоми навчальної роботи учнів [63, с. 125]. Отже, процес засвоєння розумових дій походить від засвоєння знань до умінь, а потім до навичок. Вчений характеризує “уміння” як способи успішного виконання дій, що спираються на знання [63].

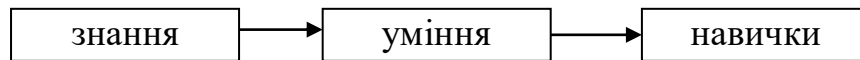
Результати досліджень Ю.Бабанського, І.Лернера і М.Скаткіна свідчать про те, що процес навчання – це процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини [6, 92; 151]. Так, вони вважають, що про розумовий розвиток того, хто вчиться, можна говорити за наявності в нього знань, сформованості умінь і навичок. Вони розкривають сутність поняття “уміння” як здатності людини виконувати дії на основі знань і досвіду; вони формуються за допомогою вправ у процесі перенесення способів дії в дещо змінену і нову навчальну ситуацію.

Дослідження М.Фіцули підтверджують, що знання є першим елементом формування розумових дій, уміння – другим, а навички – третім. Під умінням дослідник розуміє здатність виконувати на належному рівні певні дії, ґрунтуючись на доцільне використання знань [174].

І.Підласий під “умінням” розуміє оволодіння способами (діями) застосування засвоєних знань із практики. “Знання” – це сукупність ідей людини, в яких виражається ідея оволодіння цим предметом. Під навичками

він розуміє доведені до автоматизму, високого рівня досконалості вміння [133, с. 295].

Виходячи зі всього вищесказаного, можна дійти до висновку, що вчені-дидакти єдині в думці про те, що розвиток розумових дій йде від знань до умінь, а від умінь до навичок. Представимо дидактичну схему розвитку розумових дій таким чином:



Проте, щодо предмета “іноземна мова” вищезазначена послідовність розвитку розумових дій є неприйнятною. Для того, щоб визначити послідовність реалізації лінгводидактичних компонентів змісту навчання іноземних мов у процесі розвитку іншомовної мовленнєвотворчості, приймемо за основу дидактичну модель, розроблену Р.Мартіновою. У запропонованій моделі компоненти змісту навчання іноземних мов представлені в такій послідовності їх реалізації у процесі навчання: від отриманих лінгвістичних знань до формування навичок вживання вивченої дози мовного матеріалу, а від них – до розвитку умінь його вживання в різних видах мовленнєвої діяльності, включаючи інтегровані вміння, формування яких співвідноситься з розвитком іншомовної мовленнєвої компетенції [99; 101].

Такої самої думки дотримується і Л.Виготський. Він вважає, що вивчення іноземної мови починається з усвідомлення мовних явищ і системного оволодіння ними і завершується розвитком спонтанної комунікації, тоді як процес навчання на уроках іноземної мови є взаємопов’язаними діями вчителя та учнів з оволодіння учнями лінгвістичними знаннями, навичками й умінями оперувати мовним матеріалом в мовленнєвій діяльності [32, с. 234].

Під “лінгвістичними знаннями” Г.Рогова розуміє володіння системою мовних засобів, необхідних для спілкування, що має на увазі володіння лексикою мови, що вивчається, і способами її з’єднання у словосполучення і

речення на основі граматичних правил і норм [145, с. 93].

Як видно з наведених визначень, першим компонентом змісту освіти є знання, які в лінгводидактиці є фонетичною, лексичною і граматичною інформацією, яка співвідноситься з лінгвістичними нормами мови, що вивчається.

Більшість дослідників вважають, що знання, якими б міцними вони не були, недостатні для забезпечення кінцевого результату розумової дії, яка полягає в застосуванні набутих знань за нових умов, де увага концентрується на утриманні дії, а не на його формі [19; 146; 164; 217; 238]. Для досягнення автоматизованого виконання дії необхідно багато разів виконати однотипні операції в одних і тих самих умовах, при концентрації уваги на них під час тренування. Цей процес одні вчені називають розвитком первинних умінь, інші – формуванням навички. Оскільки на цьому етапі операції виконуються усвідомлено, вони характерні для навички, а не для вміння.

Звернемося до даних психології. Так, О.Леонтьєв вважає, що будь-яка навичка (автоматизована операція) як спосіб виконання дії, визначена метою, поданою в конкретних умовах, може сформуватися, згідно концепції будови діяльності людини. Якщо у процесі діяльності відбувається злиття окремих приватних дій в єдину складну дію, ті, що були раніше самостійними, приватні дії, ввійшли до складу нової складної дії, займають в ній структурне місце умов його виконання, тобто перетворюються на операції. Це так звані свідомі операції, тобто навички [90, с.299].

За В.Юрчуком, “навичка” – це система дій, що формується в результаті навчання, повторення, заучування та освоєння суб’єктами тих або інших операцій з відсутністю свідомо-контрольованого, свідомо-регулятивного осмислення самої дії [196, с.353].

Дослідження Г.Турчинової дає підстави визнати, що зарубіжні методисти приділяють належну увагу питанню змісту навчання й послідовності його компонентів (F.A.Genesee, M.Met, M.A.Snow). Зокрема, вони вважають основними компонентами змісту навчання іноземної мови

мовний і мовленнєвий матеріал, який реалізується у різноманітних типових ситуаціях і темах. Мовленнєві уміння в рецептивних і репродуктивних видах діяльності, а також конкретизовані мовленнєві уміння для кожного виду мовленнєвої діяльності [170].

Ми поділяємо твердження О.Тарнопольського, що зарубіжний підхід до компонентів структури змісту навчання має суттєвий недолік. Цей підхід розглядає зміст навчання, як перелік документів, не зазначаючи з якого компонента необхідно розпочати навчання і в якій послідовності [168].

Тому, у зарубіжній методиці немає чіткої диференціації понять навичка і вміння (*habit and skill*). Поняття *habit* трактується Британською енциклопедією як звичний або автоматичний спосіб дії, що виник неспадковим шляхом. Цей самий термін одночасно означає звичку. У сучасних психологічних енциклопедіях і роботах, присвячених формуванню навичок і вмінь, поняття *habit* відсутнє. Поняття *skill* уживається психологами у двох значеннях: це особливість протікання психологічних процесів у людини, заснованих на знаннях, уміннях і навичках, та психічні і фізичні умови, що забезпечують протікання людських функцій і дій [216; 226].

Для того, щоб учні могли оволодіти іноземною мовою, мовні операції повинні бути доведені до рівня автоматичного виконання у процесі мовленнєвого тренування. Автоматизм в утворенні мовних форм досягається у процесі виконання різноманітних мовних операцій при концентрації уваги на мовні перетворення. Оскільки операції у психології співвідносяться з навичками, така робота при навчанні іноземної мови називається “формуванням мовних навичок” і проходить поза умовами мовленнєвої комунікації [107; 130; 183;].

Другий дидактичний елемент, представлений як досвід втілення відомих способів діяльності, за даними О.Климентенко, передбачає, що для оволодіння цими способами “учні повинні їх відтворити, виконати тренувальні вправи, в результаті яких у них виробляються певні вміння і

навички”[73]. Оскільки формування навичок володіння лексикою, граматиною і фонетикою є одним з основних завдань оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності, вважаємо за можливе виділити другий компонент змісту освіти в методиці викладання іноземних мов – навичка володіння мовним матеріалом, виключивши при цьому вміння, оскільки “вміння в навчанні іноземних мов розглядається на рівні самої діяльності, тоді як навички співвідносяться з операціями” [73].

Поданий вище аналіз свідчить про те, що у процесі навчання іноземної мови після набуття лінгвістичних знань відбувається формування мовних навичок. Я.Колкер “мовну навичку” тлумачить як здатність користуватися конкретним мовним матеріалом, щоб розуміти та вибудовувати висловлювання [138, с. 13].

Згідно дослідженням Р.Мартінової, “мовні навички” формуються шляхом багаторазового виконання однотипних мовних операцій поза мовленнєвою комунікацією з повною концентрацією уваги на здійснювані граматичні перетворення [100]. З цього виходить, що формування мовленнєвої навички здійснюється на основі вже сформованої мовної навички.

Під “мовленнєвими навичками” розуміють навички правильного оформлення мови за “відчуттям”, тобто на основі мовленнєвих автоматизмів (В.Цетлін, С.Шатілов) [183; 185]. На думку О.Леонтєва, мовленнєва навичка відповідає мовленнєвій операції, здійснюваній за оптимальними параметрами, включаючи несвідомість, повну автоматичність і стійкість [88, с. 258].

На думку Л.Рубінштейна, формувати навички грамотного оформлення мовлення без концентрації уваги на формі, суперечить даним психології про те, що свідоме засвоєння матеріалу протікає більш продуктивно, а навичка, набута таким чином, вирізняється гнучкістю, стійкістю, вона легше пристосована до умов, що змінюються [147].

Отже, згідно досліджень Р.Мартінової, після отримання лінгвістичних

знань, сформованості мовної і мовленнєвої навички, необхідно формувати і розвивати вміння [99; 101].

К.Платонов вважає, що “вміння – це не цілком завершена навичка, вміння – це один з істотних етапів вироблення навички, тоді як навичка – це завершене вміння ” [128]. З цього виходить, що набуття вмінь є первинним етапом діяльності, а навички – вторинним. Подібний погляд висловлюють М.Лукин, К.К.Платонов, П.Підкасистий, І. Подласий, Л.Шварц, та інші.

Під “уміннями” у психології розуміють володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності, а також наявні в суб’єкта знання і навички [123].

С.Гончаренко стверджує, що “вміння” передбачає використання раніше отриманого досвіду і певних знань – без знань немає уміння. Утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого утворюються і закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для їх виконання знаннями і застосуванням цих знань на практиці. Учений доводить, що формування уміння відбувається в декілька стадій: – знайомство з дією і усвідомлення його сенсу, – початкове оволодіння ним, – самостійне і точне виконання практичних завдань [40].

Л.Дарійчук вважає, що “вміння” – це новий сплав знань, навичок і досвіду, який утворюється на основі здібностей індивідуума в постійно змінних ситуаціях [47]. Учені-лінгводидакти під умінням розуміють вищу форму оволодіння дією, надбудованою над навичкою [14; 47; 48].

Отже, навички, виходячи з досліджень учених-лінгводидактів, утворюючись на основі первинних умінь, створюють основу для розвитку вторинних умінь. Під “первинним умінням” В.Артемов розуміє можливість зробити певну дію за умови концентрації на ній довільної уваги. “Вторинні вміння” передбачають досконале володіння будь-якою навичкою, досконале виконання будь-якою дією і після довільної уваги [3].

З поданих визначень можна дійти висновку, що вміння – це способи

успішного виконання дій в умовах, що постійно змінюються, які ґрунтуються на раніше набутих знаннях і навичках. Л.Виготський поділяє уміння на передмовленнєві і мовленнєві. Школа Л.Виготського протиставила концепції “мовленнєвої поведінки” концепцію “мовленнєвої діяльності”, згідно якої при засвоєнні мовленнєвих одиниць психіка людини зазнає не кількісних, а якісних змін. У людини з’являється мовленнєва здатність, яка формується під впливом мовленнєвого спілкування. Ця здатність є мовленнєвим умінням [32].

На думку Р.Мартинової, мовленнєва діяльність можлива на основі складових її мовленнєвих дій, які є проміжною ланкою між мовленнєвим тренуванням і мовленнєвою діяльністю. Здатність тих, кого навчають брати участь у низці мовленнєвих дій, заснованих на навичках виконання відповідних їм мовленнєвих операцій, є показником готовності учнів для залучення їх у процес комунікації у межах тієї тематики, яка відпрацьовувалась у процесі виконання мовленнєвих дій [101]. Становлення уміння при оволодінні певною дозою мовного матеріалу можливо тільки після формування і набуття навичок.

Проте сформованість навичок забезпечує виконання мовленнєвих операцій тільки в умовах мовленнєвого тренування, коли увага того, хто говорить, концентрується на формі висловлення. Якщо на цьому рівні оволодіння мовленнєвим матеріалом запропонувати йому вирішити мовленнєву задачу засобами мови, що вивчається, то виявиться, що він матиме значні утруднення в говорінні, оскільки воно вимагає повної концентрації уваги на змісті мовлення. Тому першою проміжною ланкою між мовленнєвою навичкою і мовленнєвим умінням є лінгвістичні вміння, які припускають виконання мовленнєвих операцій з мовним матеріалом, що вивчається, в умовах навчально-мовленнєвої діяльності. Розвиток такого роду вмінь забезпечує доступний для більшості тих, хто навчається, перехід від мовленнєвого тренування до мовленнєвої практики [101, с. 35-36].

У світлі теорії П.Гальперіна про поетапне формування розумових дій,

такі лінгвістичні вміння співвідносяться з етапом розвитку первинних творчих дій з іншомовним матеріалом [34]. Відповідно до дидактичних закономірностей організації будь-якого процесу навчання Ю.Бабанський та І.Лернер вважають, що розвиток лінгвістичних умінь співвідноситься з необхідністю послідовного ускладнення навчальних дій і переходу до виконання складніших за умови можливості провести попередні більшістю тих, хто навчається [7; 91; 158].

Водночас, як показують результати досліджень Р.Мартінової, лінгвістичні вміння є лише першим кроком на шляху розвитку іншомовної мовленнєвотворчості, оскільки вони забезпечують самостійне вживання одного або декількох мовних явищ, що вивчаються. Більш високим рівнем розвитку мовленнєвої творчої ініціативи тих, хто навчається, є передмовленнєві вміння, які, на відміну від лінгвістичних, розвивають в учнів здатність уводити у власне мовлення весь вивчений мовний матеріал, відповідно до теми спілкування. Мовною і мовленнєвою допомогою в досягненні становлення названих умінь є вербальне і невербальне опортя, що пред'являється так, щоб кожен наступний мовленнєвий вчинок виконувався зі все більшою самостійністю як у програмуванні, так і у формі викладу думок засобами мови, що вивчається [101].

Формування мовленнєвих умінь – наступний етап у засвоєнні іноземної мови [85; 115; 143]. У методиці викладання цього предмета існують різні трактування поняття “мовленнєві вміння”. Так, на думку О.Леонтьєва і В.Скалкіна, під “мовленнєвими вміннями” слід розуміти здібність вживати засвоєні норми і правила мови в умовах вирішення комунікативних завдань, готовність до усвідомлення механізмів виконання певних дій, використання мовленнєвих механізмів з різною метою [116; 150].

М.Дем'яненко вважає, що “мовленнєві вміння” – це глибина розуміння матеріалу при читанні та аудіюванні, яка характеризується цілеспрямованістю, динамічністю, продуктивністю, інтегрованістю та ієрархічністю [48].

Відтак, під “мовленнєвим умінням” ми розуміємо здатність людини здійснювати певну мовленнєву дію в умовах вирішення комунікативної задачі на основі набутих знань і вироблених навичок.

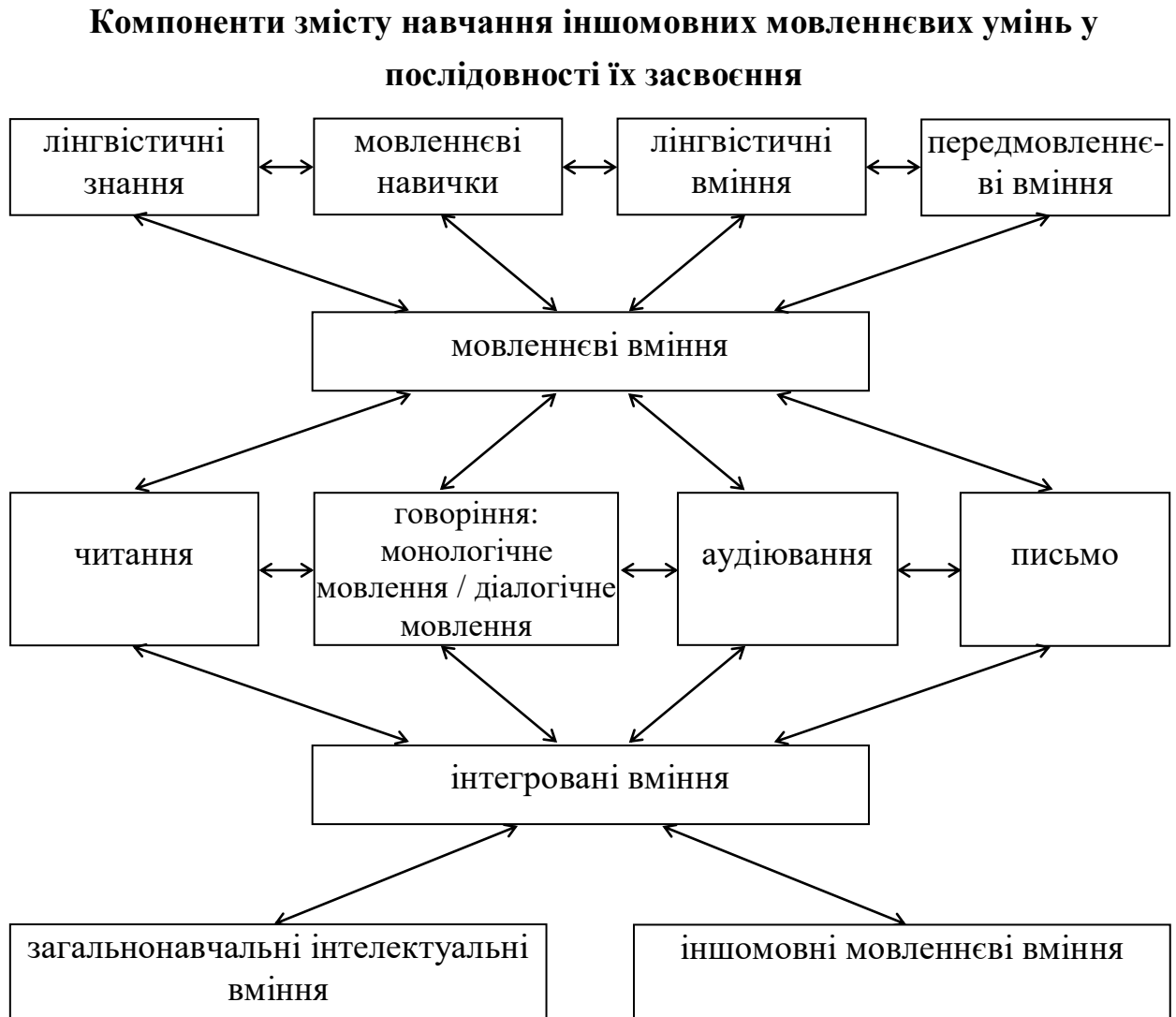
Мовленнєві вміння мають характеристику змінності за різних комунікативних умов, узагальненості і динамічності і носять продуктивний, ієрархічний і творчий характер. У ході формування мовленнєвих умінь відбувається перехід від локальних асоціацій (асоціацій на рівні уявлень) до узагальнених (асоціації на рівні понять і висновків). Мовленнєві вміння формуються тоді, коли засвоєння мови з матеріальної форми переходить у форму мовленнєвої діяльності. Це означає, що вони формуються в процесі комунікації, яка припускає трансформацію явищ, що вивчаються, в умовах нових ситуацій. На цьому етапі відбувається завершення формування механізмів внутрішнього мовлення, внутрішніх розумових операцій. Так, О.Леонтьєв уважав, що дія переноситься в розумовий план і тут набуває тих рис, які властиві внутрішнім розумовим операціям [87].

Розвиток іншомовних мовленнєвих умінь відбувається в чотирьох видах діяльності: – говорінні, – аудіюванні, – читанні, – письмі; всі вони взаємопов’язані і взаємозумовлені. Водночас, вони характеризуються психологічною самостійністю, тому, що продуктивне спілкування людини передбачає її вміння орієнтуватися за умов мовленнєвого акту і на основі цього будувати своє мовлення. Звідси витікає, що, отримавши лінгвістичні знання, ті, хто вчать, набувають первинних умінь оперувати ними, потім деякі з цих умінь у процесі багаторазового повторення стають навичками. На основі становлення навички, розвивається складніше вміння, яке ми розглядали в попередньому параграфі, – інтегроване вміння, тобто здатність тих, кого навчають, одночасно брати участь у двох видах діяльності, з яких одна – основна, а інша – другорядна, що припускає домінанту уваги на першу і підтримуючу увагу на другу.

Отже, компонентами змісту навчання іншомовних мовленнєвих умінь, оскільки і компонентами змісту навчання іноземних мов взагалі, стають:

лінгвістичні знання, мовленнєві навички, лінгвістичні, передмовленнєві і мовленнєві вміння; останні є основою розвитку інтегрованих умінь, які включають уміння творчої мовленнєвої діяльності і загальнонавчальні, інтелектуальні уміння, відповідні тематиці інтегрованого курсу, що вивчається. Наведемо названі компоненти у формі схеми 1.1.

Схема 1.1



Як видно із схеми, процес розвитку іншомовних мовленнєвих умінь передбачає набуття лінгвістичних знань; формування мовленнєвих навичок, вживання нового лінгвістичного матеріалу у взаємозв'язку з раніше вивченим матеріалом; розвиток лінгвістичних умінь і на їх основі вмінь застосування вивченого матеріалу з раніше вивченим у передмовленнєвій практиці; розвиток умінь застосовувати вивчений лінгвістичний матеріал з раніше вивченим у рецептивній, репродуктивній і продуктивній діяльності,

що і є основою інтегрованих умінь, які, у свою чергу, характеризуються взаємозв'язком загальнонавчальних – інтелектуальних умінь та іншомовних мовленнєвих умінь.

Загальнонавчальні інтелектуальні вміння, як будь-які творчі вміння, ґрунтуються на знаннях: 1) законів розвитку природи, суспільства, людства; 2) фактів реальної дійсності. Набуття таких знань засобами мови, що вивчається, можливе, якщо лінгвістична основа текстів не буде перевищувати рівень доступний для їх усвідомленого сприйняття, а це можливо лише за умови використання в таких інформаційних текстах добре засвоєного мовного матеріалу і лише прийнятної відсотка нової мовної інформації.

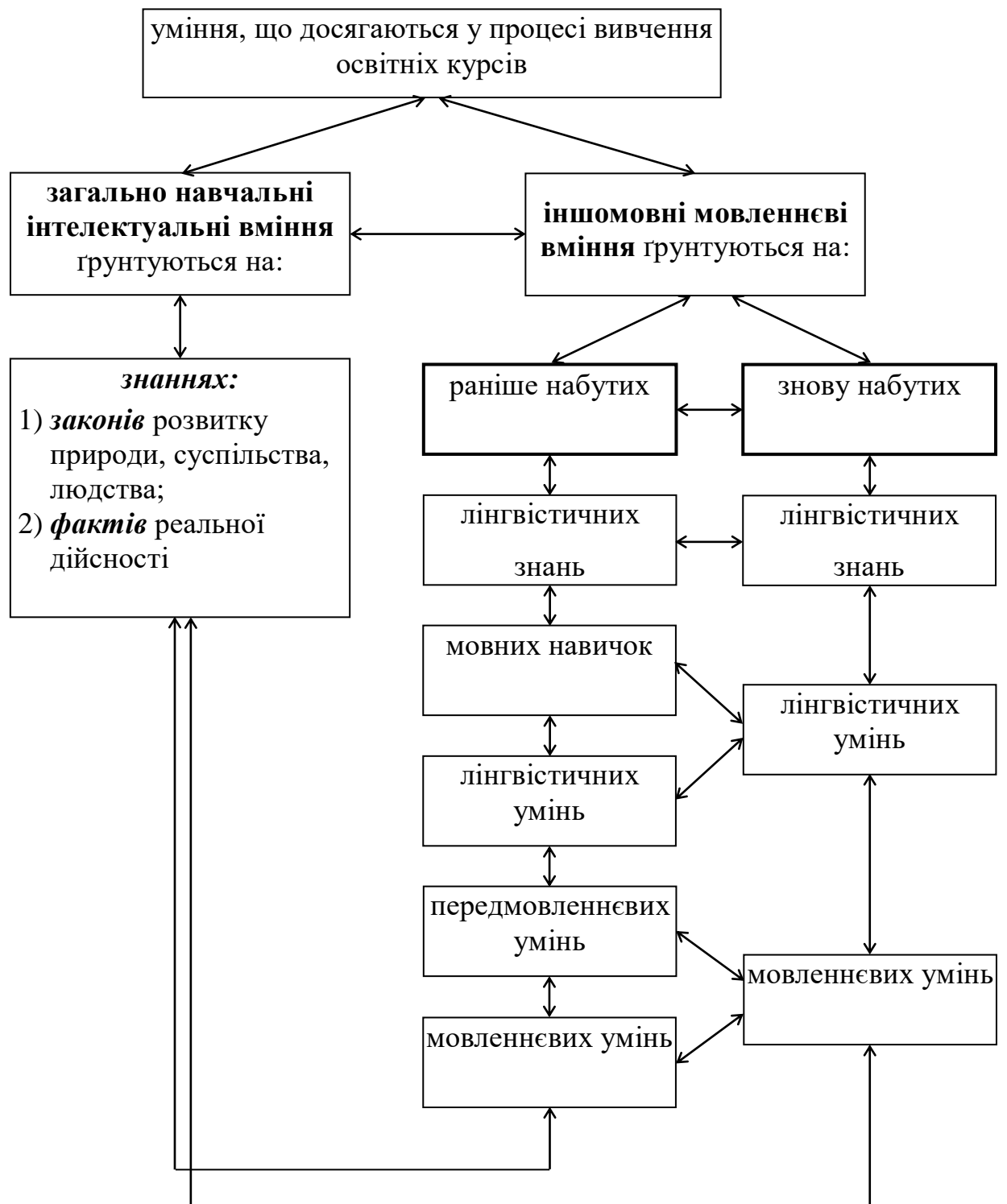
Таким чином, основною умовою відбору змістового наповнення тексту є його лінгвістична відповідність реальним лінгвістичним можливостям учнів. Враховуючи, що вивчення змісту такого тексту передбачає його переказ, аналіз та інтерпретацію, учні повинні володіти всіма його лінгвістичними складниками на рівні лінгвістичних знань, навичок вживання кожної лінгвістичної одиниці у поєднанні із раніше вивченою, лінгвістичними вміннями вживати кожне мовне явище у різних видах мовленнєвої діяльності, а також вміннями їх вживати на передмовленнєвому рівні та за умов реально-мовленнєвої комунікації.

Проте, текст може бути цікавим, якщо буде доповнюватись раніше невідомими учням історичними, географічними, літературними та культурологічними фактами. Це вимагає введення до тексту певної дози нової лінгвістичної інформації, яка для природного запам'ятовування не може вживатися в загальноприйнятій системі вправ, так як такий курс нагадуватиме відпрацювання навчального матеріалу, як зазвичай. Тому, для засвоєння мовної інформації ми обираємо шлях, запропонований Р.Мартіновою, що полягає у повторенні кожної нової дози незнайомого матеріалу із тексту в текст [101 с. 214-216]. Спираючись на цей педагогічний прийом, засвоєння нових мовних явищ змісту навчання зводиться до набуття

ізолюваних лексичних одиниць, розвитку лінгвістичних умінь їх вживання у різних видах мовленнєвої діяльності, а згодом розвитку мовленнєвих умінь оперувати ними для засвоєння нової змістової інформації, що відповідає тематиці курсів. Схематично структура змісту навчання умінням, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів наведено на схемі 1.2.

Схема 1.2

Структура змісту навчання умінням, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів



Запропонована схема демонструє взаємозв'язок розвитку загальноінтелектуальних та іншомовних мовленнєвих умінь, доводить пріоритет знань у процесі будь-якої творчої діяльності, а також демонструє спроможність організації природної мовленнєвої практики, як задля поширення світогляду, так і для поширення реально-мовленнєвих можливостей тих, хто навчається.

Висновки до першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дає можливість зробити певні висновки.

Іншомовні мовленнєві вміння щодо вивчення освітніх курсів – це творчі інтегровані мовленнєві вміння.

У свою чергу, інтегровані вміння є здатністю тих, хто навчається, брати участь у двох наявних видах діяльності одночасно, при цьому одна діяльність є основною, а друга – другорядною, що передбачає концентрацію уваги тих, хто навчається, на першому виді діяльності та підтримку уваги на другому.

Основною характеристикою особливості розвитку мовленнєвих умінь старшокласників засобами іноземної мови є їх здатність сприймати іншомовну інформацію в системному зіставленні її з рідною мовою, аналізувати і синтезувати мовленнєві явища та узагальнювати матеріал, що вивчається, з його подальшою інтерпретацією.

Порівняльний аналіз психологічних механізмів розвитку вмінь рідного та іноземного мовлення засвідчив, що ці процеси є діаметрально протилежними, оскільки у внутрішньому мовленні продукування іноземної мови має розгорнутий характер, який “згортається” у разі вдосконалення умінь іншомовної комунікації. Оскільки досліджувані нами вміння розвиваються за умов штучно створеного мовленнєвого середовища, процес формування іншомовного динамічного стереотипу частково копіює процес формування динамічного стереотипу рідною мовою. Тому визначені нами

вміння будуть менш схильні до процесу деструктуризації.

Структура змісту навчання вмінь, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів, полягає в розвитку вмінь двох типів: 1) загальнонавчальних інтелектуальних та 2) іншомовних мовленнєвих. Перші базуються на знанні законів розвитку природи, суспільства, людства, а також історико-географічних фактах реальної дійсності; другі – на знанні лексико-граматичного строю мови, що вивчається, розумінні механізмів будови слова та правил їх вживання у різноманітних мовних комбінаціях.

Названі результати дослідження створюють передумови для розробки методики навчання іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів старшокласниками.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Розробляючи будь-яку методику, слід враховувати підхід, якому вона має відповідати і на базі якого вироблятимуться її концептуальні основи, тобто основоположні принципи навчання. Розробляючи систему вправ з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів, насамперед, треба пам'ятати, що навчання будь-якого виду діяльності взагалі, і певного аспекту навчання іноземної мови зокрема, повинне ґрунтуватися на загальних дидактичних закономірностях побудови навчального процесу.

Отже, нам уявляється важливим визначити принципи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів і розробити на їх основі відповідну методику. Вирішенню цих проблем буде присвячений наступний розділ нашого дослідження.

2.1. Дидактико-методичні принципи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів

Вчені, які досліджували проблему навчання іноземної мови у процесі оволодіння іншими дисциплінами, пропонують наступні 9 принципів технології “занурення” (З.Корнєва [80, с. 9]; Г.Турчинова [170, с. 10] наслідуючи R.K.Johnson та M.A.Swain [231]): 1) іноземна мова повинна бути оточенням навчання; учні не лише оволодівають іноземною мовою, а й на її основі певною предметною галуззю; 2) навчальний план занять, відповідно до технології занурення, повинний співпадати з навчальним планом занять, які викладаються рідною мовою; 3) необхідна наявність зв'язку з рідною мовою; 4) впровадження цієї технології у навчальний процес має на меті

досягнення рівня адитивної двомовності; 5) реалізація явищ лінгвістичної взаємозалежності; 6) в аудиторії необхідно підтримувати бажання спілкуватися лише іноземною мовою, а також створювати сприятливу атмосферу для спілкування; 7) учні повинні розпочинати вивчення навчального курсу, володіючи іноземною мовою на однаковому рівні; 8) викладачі мають володіти двома мовами; 9) культура аудиторії повинна відповідати місцевим звичаям [80, с. 9].

Проаналізуємо зазначене. По-перше, назвати ці положення принципами є не правомірним. Це більш схоже на умови організації технології занурення, так як під принципами О.Климентенко розуміє “твердження, що ґрунтується на науковому законі, що керує будь-яким процесом” [73]. Крім того, за даними Н.Гальської та Н.Гез, принципи є закономірностями, згідно яких функціонує і розвивається система навчання предмета [36, с. 139].

По-друге, далеко не з усіма вищеназваними принципами (умовами навчання) можна погодитись. Так, наприклад, зв'язок з годинами навчального плану раціональний, якщо вивчається обов'язковий, програмовий навчальний курс, а якщо вивчається будь-яка додаткова дисципліна, що ґрунтується на інтересі учнів, то кількість годин може бути вибрана довільно.

Твердження про те, що необхідний зв'язок з рідною мовою під час організації технології занурення, є надто загальним. Доцільно зазначити місце цього зв'язку, а саме, при вивченні основної лексики курсу, у такому випадку занурення буде повним на всіх наступних етапах навчання.

Зазначена авторами необхідність володіння двома мовами для ефективно організації процесу занурення при вивченні будь-якого курсу не потребує доказів. Так, якщо викладач не володіє іноземною мовою, якою буде викладатися курс, то він не зможе вважатися професійно придатним для такого виду діяльності. Якщо ж викладач не володіє рідною мовою учнів, то варто використовувати державну мову під час пояснення складних мовних явищ.

Ми вважаємо, що принципами організації будь-якого процесу навчання, зокрема й процесу навчання освітнім курсам іноземною мовою, повинні бути класичні дидактичні принципи. Ці принципи є вихідними положеннями взаємодії вчителя і учнів, а також визначають різні сторони навчання: змісту, методів, засобів, форм, саме такі принципи відображають загальні вимоги до формування змісту навчання та організації навчально-виховного процесу [117, с. 42; 176]. Такі принципи, як ми уже зазначали, вважають дидактичними, проте вони не враховують спеціальні особливості конкретної іноземної мови, виходячи з її лексико-граматичної структури, тому в подальшому зробимо спробу виокремити із наявних дидактичних та методичних принципів ті, які будуть найраціональніші для організації навчання освітнім курсам англійською мовою.

2.1.1. Дидактичні принципи. Розробляючи систему вправ з розвитку іншомовних умінь у процесі вивчення освітніх курсів, передусім, слід мати на увазі, що навчання будь-якого виду діяльності взагалі, і будь-якого певного аспекту іноземної мови зокрема, повинне ґрунтуватися на загальних дидактичних закономірностях побудови навчального процесу. Серед загальноприйнятих дидактичних принципів, розроблених більшістю вчених – дидактів, ми вважаємо за потрібне звернути увагу на ті, які найбільше сприятимуть побудові ефективної технологічної, раціональної системи навчання цьому аспекту іноземної мови.

Одним з основних дидактичних принципів є **принцип системності**. На сучасному етапі загальні закономірності теорії систем розроблені такими вченими, як В.Афанасьєвим, І.Блаубергом, В.Невським, Е.Юдіним та іншими. У філософських роботах проведено аналіз поняття система і його понятійного апарату, а також виявлена специфіка системного дослідження [16].

Так, з філософського погляду, система виступає як сукупність елементів, що співвідносяться і пов'язані між собою, створюючи певну

цілісність, єдність. Поняття системи органічно пов'язане з поняттям цілісності [172].

Аналіз різних визначень поняття система був проведений В.Садовським. Учений встановив, що загальним для всіх понять є те, що система – це безліч взаємопов'язаних елементів, що створюють стійку єдність і цілісність і володіють інтегральними властивостями і закономірностями. Принцип цілісності – основний принцип загальної теорії системності, він означає, що ціле не може бути зведеним до суми окремих частин. Тому окремі елементи усередині системи повинні досліджуватися з урахуванням їх місця і функції відносно до цілого [16].

Компоненти системи – це структурні одиниці, що взаємодіють з іншими структурними одиницями в межах певної цілісної системи. Компоненти не є результатом довільного розподілу цілого на частини, їх взаємодія і спричиняє властиві цілому якості. Підсистемою є та частина системи, яка сама утворена з компонентів [16].

Спосіб взаємозв'язку і взаємодії компонентів системи визначає його структурну побудову. Структура у філософії розглядається як будова і внутрішня форма організації системи, що виступає як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, а також законів цього взаємозв'язку. Структура є найстійкішою характеристикою системи, оскільки утримує постійні зміни компонентів в межах певної якості [16, с. 100-112].

Структуризація дозволяє виділити найстійкіші зв'язки системи. Виходячи із наукових досліджень, структура визначається як внутрішня побудова, загальна для всіх систем певного типу, що характеризується наявністю стійких зв'язків між елементами системи, що забезпечують її незмінність у процесі функціонування.

Системний підхід у процесі навчання розглядається вченими як загальна теорія систем, тобто як спеціальна наукова дисципліна, об'єктом якої є загальні теорії, що розробляються у всіх галузях наукового знання [16; 67; 127]. Основою системного підходу є об'єктивна діалектика, що надає

йому методологічного характеру і світоглядного значення.

Методологічна сутність системного підходу втілюється в системі загальнонаукових понять, які мають, на відміну від вузько-наукових категорій, широкі пізнавальні можливості, оскільки сфера їх продуктивного використання не обмежена конкретною галуззю знань.

Для того, щоб продуктивно використовувати системний підхід у будь-якій науці необхідно усвідомлювати його специфіку, яка полягає: а) не тільки і не стільки у всебічному висвітленні об'єкта, скільки в об'ємному, якісному і багатоплановому погляді на об'єкт і "граничну істотність понять" (Гегель); б) у підході до об'єкта дослідження як до системи сприйнятої діалектично диференційовано, тобто в думках розділеної; в) в системному підході як об'єкта пізнання [67].

У процесі навчання іноземної мови принцип системності ґрунтується на таких положеннях: сприйнятті іноземної мови як єдиної системи, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів (різних видів мовленнєвої діяльності) і системному підході до управління процесом навчання [177; 178].

Як нами раніше встановлено, процес розвитку рідної мови відбувається природно, оскільки дитина користується мовою у процесі спілкування і цей процес завершується усвідомленням мовних форм рідної мови з подальшим оволодінням ними [147, с. 397].

Натомість, під час вивчення іноземної мови цей процес має протилежну структуру, оскільки він починається з усвідомлення іноземної мови, потім системного оволодіння нею і лише після цього завершується спонтанним мовленням [48]. Ми дотримуємося думки більшості дослідників у питанні оволодіння іноземним мовленням. Так, І.Зимня вважає, що навчання іншомовного мовлення складається з послідовного оволодіння мовою (словниковим і граматичним запасом), мовленням (способами формування і презентації думкоформа з допомогою іноземної мови) і мовленнєвою діяльністю (процес спілкування, що здійснюється на основі

різних видів і форм мови) [59].

При системному підході до навчання іноземної мови мова, мовлення і мовленнєва діяльність утворюють триєдину систему, в якій всі компоненти взаємопов'язані і взаємообумовлені. Це ґрунтується на діалектичному законі про взаємозв'язок і взаємозалежність предметів і явищ об'єктивного світу [117, с. 49].

Дотично вивчення освітніх курсів під системністю ми матимемо на увазі дії (презентація матеріалу), що регулярно повторюються, в їх рецептивному і репродуктивному відпрацюванні, в їх використанні в дотекстових, текстових і післятекстових вправах, у перевірці їх засвоєння, тобто вільної операції ним в умовах спонтанної комунікації.

Під системністю ми також розумітимемо неможливість виключення будь – яких означених педагогічних дій у процесі навчання. Водночас це не означає, що час, який використовується на виконання тієї або іншої дії від роботи над одним циклом до роботи над іншим циклом, буде незмінним. Як встановлено психологами, чим краще засвоєний попередній матеріал, тобто чим більшою інформацією володіє учень, тим легше йому засвоювати наступний обсяг знань [123]. Як свідчать наші педагогічні спостереження, це повною мірою стосується і становлення досліджуваних нами іншомовних інтегрованих умінь.

Наступним, не менше важливим дидактичним принципом навчання іншомовних мовленнєвих умінь, що розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів ми вважаємо **принцип використання іноземної мови як засобу вирішення немовленнєвих проблем**. Як було зазначено, в умовах мовного середовища створення його штучного еквівалента нереально навіть в умовах все зростаючих контактів із зарубіжними країнами, а звідси і можливості спілкування із зарубіжними учнями і студентами. На жаль, така практика не може бути обов'язковою і стати навчальним компонентом будь-якої програми з іноземної мови. Як ми вже відзначали, ніяка штучно створена мовленнєва ситуація не замінить справжнього спілкування,

оскільки учні, а тим більше старшокласники добре розуміють, що це ретельно продумана лінгвістична гра.

У наш час в умовах загальноосвітнього навчального закладу будь-якого типу існує, на наш погляд, один варіант вирішення цієї проблеми. А саме, виведення предмета “іноземна мова” з ракурсу навчальної дисципліни і вивчення його засобами будь-якої іншої близького за інтелектуальним розвитком учнів предмета. У такому разі увага учнів концентруватиметься не стільки на формі висловлення, скільки на способі донесення бажаної інформації до свого співрозмовника. Крім того, старшокласникам доведеться обґрунтовувати свій погляд, відстоювати і доводити його, сперечатись і не погоджуватися з протилежною думкою своїх однокласників або приймати їхню позицію, але при цьому аргументувати свою. Саме все вище означене і складає сутність використання іноземної мови не як мети навчання, а як засобу вивчення інших, додаткових навчальних дисциплін.

Одним з найважливіших дидактичних принципів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, щодо вивчення освітніх курсів є **принцип розвивального навчання**.

Концептуальні положення системи розвивального навчання були розроблені Л.Виготським, В.Давидовим, Л.Занковим і Д.Ельконіним [32; 46; 194]. Так, Л.Виготський визначив метою освіти можливість і доцільність навчання, орієнтованого на розвиток тих, кого навчають. Вчений вважає, що в дитячому віці доцільна така освіта, коли її випереджає розвиток, що веде розвиток за собою [32].

Цю концепцію підтримує С.Рубінштейн, учений вважає, що дитина не розвивається і виховується, а розвивається у процесі виховання і навчання, тобто розвиток дитини удосконалюється у процесі навчання [147, с. 95].

Головним завданням розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу до самостійного навчання [32].

Щодо розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, що розвиваються у

процесі вивчення освітніх курсів, то ми повинні відзначити, що ідеї навчання іншомовної мовленнєвої діяльності через могутній виховний потенціал інтегрованого курсу значно вище за тематичні тексти підручника. Ніякий навчальний текст, ніякий штучно створений діалог і навіть фабульний текст не зможуть вплинути на інтелектуальний розвиток старшокласників, як сучасні, актуальні освітні курси, наприклад, курс валеології, людинознавства, релігієзнавства, розвитку історії рідної держави, інтеграції європейських країн, історії розвитку стародавніх цивілізацій і багато інших.

Вивчаючи теоретичні і практичні основи названих дисциплін, учень набуває всебічної гуманістичної освіти, навичок загальної культури, толерантності до розвитку інших цивілізацій; він удосконалює свої особистісні якості.

Без **принципу рефлексивної активності** навряд чи буде здійснений процес розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів. “Іноземна мова”, на відміну від багатьох інших предметів є, за визначенням М.Веста, не “тим предметом, якого можна навчити, а тим предметом, якого можна навчитися” [245].

Необхідним елементом людської діяльності і засобом її вдосконалення є рефлексія. В.Давидов і В.Рубцов під рефлексією розуміють зверненість суб’єкта на свій спосіб дії. Зміст і значення цієї зверненості полягає у: 1) критичному розгляді суб’єктом підстав зміни об’єктивних обставин як підстав зміни власних дій; 2) зміні або коректуванні вироблених планів і задумів відповідно до умов дії, що змінилися; 3) критичному розгляді “з боку” відповідності або невідповідності своїх дій, їх результатів і подальших наслідків усім об’єктивним вимогам задач; 4) критичній оцінці цілісного змісту свого способу дії, як засобу рішення певного класу задач, визначення міри його відтворювальних можливостей [45]. Вчені вважають, що суб’єктом пізнання у рефлексії стає об’єкт пізнання. Рефлексія необхідна при пізнанні опосередкованого існування об’єктів, вона виявляється при аналізі людиною засобів власного пізнання і його ставлення до мети і умов.

Теоретичну роль рефлексії у психічному розвитку виділяє Л.Виготський і вважає, що нові типи зв'язків і співвідношень функцій припускають як свою основу рефлексію, віддзеркалення власних процесів у свідомості [32].

До процесів рефлексії можна віднести такі процеси: саморозуміння і розуміння іншого, самооцінка й оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого. У психології активність виступає у співвідношенні з діяльністю, виявляючись як динамічна умова її становлення, реалізації видозміни як властивості її власного досягнення. Вона характеризується зумовленістю вироблюваних дій, специфікою внутрішніх станів суб'єкта і його наявною метою [156].

Згідно наукових досліджень, активність набуває характеру рефлексії за наявності двох умов: – механізму рефлексії саморозвитку особистості в ході рішення проблемних задач; – критичного осмислення первинного уявлення про себе, що призводить до побудови нового образу “Я” як суб'єкта творчості.

Відтак, під рефлексивною активністю можна розуміти якість особистості, що характеризується наявністю у людини розвинутого мислення, умінь і навичок, необхідних для виконання навчальної діяльності, взаємозв'язки інтелектуального і особистісного у психіці людини, критичного уявлення про себе, яке призводить до побудови нового образу “Я” як суб'єкта творчості.

Н.Слонов зазначає, що формування рефлексивної активності здійснюється поетапно. Початковий етап заснований на ідеї замикання суб'єктивного контуру у спеціально організованому активному процесі, який дозволяє тим, хто навчається, знайти свій предмет в об'єкті, освоїти і усвідомити його за допомогою процедур рефлексій [156]. На другому етапі відбувається актуалізація творчого потенціалу особистості, відбувається усвідомлення необхідності пошуку нових методів і прийомів, нових шляхів вирішення проблемних задач. Третій етап характеризується освоєнням

рефлексивної діяльності. Засоби, що використовуються, за даними О.Тюкова, повинні бути співвіднесені з конкретними матеріальними об'єктами, що знаходяться в актуальному полі рефлексії. Крім того, окремі засоби повинні бути співвіднесені між собою і взаємопов'язані в певні конструкції [171]. Завершальним етапом є об'єктування змісту рефлексії, що забезпечує виключення можливості виникнення парадоксів комунікації. Етап об'єктивізації, будучи завершальним етапом у процесі рефлексії, розглядається як необхідна умова компонента рефлексії, оскільки на цьому етапі результати рефлексії порівнюються з її процесом і способами отримання рефлексивного уявлення.

Велике значення для розвитку людської особистості має встановлення гармонійних відносин із собою. Велике значення для людини має самооцінка. Згідно Г.Ліпкіної, самооцінка – це вставлення людини до своїх здібностей, можливостей, особистісних якостей і зовнішнього вигляду [93].

Є.Калугіна розглядає рефлексію, як необхідну умову розвитку творчих здібностей у тих, хто вивчає англійську мову. Дослідниця вважає, що рефлексія під час вивчення англійської мови передбачає розумовий процес, який змушує учнів у процесі навчання критично мислити для аналізу нової інформації, визначати її точність та робити відповідні висновки. Результатом такої розумової діяльності учнів є досягнення кращого розуміння концепції [69, с.10]. Психічні форми вияву рефлексивних процесів під час вивчення англійської мови відповідають 9 показникам рефлексивної активності, а саме: 1) критичність мислення учнів; 2) прагнення учнів до доказовості навчального матеріалу; 3) здатність викладати навчальний матеріал “проблемним методом”; 4) прагнення й здатність учнів вести дискусію; 5) готовність до адекватної самооцінки; 6) здатність до самоуправління; 7) вміння творчо вирішувати проблеми, що виникають; 8) особистісний підхід до здібностей; 9) спрямованість на особистість [69, с.11].

Вивчення освітніх курсів на основі рефлексії передбачає врахування всіх вищезазначених 9 факторів розвитку рефлексивної активності, а саме:

розвиток самоаналізу, самооцінки, самовиховання, самопроектування власної діяльності старшокласників, вироблення у старшокласників власного способу сприйняття, усвідомлення та пошуку розв'язання проблем, що розглядаються в інтегрованому курсі. Змістовний бік матеріалів освітнього курсу припускає самостійний пошук інформації з його подальшим аналізом і узагальненням, при цьому, в кожного старшокласника буде свій оригінальний підхід, заснований на його психолого-фізіологічних особливостях.

Так, наприклад, при вивченні першого тексту “Загублені в океані” старшокласники ознайомляться з теорією виникнення і загибелі Атлантиди. Для подальшого вивчення фактичного матеріалу з цієї проблематики, їм необхідно знайти свідчення впливу роману французького письменника Ж.Верна на звернення до теми загубленої цивілізації. Маючи завдання, старшокласники знаходять самостійні шляхи його вирішення: деякі старшокласники прочитають роман Ж.Верна для пошуку фактів для підтвердження, інші – звернуться до архівних джерел, енциклопедій та історичних книг. У результаті такої діяльності кожний старшокласник подає на загальне обговорення власні докази та матеріали.

Отже, принцип рефлексивної активності у процесі розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у ході вивчення освітніх курсів реалізується у спеціально розроблених вправах, спрямованих на розвиток самостійного творчого підходу до вирішення запропонованих проблем. Ці вправи ми розглянемо пізніше.

Принцип індивідуалізації навчання або рівних можливостей для всіх. Цей принцип припускає подання “дозованого обсягу” інформації, що вивчається, відповідно до психолого – фізіологічних можливостей старшокласників сприймати і запам'ятовувати матеріал, що вивчається, за певний навчальний час. Реалізація такого підходу залежить від рівня і якості засвоєння попередньої інформації. Так, психологами встановлено, що чим більше знає людина і чим міцніше у неї навички вживання засвоєного, тим

більше може бути обсяг наступної дози інформації і менше часу на її засвоєння [111].

Проте, виходячи з досліджень В.Сухомлинського, рівень збільшення наступної дози, при повному засвоєнні попередньої, не є безмежним. Учений вважає, що первинне пред'явлення інформації та її активізація на цьому самому уроці повинна завершитися можливістю її відтворення більшістю учнів. Матеріал не зрозумілий і неосмислений, неправомірно рекомендувати як домашнє завдання, оскільки це може відбитися негативно на знаннях учнів, і негативній динаміці процесу навчання [163, с. 148].

Безумовно, як за лінгвістичним наповненням, так і за змістом тексти освітніх курсів є дещо складнішими, рівень складності яких залежить від якості і кількості мовних знань учнів, а також умінь оперувати ними. Щоб уміння, які ми вивчаємо, набували більшість старшокласників рівномірно і за один і той самий навчальний час, завдання призначені для виконання, як на уроці, так і в позаурочний час і диференціюються для добре, середньо і слабо встигаючих учнів.

Більш здібні учні повинні навчитися не тільки відтворювати отриману інформацію, але і аналізувати та інтерпретувати її. Крім того, вони повинні уміти знайти додатковий матеріал з проблеми, що вивчається, і відрекомендувати її у вигляді усного і письмового повідомлення. Для менш обдарованих учнів достатньо відтворити отриману інформацію, висловити її з опорою на ключові питання і дати їй власну оцінку. Вони також повинні навчитися прослуховувати повідомлення, підготовлені більш сильними учнями, і репродуктивно відтворювати їх.

Найменш обдаровані старшокласники обмежуються необхідністю переказати прочитаний текст з опорою на деталізуючі питання, а нові відомості з проблеми, що вивчається, висловлені першою групою учнів, вони можуть лише відтворювати з опорою на деталізуючі слова і словосполучення.

Для досягнення більш якісного рівня як загальнонавчальних, так і

іншомовних умінь середньо і слабо встигаючих учнів доцільно поступово залучати до більш складної для них діяльності, що сприятиме розвитку їхніх лінгвістичних та інтелектуальних здібностей.

Принцип повного засвоєння матеріалу, що вивчається.

Невід'ємною частиною будь-якої дидактичної системи є забезпечення засвоєння максимально можливого обсягу матеріалу, що вивчається, максимально можливою кількістю учнів. Ця вимога особливо актуальна при вивченні іноземних мов, адже цілком зрозуміло, що головною умовою вивчення іноземної мови є принцип набуття фонетичних, лексичних і граматичних знань, систематична активізація яких трансформується в навички, а потім у практичні мовленнєві уміння. Навряд чи можна погодитися з тим, що учні, вивчаючи, наприклад тему "Olympic Games" не змогли сказати про свої улюблені захоплення, допомогу батькам по господарству, час проведений на канікулах у різні порі року і ін. Якщо принцип набуття не дотримуватиметься, то мовлення учнів буде варіаціями відпрацьованих на декількох останніх заняттях мовленнєвих конструкцій. Безумовно, вони будуть доповнювати тими стійкими мовленнєвими зразками, які повторюються з уроку в урок і тому добре запам'ятовуються тими, хто навчається. У кращому разі таке говоріння можна вважати навчальним у межах останньої вивченої теми. Нічого спільного з реально-мовленнєвою комунікацією воно не має, що припускає вільне оперування всім вивченим матеріалом і природне переключення уваги з обговорення одного предмета розмови на інший.

У зв'язку з цим вважаємо, що принцип повного (відносно повного) засвоєння матеріалу, що вивчається, повинен стати провідним під час вивчення будь-якого предмета, тим більше іноземної мови, в якій не може бути нових і старих (тобто вже забутих) мовних явищ.

Проблему повного засвоєння матеріалу, що вивчається, досліджували чимало дидактів, а саме: М.Кларін, Е.Круль, Д.Левітес, Р.Мартінова і В.Влоот. Кожен з них вніс значний внесок у вирішення цієї складної

педагогічної проблеми [72; 82; 86; 101; 202; 203].

Для того, щоб визначити умови, за яких зможе здійснюватися повне засвоєння іншомовного матеріалу, необхідно розкрити сутність поняття “засвоєння”.

Організація роботи із засвоєння іншомовного матеріалу в процесі навчання іноземних мов полягає у відтворенні іншомовного висловлювання в нестандартних творчих умовах. Згідно дослідженням С.Рубінштейна, під засвоєнням матеріалу розуміється оволодіння умінням оперувати ним відповідно до різних завдань, які можуть виникнути на будь-якому етапі процесу навчання [147]. Під засвоєнням матеріалу у процесі іншомовної мовленнєвої практики розглядається здатність вільного застосування його в реальній комунікації.

Іншомовний матеріал буде засвоєний набагато продуктивніше і легше, якщо при поясненні матеріалу вчитель буде враховувати реальні знання учнів. Цей процес пояснюється фізіологією пам'яті. Так, відповідно до досліджень О.Лурії, обсяг нетренованої короткочасної пам'яті людини складає 5-6 одиниць і передбачає, що учень може пригадати від 5 до 6 мовних явищ при одноразовому сприйнятті матеріалу. У фазі засвоєння відбувається кодування інформації в короткочасну пам'ять, обсяг якої залежить від засвоєних раніше знань і вмінь [96, с. 73-75].

М.Кларін встановив, що кожний учень, незважаючи на здібності, може засвоїти досить якісно один і той самий матеріал за різний навчальний час [72]. Таких висновків дійшли і зарубіжні вчені Дж.Керрол, які розробили концепцію повного засвоєння мовного матеріалу, і L.W.Anderson та J.H.Block, які виділили в цій концепції три основні показники [200]. Так: 1) під здібностями учені розуміють показник темпу навчання; 2) рівень засвоєння навчального матеріалу в загальноосвітній школі передбачає співвідношення часу, який учень витрачає на навчання і в якому він дійсно має потребу; 3) основними характеристиками навчання є час, який відведено на вивчення у школі, та якість навчання, тобто рівень оптимального

пояснення і викладу навчальної інформації. Тому, основним принципом розробленої Дж.Керролом концепції є його визначення здібностей тих, хто навчається, за допомогою темпу їхнього навчання. Е.Круль довів, що рівень повного засвоєння мовного матеріалу залежить від якості мети навчання, що висувається, і від препарування матеріалу доступного для кожної навчальної дози [82].

У вирішенні цієї проблеми певний внесок було зроблено результати досліджень Р.Мартінової. Вона вперше встановила, що на початковому етапі навчання різниця в часі засвоєння одного і того самого матеріалу різними за здібностями учнями, складає до 25%, за умови недопущення прогалин у знаннях менш обдарованих учнів. Це передбачає, що при систематичному засвоєнні учнями всього запрограмованого (відносно всього) матеріалу, розрив у часі засвоєння іншомовного матеріалу між більш і менш здібними учнями скорочувався до 17-18%. До кінця навчального року якість знань менш і більш обдарованих дітей практично вирівнювалася, відставання в обсязі скоротилося до 10-12% [101, с. 71-72].

Отже, дослідниця дійшла висновку, що існує певна доцільність розробки двох видів програм, а не однієї загальної, як це прийнято на сучасному етапі – програми для лінгвістично обдарованих і лінгвістично необдарованих учнів. При цьому відставання останніх від перших повинне виражатися не в кількості невивченого матеріалу, а в перерозподілі активної і пасивної лексики і граматики. Відтак, менш здібні учні зможуть також швидко і безпомилково говорити іноземною мовою в межах всього вивченого матеріалу, але в дещо біднішому лексико-граматичному вираженні.

Принцип повного засвоєння матеріалу, що вивчається, щодо розвитку іншомовних мовленнєвих умінь засобами вивчення освітнього курсу ґрунтується на концепції повного засвоєння матеріалу, що була розроблена В.Безпальком. Так, учений встановив чотири рівні засвоєння матеріалу, що вивчається [11].

Перший рівень передбачає діяльність на пізнання і характеризується здатністю учнів відтворити матеріал, уведений учителем з рідної мови на іноземну і навпаки [11, с. 55]. Це передбачає засвоєння іншомовного матеріалу на рецептивному рівні в тому вигляді і кількості, в якій він був рекомендований спочатку кожного уроку інтегрованого курсу і всіма без винятку учнями. Здатність учнів відтворювати інформацію, що вводиться іноземною мовою в повному обсязі в дотекстових вправах рідною мовою, свідчить про набуття рецептивних знань; інформація, відтворена іноземною мовою за умови введення її рідною – про набуття репродуктивних знань. Отже, перший рівень засвоєння іншомовної інформації освітнього інтегрованого курсу передбачає набуття рецептивних і репродуктивних знань.

Другий рівень характеризується репродуктивною алгоритмічною діяльністю [11, с. 55]. Для досягнення цього рівня засвоєння іншомовного матеріалу необхідно, щоб вся раніше введена інформація (засвоєна на першому рівні) вживалась у поєднанні з раніше вивченими мовними явищами, утворюючи нові висловлення на рівні словосполучень і речень. Систематичне виконання дотекстових і текстових вправ освітнього інтегрованого курсу сприяє продукуванню власних висловлювань старшокласників практично безпомилково і в достатньо швидкому темпі, що є характерним для репродуктивної діяльності.

Відтак, здатність учнів швидко і безпомилково відтворити новий матеріал із раніше вивченим рідною мовою, сприймаючи його іноземною, свідчить про формування рецептивної навички; при цьому здатність учнів також швидко і безпомилково відтворити цей самий матеріал іноземною мовою, за умови його введення рідною мовою, свідчить про сформованість репродуктивної навички. Тому другий рівень засвоєння іншомовного матеріалу освітнього інтегрованого курсу відповідає сформованості рецептивної і репродуктивної навичок.

Третій рівень засвоєння іншомовного матеріалу передбачає вживання

мовного матеріалу, що вивчається, з раніше вивченим (на основі сформованих рецептивних і репродуктивних навичок) у таких видах робіт:

- у підготовленому монологічному і діалогічному мовленні, заснованому на вживанні лексичних одиниць, що вивчаються, а також на інформації тексту кожного уроку освітнього курсу;

- у непідготовленому усному монологічному мовленні в самостійно складених повідомленнях з проблематики, що вивчається.

Здатність до виконання першого виду іншомовної діяльності свідчить про розвиток репродуктивних лінгвістичних умінь, тоді як виконання останнього виду іншомовної діяльності – про продуктивні лінгвістичні вміння.

Отже, третій рівень засвоєння старшокласниками іншомовного матеріалу відповідає розвитку репродуктивних і продуктивних лінгвістичних умінь.

Четвертий рівень засвоєння іншомовного матеріалу, передбачає більш високий рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, тобто інтегрованих, що полягають у взаємодії загальнонавчальних та іншомовних творчих умінь. На цьому рівні вживання мовного і фактичного матеріалу курсу, що вивчається, передбачається в таких видах робіт:

- у монологічному писемному підготовленому мовленні, спрямованому на пошук власного вирішення завдань, висунутих курсом;

- у дискусії, обговоренні, аналізі та самоаналізі підготовленої старшокласниками інформації.

Рівень засвоєння іншомовної інформації на останньому етапі має на увазі становлення рецептивного, репродуктивного і продуктивного видів іншомовної мовленнєвої діяльності, що передбачає розвиток іншомовних інтегрованих умінь, коли увага тих, хто говорить, зосереджена на змісті висловлення з проблем, що вивчаються в освітньому курсі.

Розглянуті рівні засвоєння іншомовного матеріалу нами були прийняті за основу під час розробки видів вправ із розвитку іншомовних мовленнєвих

умінь щодо вивчення освітніх курсів.

У процесі розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів також виявляється **принцип взаємопов'язаного навчання, розвитку і виховання**. У парадигмі “освіта – розвиток – виховання” первинною щодо процесу навчання іноземних мов є освіта; хоча більшість методистів (окрім П.Гурвича, О.Миролюбова, В.Плахотника, І.Рахманова) з цим не погоджуються. Оскільки розвиток і виховання здійснюються засобами іноземної мови, що ще більш притаманно для інтегрованих курсів, то спочатку слід знати ці засоби: фонетичні, лексичні, граматичні і способи оперування ними, а потім за їх допомогою розвивати і виховувати людину.

Розвиток полягає в тому, що для засвоєння всього означеного вище необхідно використовувати більше резервів людських здібностей, а саме: увагу, асоціативну і логічну пам'ять, аналіз, синтез, індукцію, дедукцію та умовивід [7]. Вивчаючи будь-який освітній курс, старшокласники інтерпретують прочитане, аналізують отриману інформацію, порівнюють її зі своїми попередніми знаннями із вивченої проблеми, самостійно займаються пошуком нових цікавих фактів за матеріалами курсу. Крім того, у них розвивається мимовільне запам'ятовування, оскільки вправи тренувального лексичного і граматичного характеру на цьому етапі вивчення мови відсутні і учням доводиться засвоювати новий матеріал у процесі мовленнєвої діяльності, відразу оперуючи ними як добре знайомим мовним явищем. Безумовно, така складна педагогічна робота забезпечується багаторазовим повторенням нової лексики із тексту в текст, що ми детально прослідкуємо далі.

Що стосується розвивального аспекту освітнього інтегрованого курсу навчання, то він настільки більше будь-якого навчального тексту, що важко провести навіть незначне порівняння. Наприклад, не важко відповісти на запитання, де відбувається більший розвиток культурного та інтелектуального потенціалу учнів при вивченні теми “My family” або при вивченні автобіографічних даних певного античного архітектора, грецького

філософа, сучасного історика або вченого. Власне запитання риторичне і відповідь на нього цілком очевидна. Тому освітні інтегровані курси у своєму комплексі навчають, розвивають і виховують тих, хто їх вивчає.

Слід, безумовно, відзначити, що власне проблема розвитку інтегрованих курсів посідає вільне місце в зарубіжній педагогіці. Так, нам добре відомі Content Based Courses (C.Black, W.Butrkaam, J.Cummins, R.K.Johnson, M.A.Swain), проте вони значно відрізняються від тих курсів, які пропонуємо ми. Відмінність їх полягає передусім не стільки у новизні та інтересі до їх змістового аспекту, скільки їх методологічною організацією [201; 212; 213; 231].

Відомо, що добірка цікавих текстів іноземною мовою сьогодні рясніє у книгарнях будь-якого міста України, а попит на цю продукцію вельми низький. І не тільки тому, що зміст написаного у всіляких підручниках і посібниках не цікавий нашим підліткам, а й тому, що вони настільки складні для читання і розуміння, що вже, прочитавши першу сторінку, учням доводиться витратити певний час на пошук невідомої лексики у словнику, що значною мірою знижує інтерес навіть дуже корисної і цікавої для них інформації. Питання про процес організації освітнього інтегрованого курсу, розробленого нами буде предметом нашого подальшого дослідження.

2.1.2. Методичні принципи. Означені вище дидактичні принципи побудови освітніх інтегрованих курсів засобами іноземної мови слугують підґрунтям для розробки методичних принципів, за основу яких ми взяли принципи навчання іноземної мови відомого українського методиста В.Плахотника.

Так, В.Плахотник насамперед визначає основну суперечність процесу навчання іноземної мови, як суперечність між необхідністю формування нового мовного стереотипу і неминучості використання при цьому рідної мови [130; 131].

Виходячи із цієї суперечності, учений формулює основні принципи

навчання, які полягають у:

- 1) взаємопов'язаному і паралельному навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності;
- 2) широкому використанні перекладу як засобу навчання;
- 3) навчанні мовленнєвої діяльності на основі сформованих мовних навичок;
- 4) диференційованому підході до різних граматичних явищ, узагальнень, правил – інструкцій і аналогій при формуванні граматичних навичок;
- 5) роботі над ізольованими словами і словосполученнями як основи формування лексичних навичок;
- 6) вивченні системи мови як засобу пізнання окремих її елементів;
- 7) розширенні ролі письма (воно є не тільки засобом, але і метою навчання);
- 8) навчанні способів самостійного добування знань і формування навичок і вмінь [129, с. 25-26].

Приводячи безперечні аргументи на їх користь, В.Плахотник розробив свідомо-практичну методику навчання іноземних мов на їх основі. Ми вважаємо, що методика розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників може також ґрунтуватися на цих самих принципах.

Розглянемо і проаналізуємо кожний з них окремо в руслі теми нашого дослідження.

Принцип взаємопов'язаного і паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Як відомо, “іноземна мова” як предмет навчання передбачає оволодіння мовленнєвою діяльністю конкретною мовою, її лінгвістичним матеріалом, а також діями і операціями з ним [169]. Успішний результат процесу іншомовного мовленнєвого спілкування відбувається на основі урахування взаємозв'язку всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Так, щодо розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, що

розвиваються у процесі вивчення освітніх курсів, принцип взаємопов'язаного і паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності виявляється в обов'язковому прослуховуванні, конспектуванні, читанні, усному і письмовому переказі, а також аналізі та інтерпретації змісту, що вивчається.

Принцип широкого використання перекладу як засобу навчання реалізується в перекладному способі семантизації лексичних явищ, що вводяться, у формуванні навичок їх вживання (переклад слів, словосполучень і речень з вивченої лексики рідною мовою за регламентований час), а також у перекладі окремих речень, що включають нові слова рідної мови і при необхідності в перекладі тексту рідною мовою у разі складного для сприйняття змісту.

Принцип навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих мовних навичок. Поза сумнівом, що складні творчі мовленнєві вміння, що розвиває розроблена нами методика щодо розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь, не зможе виявитися без попереднього міцного засвоєння мовного матеріалу. Складно уявити дискусію, наприклад, про вплив місцезнаходження небесних тіл на архітектурні споруди старовини, якщо увага співрозмовників буде спрямована на організацію лексико-граматичної форми висловлення, на довгий пошук у пам'яті необхідної мовної інформації, її практичне втілення і нормативне лексико-граматичне поєднання один з одним.

Подібні дискусії можуть відбутися тільки в тому випадку, якщо учні вільно оперують необхідним лексико-граматичним матеріалом, концентруючи при цьому свою увагу лише на змісті свого мовлення.

Принцип диференційованого підходу до різних граматичних явищ, узагальнень, правил-інструкцій і аналогій при формуванні граматичних навичок. Освітній інтегрований курс для старшокласників не ставить собі за мету вивчення нового граматичного матеріалу, а базується лише на добре вивченому матеріалі в основній школі. Водночас, складні за змістом тексти можуть включати незнайомі для старшокласників мовні звороти, які,

безумовно, засвоюються усвідомлено, тобто семантизуються рідною мовою у вигляді їх літературного перекладу, не розчленувавши всієї фрази на окремі структурні елементи. Це означає, що нова граматична структура засвоюється як ідіоматичний вираз.

Безумовно, при вивченні основного граматичного матеріалу такий шлях навряд чи може бути прийнятний, учні повинні розуміти граматичну структуру кожного мовного явища, оскільки абсолютно справедливо відзначав І.Рахманов, не “може вивчатися форма без розуміння її змісту” [143]. У нашому випадку всі граматичні форми повинні бути міцно засвоєні до початку розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів.

Принцип роботи над ізольованими словами і словосполученнями як основа формування лексичних навичок. Як ми вже відзначали вище, лексичні одиниці вводяться в ізольованому вигляді і семантизуються за допомогою перекладу і лише після їх засвоєння вони представляються у вигляді коротких ситуацій, що завершуються запитаннями до їх змісту. Такий підхід дозволяє старшокласникам вживати кожне лексичне явище, що вводить, в різних мовних і мовленнєвих ситуаціях.

Принцип вивчення системи мови, як засобу пізнання окремих її елементів. Реалізація цього принципу не передбачена у процесі розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів. Це пояснюється тим, що вивчення структури іноземної мови повинне бути завершене до початку вивчення складних змістових курсів.

Принцип розширення ролі письма. Роль письма в розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів є не тільки основним засобом, але і метою навчання.

Старшокласники повинні навчитися конспектувати висловлюваний вчителем матеріал, обговорювати усні і письмові творчі висловлювання (відгуки і повідомлення) за змістом що вивчається, при цьому з обов’язковим уведенням додаткової мовної і мовленнєвої інформації. Вони повинні

письмово висловлювати почуте і прочитане, а також готувати реферати, доповіді і короткі конспекти усних виступів з проблематики, що вивчається.

Принцип навчання способів самостійного здобування знань і формування навичок і вмінь. У процесі розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів цей принцип є однією з основних умов їх розвитку, оскільки абсолютно справедливо відзначав М.Вест – іноземної мови можна тільки навчитися [245].

У рамках традиційної методики, безумовно, існує безліч видів самостійних як мовних, так і мовленнєвих робіт. Проте вони в переважній більшості носять закріплювальний характер. Вивчення ж складних за змістом і цікавих освітніх курсів для учнів вимагає значних часових витрат на виконання самостійних творчих робіт. Жоден текст підручника не може розкрити зміст у повному обсязі, тільки самостійне, додаткове читання і закріплення матеріалу, що вивчається, у процесі його самостійного пошуку і аналізу здатне призвести до набуття і розширення знань з тієї або іншої галузі науки [178; 204]. Наприклад, вивчаючи інші галактики, неможливо в перших двох текстах описати всі ті складні фізико-географічні і хіміко-біологічні явища, які забезпечують їх вплив на біосферу. Розібратись у цих складних астрологічних явищах можливо при читанні значного обсягу науково-популярної літератури. Саме така робота передбачається як самостійна, вона вимагає від учнів своєрідних розумових витрат. Тому розвиток іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів уже самою суттю зумовлює самостійну лінгвосеміологічну роботу.

2.2. Аналіз сучасних методів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь

Як відомо, основними засобами навчання є підручник і різного роду дидактичні матеріали до нього. Аналіз сучасних підручників навчання іноземних мов (Р.Мартінова, Л.Олександрова, В.Плахотник; О.Карп'юк;

Ж.Леліца, Р.Мартінова, Л.Москалюк; Р.Мартінова, І.Сушкевич; Н.Склярєнко.; Дж. і Ліз Соарс), а також методик розвитку іншомовних мовленнєвих умінь показав, що абсолютно всі вони кінцеву мету навчання вбачають у здатності творчого володіння іншомовним матеріалом в умовах реально-мовленнєвої комунікації. Це підтверджує достатньо велику кількість у кожному із підручників мовленнєвих завдань, що спонукають до говоріння у певних мовленнєвих ситуаціях.

Методика викладання іноземних мов упродовж тривалого часу будувалася практично на одній лише лінгвістичній основі, внаслідок чого в 60-ті роки минулого століття був поширений свідомо-порівняльний метод навчання мови [118]. Проте, на сучасному етапі навчання іноземної мови виникли комунікативно спрямовані методи навчання, такі як: прямий або усно-слуховий (Г.Палмер); аудіовізуальний (П.Рівак); сугестопедичний (Г.Китайгородська, Г.Лозанов.); комунікативний (Є.Пассов); комунікативно – функціональний (І.Бім, А.Старков); комунікативно – діяльнісний (Н.Склярєнко); свідомо-практичний (П.Гурвич, В.Плахотник), системно-комунікативний (Р.Мартінова) і методика “занурення” (З.Корнєва, К.Кларк, J.Cummins, R.K.Johnson, M.A.Swain). Проаналізуємо основні сучасні методи розвитку іншомовних мовленнєвих умінь та деякі підручники, що використовуються в сучасній школі.

Так, основою **інтуїтивно-комунікативного методу**, реалізованого в підручниках Headway видавництва Oxford University Press, є такі принципи: 1) послідовного навчання різних видів мовленнєвої діяльності від усного мовлення до читання і письма; 2) інтуїтивного вивчення граматики без усвідомлення граматичних правил; 3) виключення опори на рідну мову при сприйнятті і осмисленні мовленнєвого матеріалу; 4) використання письма для запису певних мовленнєвих форм після їх усної обробки; 5) розвитку мовленнєвих умінь на основі живого розмовного мовлення [229; 230].

Необхідно відзначити, що запам'ятовування нового матеріалу за цими підручниками здійснюється за рахунок наслідування і побудови фраз по

аналогії, що при навчанні читання ґрунтується на вгадуванні вивчених в усному мовленні слів і виразів. У свою чергу, навчання граматики відбувається інтуїтивно, тобто учні несвідомо наслідують готові зразки, що позначається на їхній здатності самостійно будувати правильне з граматичного погляду висловлювання.

Відсутність опори на рідну мову виключає усвідомлення матеріалу, що вивчається, і перешкоджає формуванню іншомовного динамічного стереотипу, який згідно психологічних досліджень не може формуватись окремо від рідного. Відсутність письма на етапі пред'явлення і активізації нового матеріалу спонукає учнів сприймати складні лексичні, фонетичні і граматичні явища у спотвореній формі. За даними В.Шярнаса, це зумовлено тим, що лише 20% тих, хто навчається, володіє добре вираженою слуховою пам'яттю, а всі інші – змішаною [191].

У зарубіжних підручниках навчання говоріння здійснюється на прикладах автентичного мовлення і текстів, що, враховуючи мовні можливості учнів, дозволяє їм тільки оперувати заученими мовленнєвими фразами. Ми також вважаємо, що постійне накопичення складного матеріалу з його недостатньою обробкою на подальших уроках не сприяє розвитку мовленнєвих умінь. Так, на 4 уроці (Headway Pre-Intermediate) вводиться 8 займенників (some, any, much, many, a few, a little, a lot, lots), вивчаються випадки вживання означеного і неозначеного артикля, а також модальні дієслова (can, could, will) у значенні ввічливого прохання [229, с. 26-32]. Цей граматичний матеріал відпрацьовується тільки в дотекстових вправах, а на наступних етапах роботи вводиться нова лексика без її подальшої активізації. Значні недоліки, що гальмують досягнення навчальної мети, яка передбачається цією методикою, ми вбачаємо, насамперед, у неусвідомленому, непов'язаному між собою мовному матеріалі, який вводиться все більшими і більшими дозами із уроку в урок, безсистемно та епізодично. Незнання мовного матеріалу ні в усній, ні у письмовій формі призводить до того, що переважна більшість тих, хто навчається, не в змозі

законспектувати прочитану або озвучену інформацію, і тим більше не можуть висловити власні думки на основі прослуханої або прочитаної інформації.

Отже, безсистемне вивчення іншомовного матеріалу не сприяє вдосконаленню іншомовних мовленнєвих умінь учнів.

Комунікативний метод навчання говоріння, запропонований Є.Пассовим, ґрунтується на таких принципах: 1) принципі мовленнєво-мисленнєвої активності; 2) принципі індивідуалізації при провідній ролі її особистісного аспекту; 3) принципі функціональності; 4) принципі ситуативності; 5) принципі новизни [122].

Так, перший принцип характеризується мовленнєвою практикою як засобом навчання говоріння, а також практичного користування іноземною мовою на основі мовлення – мислення. У процесі виконання вправ учні здійснюють мовленнєвий вчинок, мовні засоби для якого вони запозичили із репліки вчителя або складають самостійно. Реалізація другого принципу полягає у максимальному співвіднесенні навчальних завдань із компонентами особистісної підструктури індивідуальності кожного учня.

Принцип новизни реалізується у новизні матеріалу, теми, форми уроку і видів завдань, що пропонуються на уроці. Принцип функціональності, розроблений А.Старковим, щодо навчання говоріння можна сформулювати таким чином: оволодіти тим, що функціонує у процесі усної і письмової комунікації, та оволодіти таким чином, як воно функціонує [122, с. 13]. Функціональність припускає опору не на систему мови, а на систему мовленнєвих засобів, які функціонують у процесі спілкування, тому вчений виділяє мовленнєві одиниці, що підлягають засвоєнню, і відмежовує їх від одиниць мови. Отже, способом організації мовленнєвих одиниць є ситуація.

Оскільки ситуативність є невід'ємною якістю говоріння, будь-який мовний матеріал необхідно із самого початку його засвоєння пов'язувати із ситуацією і цій меті служить ситуативна презентація матеріалу [122, с. 55]. Ефективність цього підходу полягає в тому, що вчений частину мовленнєвих

ситуацій (сенсаційних, провокаційних) усвідомлено не включив до своїх навчальних посібників, зробивши їх, таким чином, абсолютно невідомими для учнів. Тільки вчителю відомо, виходячи з рекомендацій автора, коли і яку сенсацію або навчальну провокацію слід розігрувати з учнями з метою залучення їх до невідомого мовлення, проте на наступному занятті учні вже не повірять у її сенсаційний характер. Водночас, не дивлячись на свою комунікативну спрямованість, цей метод не може забезпечити становлення практичних мовленнєвих умінь більшості учнів.

Комунікативно-діяльнісний метод реалізований у підручниках “English Through Communication” (під редакцією Н.Скляренко) є синтезом сугестопедичного методу (Г.Лозанов, Г.Китайгородська) і комунікативного методу (Є.Пассов). Принципами реалізації цього методу є: 1) паралельне навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) структурне вивчення граматичних явищ з подальшим осмисленням мовних явищ; 3) використання перекладу для семантизації речень за текстами-полілогами; 4) використання письма для запису комунікативно – спрямованих словосполучень; 5) великоблочна презентація матеріалу; 6) мотивація усіх мовленнєвих висловлювань; 7) навчання на основі фабульних текстів-полілогів [154].

Водночас, паралельне навчання видів мовленнєвої діяльності вирівнює значення письмової опори при вивченні складного мовного матеріалу, оскільки здійснюється з усним випередженням і на різному мовленнєвому матеріалі для усного і писемного мовлення. Структурне вивчення граматики призводить до нерозуміння матеріалу, що вивчається напам'ять та виключає етап мовленнєвого тренування, коли увага учнів концентрується на формі цього явища. При такому підході переклад використовується для осмисленого сприйняття текстів, що прослуховуються, з перекладом цілих речень, що виключає розуміння виокремлених лексичних одиниць і граматичних явищ. Письму також відводиться невелика роль під час навчання, оскільки автори відводять на письмове оформлення невелику частину мовного і мовленнєвого матеріалу, який вивчається, що передусь

усному сприйняттю і вживанню його в мовленні.

Виключною особливістю означеного методу є презентація текстів-полілогів великими обсягами, в яких міститься чимало складної мовної інформації. Після того, як учні кілька разів прослуховують текст, вони тренуються вимовляти окремі ключові фрази з тексту в режимі діалогічного мовлення. Мовний і мовленнєвий матеріал, що підлягає відпрацюванню, запам'ятовується учнями добре, проте, значна частина незнайомих мовних явищ, ужитих у тексті, залишається незрозумілою для учнів і тому непотрібною. Нерозчленоване запам'ятовування цілісних структур без усвідомлення їх внутрішнього механізму призводить до неможливості їх відтворення в іншій формі з іншими лексичними одиницями.

Так, у підручнику “English through Communication” на першому занятті запропоновано текст-полілог, в якому вживається 144 лексичні одиниці і 13 граматичних явищ, із них на уроці закріплюється і автоматизується тільки 13 лексичних одиниць, що складає 9% від всіх лексико-граматичних одиниць, використаних у тексті [153].

Необхідно відзначити, що комунікативна спрямованість означеного підручника реалізується у комунікативній формі відпрацювання усіх мовленнєвих фраз і навчанні говоріння в наближених до реально-мовленнєвих умов ситуаціях, проте ця методика не забезпечує формування мовленнєвих умінь без винятку в усіх учнів через означені недоліки.

У свою чергу, навчання говоріння на основі текстів-полілогів привертає увагу тих, хто навчається їх змістовим боком і живим розмовним мовленням. Натомість, при такому підході учні заучують цілі уривки готового тексту, що знижує їхнє прагнення до мовленнєвотворчості можливої за допомогою оперування вивченого мовного матеріалу за умов мовленнєвої ситуації.

Свідомо – практичний метод реалізований у підручниках за редакцією Р.Мартінової і В.Плахотника [102; 132] базується на психологічних закономірностях володіння іноземною мовою. Так, основними

принципами означеного методу є: 1) принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) принцип усвідомленого засвоєння лексики і граматики за умов передмовленнєвої практики; 3) принцип використання перекладу як засобу навчання; 4) принцип використання письма як мети навчання; 5) принцип ізольованого пред'явлення кожної лексичної одиниці і граматичного явища; 6) принцип мотивації усіх педагогічних дій вчителя; 7) принцип розвитку комунікативних умінь на основі сформованих мовленнєвих навичок [101, с. 42].

Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає розвиток умінь говоріння, читання і письма на однаковому мовному матеріалі, що забезпечує його міцне засвоєння, оскільки задіює всі можливі аналізатори та активізує розумові процеси. Всі лексичні і граматичні явища, що пропонуються, пояснюються і багаторазово повторюються в умовах виконання тренувальних вправ, що передбачає концентрацію уваги на формі продукованих словосполучень і речень. Переклад у цій методиці використовується для семантизації кожного мовного явища, що вивчається, для пояснення граматичних явищ і перевірки сформованості мовленнєвих навичок.

Письмо відіграє важливу роль під час навчання іноземної мови, оскільки активізує діяльність усієї системи аналізаторів і тому сприяє більш швидкому запам'ятовуванню інформації.

Ізольоване пред'явлення лексичних одиниць і граматичних явищ надає можливість учням моделювати власне висловлення, а не продукувати заучені штампи. Розвиток іншомовних мовленнєвих умінь на основі сформованих мовленнєвих навичок, все ж, не досягає своєї кінцевої мети. Це пояснюється тим, що здатність автоматизовано виконувати операції з мовним матеріалом в умовах тренувальних вправ не надає можливості швидкого і грамотного продукування власних висловлювань у реально-мовленнєвих умовах.

Системно-комунікативний метод навчання (Р.Мартінова), є модифікацією свідомо-порівняльного (О.Миролубов, І.Рахманов, Л.Щерба,)

і свідомо-практичного методів. Цей метод ґрунтується на таких принципах: 1) взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) усвідомленого засвоєння лексики і граматики шляхом вивчення елементів системи мови; 3) використання перекладу як засобу навчання; 4) використання письма як засобу навчання; 5) розвиток мовленнєвих умінь на основі заздалегідь сформованих мовленнєвих навичок; 6) використання письмової мовленнєвотворчості як засобу вдосконалення усно-мовленнєвих умінь; 7) розвитку вмінь непідготовленого мовлення за умов, наближених до реально-мовленнєвої комунікації, 8) використання іноземної мови з обслуговуючою метою [97].

Як і при свідомо-практичному методі, взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає розвиток умінь говоріння, читання і письма на одному і тому самому мовному матеріалі. При цьому, мовний матеріал, що підлягає засвоєнню, пред'являється як в усній, так і письмовій формах, що виключає його сприйняття як розчленованого звукового потоку. Процес засвоєння започатковується з вивчення простих мовних форм з їх поступовим ускладненням, що відповідає принципу від простого до складного. Так, презентація нової лексики відбувається із використанням зорово-графічного опори, семантизація цього матеріалу здійснюється за допомогою його первинної активізації для подальшого формування навичок його вживання. Враховуючи той факт, що динамічний стереотип не розвивається без опори на вже сформований стереотип рідної мови (як нами зазначалося), переклад в означеній методиці використовується для семантизації всього лексико-граматичного матеріалу.

Застосування перекладу з регламентацією у часі використовується для формування мовних навичок і перевірки їх сформованості, а усний переклад – для розвитку вмінь аудіювання. Тому використання опори на рідну мову забезпечує сприйняття мовних явищ, що вивчаються, і їх міцне засвоєння.

Навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих мовленнєвих навичок не означає, що тривалий час на уроці формуються тільки навички і

після цього мовленнєві вміння. У зв'язку з тим, що урок з іноземної мови носить комплексний характер, на кожному уроці формуються нові мовленнєві навички з подальшим розвитком мовленнєвих умінь на їх основі.

Одним з основних принципів цієї методики є розвиток умінь письмової мовленнєвотворчості, що сприяє розвитку усно-мовленнєвих умінь. Навчання мовленнєвотворчості починається тоді, коли учні вже здатні створити невеликі за обсягом висловлювання на основі зв'язаних за значенням речень.

Необхідно відзначити, що вміння непідготовленого мовлення розвиваються на основі мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до реальних подій. Безумовно, такий спосіб організації мовленнєвих ситуацій є, на наш погляд, найефективнішим. Учні дійсно залучаються до невимушеної бесіди, виявляють реальну цікавість до говоріння, але, на жаль, втрачають її через певну кількість занять, оскільки розуміють, що це все лише навчальна гра.

У сучасній методиці викладання іноземних мов необхідно виділити ефективну інновацію, саме **метод чи технологію “занурення”** в іншомовне середовище (*immersion programs*), яку було розроблено у Канаді в 60-70-х роках. Дослідження, проведене З.Корневою під керівництвом О.Тарнопольського, дало можливість проаналізувати основні положення цієї технології [167, с. 161].

Отож, особливістю навчання іноземної мови за цим методом є взаємопов'язане вивчення іноземної мови (з точки зору її структури і культурного середовища, у якому вона функціонує) і спеціальної дисципліни, а також оволодіння навчальним матеріалом без опори чи з мінімальною опорою на рідну мову учнів. У процесі вивчення додаткових навчальних дисциплін викладання відбувається лише іноземною мовою; метою вивчення таких дисциплін є не вивчення граматичної чи лексичної будови іноземної мови, а предметне спілкування між викладачем і учнем за питаннями конкретної навчальної дисципліни. У такому разі мова є рушійною силою в

обговоренні та розв'язанні немовних навчальних проблем та вирішує завдання оволодіння іноземною мовою [243]. Таким чином, за даними З.Корневої, можна констатувати, що у технології “занурення” відбулася переакцентуація з ізольованого викладання мови на поєднання навчання мови з навчанням спеціальним дисциплінам [167, с. 162].

У зарубіжній методиці викладання іноземних мов існує два визначення методу „занурення”, а саме 1) за твердженням К.Clark, “занурення” – це метод навчання іноземної мови шляхом викладання однієї чи кількох дисциплін на цій мові [211]; 2) інші вчені вважають, що занурення – це специфічний тип інтегрованого навчання іноземної мови, метою якого є оволодіння мовою для спеціальної мети [228; 231].

З.Корнева стверджує, що побудова процесу навчання за технологією “занурення” з урахуванням використання рідної мови учнів передбачає наступні моделі:

- а) повне “занурення” (total immersion) [212];
- б) часткове “занурення” (partial immersion) [211; 228].
- в) помірне “занурення” (sheltered immersion) [212; 213], яке поділяється на жорсткий та м'який варіант.

На основі функціонування різних моделей “занурення”, З.Корнева пропонує класифікувати метод “занурення” за: а) можливістю і ступенем використання рідної мови на заняттях; б) тривалістю використання опори на рідну мову учнів; в) особливості підготовки викладачів, котрі будуть працювати над технологією “занурення” [80, с. 6].

Повним “зануренням” вважають таке навчання, під час якого абсолютно відсутня опора на рідну мову учнів. Повне занурення є найінтенсивнішим методом викладання іноземних мов для спеціальних цілей. Однак, за результатами досліджень D.M.Brinton, M.A.Snow та M.V.Wesche ця методика не є універсальною, так як вона не може широко використовуватися завдяки двом причинам: 1) низькому вихідному рівню оволодіння іноземною мовою учнями; 2) відсутністю можливості залучення

до навчального процесу носіїв мови, які є спеціалістами в окремій галузі знань [167, с. 169-170].

Частковим зануренням є методика, згідно якої рідна мова учнів використовується на початковому етапі, а у подальшому витісняється із процесу навчання. Перевагами цього методу є: 1) можливість використовувати рідну мову під час оволодіння іноземною; 2) опора на рідну мову є передумовою успішного використання іноземної мови, як спеціальної дисципліни; 3) високий рівень індивідуального процесу навчання [167, с. 170-171].

Недоліком є те, що розуміння змісту предмета рідною мовою не завжди стимулює розуміння цього предмета іноземною. Для усунення цього недоліку Г.Турчинова пропонує під час занять залучати студентів до обговорення чи дискусії того чи іншого питання зі спеціальності, використовуючи не лише знання студентів і власні думки, а й досвід вітчизняних і зарубіжних учених [170, с. 5].

Дослідження З.Корнєвої (2006) спрямоване на використання помірному типу технології “занурення” під час навчання студентів спеціальності “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”. Дослідницею були виокремлені переваги і недоліки даного методу “занурення. Так, помірне “занурення” жорсткого варіанту передбачає викладання спеціальної дисципліни іноземною мовою з пристосуванням змістового компоненту навчання до мовних можливостей учнів. Наведемо деякі із переваг даного методу, а саме: 1) наявності прикладів іноземною мовою, що сприяють розумінню дисципліни; 2) фокусування на конструктивних знаннях тих, хто навчається; 3) викладання відбувається викладачами – носіями мови. Недоліками даної моделі є відсутність опори на рідну мову, що ускладнює процес індивідуалізації процесу навчання, а також недостатнє розуміння учнями предметного змісту дисципліни [167, с. 171].

Разом з тим, використовуючи м'який варіант помірному “занурення” відбувається збалансоване використання іноземної і рідної мови учнів, що

іноді призводить до нерозуміння навчального предмета іноземною мовою за умови його викладання рідною.

Виходячи із моделі технології “занурення” запропонованої З.Корневою на основі робіт зарубіжних вчених, виокремлюють наступні цілі цієї методики:

1) мовні цілі, які пов’язані з вивченням дисципліни, до яких відносяться навички і вміння необхідні для розуміння і оволодіння предметом навчання (content-obligatory language objectives) [243];

2) допоміжні мовні цілі (content-compatible language objectives), які включають інші навички і вміння пов’язані з мовою і мовленням, але не впливають на рівень оволодіння спеціальною дисципліною [243].

Принципи, що висуваються до використання технології “занурення” були вже нами розглянуті й проаналізовані.

Таким чином, вивчення навчальної дисципліни за технологією “занурення” не лише навчає іноземної мови, але і трансформує культуру тих, хто навчається, що дозволяє їм розуміти і оцінювати досягнення іншої нації; забезпечує неперервний мовний розвиток тих, хто навчається на всіх рівнях навчального процесу, сприяє контекстуалізації процесів викладання і навчання та загальної рецептивно-продуктивної діяльності викладача та учнів з точки зору їх досвіду та вмінь [80, с. 7].

Розглянуті методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь використовувались під час навчання англійської мови, яка, як відомо, характеризується досить консервативною формою своєї лексико-граматичної будови: простою системою категорій іменника, прикметника, прислівника та числівника, і складною системною видо-часових категорій дієслова. Така специфіка “англійської мови” забезпечує можливість самостійного розширення словникового запасу з одного боку, але певні утруднення його вживання у різних видо-часових формах з іншого. Без урахування лінгвістичних особливостей лексико-граматичної будови англійської мови навряд чи можлива розробка раціональної системи вправ з розвитку вмінь

реально-мовленнєвої комунікації. У зв'язку з цим у наступній частині нашого дослідження розглянемо специфічні особливості англомовної системи.

2.3. Лінгвістичний аспект розвитку англомовних мовленнєвих умінь

Вивчення англійської мови передбачає оволодіння учнями всіма структурами даної мови, на основі, як вже зазначалось, сформованих знань з рідної мови. Вивчення структури іноземної мови певним чином накладається на структуру рідної мови, що вимагає від учнів перебудови відомих стереотипів рідної мови. Саме тому, на перших етапах вивчення англійської мови, учень вносить у своє мовлення іноземною мовою закономірності типові для рідної мови. Щоб запобігти появі помилок, необхідно розглянути специфіку англійської мови.

Серед рівнів, які утворюють складну ієрархічну структуру будь-якої мови, першим є фонологічний рівень. Основною одиницею цього рівня є фонема, яка розглядається як клас фізично схожих і функціонально тотожних звуків [2, с.65]. Необхідно зазначити, що у всіх людей органи мовлення влаштовані ідентично. Однак, кожна мова має лише їй притаманну особливість звукової будови, свої способи вимови звуків і фраз, а також особливості інтонації у реченні.

Так, дзвінкі приголосні англійської мови у кінці слів і перед глухими приголосними не оглушуються, так як дзвінкість – глухість в англійській мові є змісторозрізнявальною функцією, тобто відрізняє одне слово від іншого: наприклад, mad (божевільний) – mat (килимоч).

Глухі приголосні у кінці слова вимовляються досить енергійно, у свою чергу дзвінкі приголосні – менш енергійно, особливо в кінці слів. Більшість англійських зімкнених и зімкнено-щілинних приголосних [t, d, n, l, s, z, tʃ, dʒ] утворюються під час змикання кінчика язика з альвеолами. В англійській мові відсутній такий фонетичний прийом, як палаталізація приголосних

(пом'якшення), тому звуки [p, l] не вимовляються із пом'якшенням.

Типологічною ознакою англійського вокалізму є тиск на голосні звичайного і відсунутого назад чи просунутого вперед ряду. В англійській мові розрізняють також напружену і протяжну артикуляцію одних голосних звуків і не напружену і коротку вимову інших: наприклад, [kʌm – kɑ:m].

У фонетичній будові англійської мови вирізняють дифтонги (ди – два, фтонг – звук), які є неподільними звуками. Що стосується вимови дифтонгів, то перша частина – “ядро” вимовляється доволі чітко, друга частина – є сковзання у напрямку звуків [ɪ] чи [ə]. Крім того, є голосні звуки, що складаються із трьох елементів: [aɪə], [aʊə]. А, також, в англійській мові існують звуки, яких у рідній мові не має: міжзубні [ð, θ], звук [r], а також звук [ə:], при котрому використовується уклад мови нехарактерний для російської і української мов.

В англійській мові наголос може вважатися постійним, так як більшість англійських двоскладових чи трискладових слів мають наголос на першому складі: наприклад, a`muse – a`musing. Другорядний наголос виникає на другому інколи на третьому складі від наголошеного складу: наприклад, [revə`lu:ʃən]. Таким чином, наголос в англійській мові є засобом розпізнавання двоскладових слів, що стосуються різних частин мови: наявність наголосу на першому складі двоскладового слова характерне для іменника: (ˈrecord), на другому складі – для дієслова (re`cord).

Роль інтонації в реалізації комунікативності висловлювання є важливою. Так, залежно від зміни висоти тону й модуляції голосу фраза: You open the door може розглядатися як прохання, наказ або погроза. Інтонація використовується, як основний засіб нейтралізації двозначності висловлювання. У розмовному мовленні найчастіше вживається тон, що сходить донизу (Low Fall), тобто розташування інтонаційного центра в центрі висловлювання або (Low Rise) поступове підняття тону.

Органічним компонентом інтонаційного оформлення висловлювання вважають фразовий наголос. Спираючись на дослідження Г.Орлова,

фразовий наголос підрозділяється на два типи: – децентралізований (для реалізації неемфатичного мовлення) і – централізований (емфатичне мовлення) [119, с.126]. Так, комунікативний центр висловлювання може бути виражений словом або групою слів, які несуть основну ідею повідомлення, або рему, при переносі комунікативного центра речення може змінювати сам зміст: наприклад, *Please, meet 'my sister, Mary* (звертання); *Please, meet my sister, 'Mary* (додаток).

У зв'язку зі складною фонетичною системою англійської мови, невідповідністю орфографічної й фонетичної форм слова, у процесі вивчення нового мовного матеріалу доцільно пропонувати новий матеріал з фонетичною транскрипцією, а також вводити вправи на диференціацію різних звуків.

Морфологічний рівень англійської мови є найбільш складним, тому що розглядає структуру слова, форми словозміни, способи вираження граматичних значень, а також розподіл слів за частинами мови. Морфема – найменша структурна одиниця, що має двосторонній характер, що є єдністю форми й змісту.

Так, В.Аракін тлумачить морфему, як стійку послідовність фонем, що становлять її матеріальну сторону [2, с. 94]. Розрізняють два різновиди морфем в англійській мові: 1) морфемі словозмінні – морфемі минулого часу (*learnt, discussed*) і морфемі ступеня порівняння (*larger, narrower*); 2) морфемі словотворчі (дериваційні), які використовуються для утворення нового слова (*free-dom, war-like, actre-ss*).

Розглянемо граматичні категорії англійської мови. Питання про категорії відмінка носить суперечливий характер. Так, представники німецької лінгвістичної школи (засновник – М.Дейчбейн) вважали, що відмінок складається зі сполучення прийменника з іменником у початковій формі й припускали, що в англійській мові існує чотири відмінки: Називний, Родовий, Давальний і Знахідний [2, с. 107]. Однак, таке трактування проблеми відмінка, з погляду В.Аракіна є невірним, тому що під відмінком

розуміється словоформа, у якій є відповідна словоформа, а саме -'s. Загальноприйнятої вважається точка зору, відповідно до якої в складі іменників є клас слів, що змінюються за двома відмінками – називному (загальному) і присвійному, оформленою морфемою -'s. Цей клас іменників на позначення істот семантичного поля “час”. Таким чином, в англійській мові всі іменники поділяються на два класи: 1) слова, що позначають предмети неживі, що не мають категорії відмінка; 2) слова, що позначають предмети живі й час, що мають два відмінки – загальний і присвійний.

За результатами дослідження А.Мухіна, у системі іменників сучасної англійської мови категорії відмінка більше не існує. Згідно з історичними даними, вона припинила своє існування в середньоанглійський період. Збережена від давньоанглійського морфема -'s, є не чим іншим як присвійним суфіксом, що у зв'язку зі своєю однозначністю й здатністю приєднатися до кореневої морфеми носить аглютивний характер. Таким чином, категорія відмінка в системі іменника в англійській мові практично не існує [2, с. 108].

Категорія відмінка представлена в системі особистих займенників англійської мови двома відмінками – називним і об'єктним – з основними семами предметності числа й спрямованості.

Категорія числа в англійській мові представлена морфемами – s [s], [z], -es [ɪz] і у деяких випадках чергуванням голосних (man – men, tooth – teeth). Дана категорія представлена тільки в системі іменника, у той час як узгодження числа простежується тільки у вказівних займенниках – those і these.

Категорія роду – середній, чоловічий і жіночий, була властива іменникам у давньоанглійський період. У процесі історичного розвитку морфологічної структури мови, категорія роду, позбавлена морфологічних засобів вираження, перестала існувати. На зміну їй, виходячи з досліджень В.Аракіна, приходить категорія активності – пасивності [2, с. 114]. Основною рисою даної категорії є поділ іменників на активні й пасивні. Активні

іменники – це такі іменники, які, будучи суб'єктом речення, керують додатком (живі й неживі предмети). До пасивних іменників відносяться іменники, які є суб'єктом речення, але не вимагають доповнення.

Так, активні іменники співвідносяться з особовими займенниками *she*, *he* з відносним займенником *who* і приймають афікс *-'s*. Пасивні іменники у свою чергу співвідносяться з особовим займенником *it* і відносним займенником *which*.

У мовах романо-германської групи система іменника характеризується категорією визначеності – невизначеності. Ця категорія має своє морфологічне оформлення, в основному, вона виражається артиклем [179]. У семантику означеного артикля англійської мови входять наступні семи: 1) сема індивідуалізації, завдяки якій іменник, що має при собі артикль *the*, виділяється із класу однорідних з ним предметів, наприклад: *The house which my parents built*; 2) сема унікальності, у якій предмет, позначений даним іменником, є унікальним, наприклад: *The sun is shining*; 3) сема вказівності, що є загальною з відповідною семою вказівних займенників, наприклад: *I saw the doctor who is much talked about*.

Семантична структура неозначеного артикля підрозділяється на сему класифікації й одиничності. Так, сема класифікації стосується предмета, з яким вона зв'язана, наприклад: *I have a cat and a dog*. Сема ідентичності передбачає вживання артикля в однині й часто зустрічається в сталих словосполученнях, наприклад: *for a moment, for a while, in a minute*.

Основним засобом вираження категорії ступеня якості, є прикметники, які в англійській мові мають лише один чітко виявлений лексичний розряд – якісних прикметників: *good, large, brave*. Відсутність повноцінного розряду відносних прикметників в англійській мові заповнюється атрибутивними словосполученнями, що складаються із двох іменників, з яких перший виконує атрибутивну функцію, бо є визначенням до другого: *a stone house, a golden ring, a wood-wind*.

Присвійні займенники як особливий розряд відсутні, і ця відсутність

заповнюється словосполученнями, оформленими присвійною часткою 's, або апострофом, наприклад: a lady's ring, my sisters' books, our teacher's computer.

Двоскладові й деякі односкладові прикметники в сучасній англійській мові утворюють ступінь порівняння за допомогою аналітичних форм more і most (more cruel, the most cruel, more plain, the most plain).

У сучасній англійській мові спостерігається активний процес номіналізації – (від латинського *nomen* – ім'я), що передбачає вживання іменників, прикметників і їхніх похідних за рахунок зменшення частотності вживання значенневих дієслів, дієслівних словосполучень і прислівників. Так, замість уживання прислівника, що модифікує дієслово – присудок, в англійській мові часто вживається прикметник, що визначає іменник: He pays us occasional visits = He visits us occasionally [30, с. 462].

Отож, специфіка англійського іменника, прикметника, прислівника й займенника передбачає самостійну роботу учнів. Так, при навчанні англійської мови необхідно приділяти достатньо уваги лексиці, так як вона досить легко утворюється й уживається в мовленні. При написанні письмових робіт учнів варто націлювати на самостійний вибір зі словника більшої кількості іменників і прикметників для розширення інформації.

Системні відносини в англійській мові представлені омонімами, синонімами, антонімами й паронімами. Розглянемо кожний з них.

Так, під омонімами В.Єлесеєва розуміє слова, що мають подібну форму при різному змісті кожного з них. За ступенем збігу виділяють омоніми повні, що співпадають по всій парадигмі (lighter – device; lighter – boat, Pl. lighters), і часткові, що співпадають лише в деяких словоформах (rose – flower; Past form of “rise”), інші словоформи, зокрема множина іменника й інфінітив дієслова, неомонімічні. Омоніми підрозділяють на: а) лексичні (однакові за граматичною характеристикою, але різні лексично – за змістом: match – contest і match – person); б) граматичні (існує значеннева єдність, однак, вони належать до різних частин мови, match-contest (іменник) і match – put smth in competition (дієслово); в) лексико-граматичні омоніми (збіг

обмежується формальною стороною, а розходження відноситься до граматичного й лексичного показників, пари *match – possible husband / match – put smth in competition*) [54, с. 114].

Вчена, розглядає, що синоніми (від греч. *synonymia* – “однойменність”) ґрунтуються на здатності мовної її системи мати кілька характеристик для позначуваного й допомагають відображати в мові різні властивості предметів з використанням мінімуму мовних засобів. Синонімія виявляється на всіх рівнях мови, і тому синонімію поділяють на фразеологічну, граматичну, словотворчу й лексичну. Основною ознакою синонімічності слів може вважатися тотожність або близькість слів за змістом (*tongue/language: mother tongue/language*). В розповіді синоніми виконують функцію заміщення, щоб уникнути повтору слів або тавтології [54, с.116].

Антоніми на відміну від синонімів засновані на розходженні, протиставленні понять і можуть виявлятися як на рівні односкладових слів (*blunt – sharp*), так і на рівні багатозначних слів (*monotonous- tedious*). Необхідно відзначити, що протиставлення можливе тільки в тому випадку, коли слова, належать до однієї граматичної або стилістичної категорії.

Під паронімами (із грецьк. *para* – “біля” і *onima* – “ім’я”) В.Єлесеєва розглядає відносини слів, що володіють подібністю як формальної, так і (частково) семантичної структури. У багатьох мовах пароніми мають “близькість” звучання, однак в англійській мові можливі також пароніми близькості між якими виявляється лише на зоровому рівні (*adage/adagio*). Пароніми можуть частково збігатися за морфологічним складом, вони нерідко мають етимологічне споріднення: наприклад: у російській мові – одягти/надягти, в англійській мові – *conservatory/conservatoir*) [54, с.117]. У сучасній англійській мові пароніми мають здатність змішуватися в мовленні, людина деякою мірою “вирівнює” зміст, замінюючи менш відомий йому паронім іншим, схожим за формою й походженням. Наприклад, дієслово *disburse* (*pay smth out, especially from a fund*), що належить формальному стилю, замінюється більше вживаним стилістично нейтральним *disperse*

(spread out over a wide area), що призводить до перекручування змісту (Quite an amount of money was dispersed in regional development grants) [179, с. 27].

З огляду на таку розвинену лексичну систему англійської мови, розширення словникового запасу учнів може відбуватися із введенням у тексти й вправи синонімічних і антонімічних слів, а також омонімів і паронімів.

Однією з найскладніших одиниць граматичної будови англійської мови є дієслово, що характеризується такими граматичними категоріями: 1) часу (теперішній, майбутній та минулий); 2) способу (дійсний, наказовий, умовний I і II, можливий й допустовий); 3) стану (активний та пасивний); 4) виду (доконаний та недоконаний); 5) часової співвіднесеності, що виражається перфектною формою дієслова; 6) особи; 7) категорія числа.

Розрізняють два способи вираження граматичного значення в англійській мові – синтетичний і аналітичний. При синтаксичному способі граматичне значення виражається за допомогою зв'язаної морфеми, що утворює нерозчленований форматив разом з лексичною морфемою, однак в англійській мові цей спосіб зустрічається вкрай рідко: наприклад, у німецькій мові – *ich schreibe*, в англійській – *he writes*.

Граматичне значення при аналітичному способі виражається взаємодією форматива, що є носієм лексичного значення й службового форматива, що виступає окремо від першого й використовується набагато ширше, ніж у німецькій: наприклад, у німецькій мові – *ich habe gelesen*, в англійській мові – *I have read*.

Як відомо, українська й російська мови типологічно розходяться з англійською у питанні категорії виду, а саме у наявності недоконаного й доконаного виду в слов'янських мовах і неозначеного й тривалого в англійській. Як стверджує В.Аракін, категорія виду у давньоанглійській період позначалася за допомогою префіксів, що призвело до утворення нової лексичної одиниці. Слідом за зниклою категорією виду з'явилася складна система часових форм. В англійській мові розрізняють абсолютну й відносну

форму часу. Під абсолютною розуміють форми часу, які не залежать від інших часових форм у реченні й визначаються співвідношенням з моментом мовлення (часи групи *Indefinite*). Відносна форма часу означає дії, розглянуті не з погляду моменту мовлення, а з погляду іншої часової форми [2, с.234].

Так, наприклад стилістичне вживання в англійській мові часу *Historical Present* робить оповідь більше реальною, емоційно забарвленою, наприклад: *When I go to 50, I felt it was time for change.* Уживання *Present Perfect* у першому реченні для повідомлення головної новини, у той час як подробиці описуються у формі *Past Indefinite*: *Two prisoners have escaped from Dartmoor. They used a ladder which had been left by some workmen, climbed a twenty-foot wall and got away in a stolen car* [30, с.170].

Складна система категорій англійського дієслова припускає введення нового граматичного матеріалу із супровідними правилами – таблицями. Дотекстові й текстові вправи на вживання дієслів у різних видо-часових формах, а також видозміна форм дієслова сприяє відпрацюванню граматичного матеріалу. Однак, при написанні творчих робіт учням доцільно використовувати до 30% нового граматичного матеріалу, тому що не цілком відпрацьований граматичний матеріал може призвести до появи граматичних помилок.

Аналітична будова англійської мови передбачає чітко фіксований порядок слів у реченні: підмет, присудок, прямий додаток, непрямий додаток, обставина місця й обставина часу. Іноді обставина часу може вживатися на початку речення, якщо необхідно підкреслити чи зазначити час виконання дії, неправильний порядок слів у реченні (стилістична інверсія) спеціально створюється автором для надання висловлюванню більш емоційного характеру: *Only to the eyes of an old lady was it exceptional.*

На сучасному етапі спостерігається новий підхід до структурування інформації у творах англійських письменників. Спираючись на дослідження Г.Орлова, у середині ХХ сторіччя більшість новелістів ознакою витонченості стилю вважали ретардацію перенесення головного речення у кінець для

підтримки емоційного настрою читача. Тенденція виносити найсуттєвішу інформацію на початок висловлювання має чимало проявів і відображає новий підхід до структурування інформації та її ієрархічності в сучасних умовах [119, с. 114].

Зазначенні вище особливості сучасної англійської мови дають підстави зробити висновок, що у системі вправ з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів, може превалювати самостійна робота з вивчення англійського іменника, прикметника та прислівника, але опрацювання дієслівних форм та їх вживання вимагає ретельного класно-урочного опрацювання. Крім того, для семантизації нового лексичного матеріалу достатньо використовувати переклад, а для семантизації граматичних структур – правило інструкцію їх значення і формотворення. Для запам'ятовування і поширення словникового запасу доречно багаторазове повторення лексем, що вивчаються, у поєднанні з раніше вивченим, а для запам'ятовування нових граматичних необхідне їх порівняння з аналогами у рідній мові, а також їх структурне дублювання і варіювання. Особливу увагу під час створення інтегрованих курсів варто приділяти вивченню морфологічної та лексичної будови мови. Враховуючи специфічні особливості розвитку мовленнєвих умінь старшокласників взагалі та лінгвістичні особливості англійської мови зокрема, зробимо спробу розробити систему вправ з розвитку творчих реально-мовленнєвих умінь старшокласників на матеріалі освітніх інтегрованих курсів англійською мовою. Охарактеризуємо ці курси і систему вправ, реалізовану в них.

2.4. Характеристика розроблених навчальних матеріалів та системи вправ, що в них реалізується

Для проведення подальшої експериментальної роботи з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників щодо вивчення освітніх курсів нами була розроблена система вправ освітнього курсу “Історії

стародавніх цивілізацій”. Загальнодидактична мета інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій” і його теоретична основа, яка була обґрунтована Р.Мартіновою, полягає в тому, щоб навчити учнів розуміти: закони навколишньої дійсності; основні філософські течії Давньої Греції; природу різноманітних історико-археологічних відкриттів, фізичних законів природи; причини виникнення й загибелі давніх цивілізацій. Ці цілі досягаються засобами іноземної – англійської мови.

Загальнометодичною метою цього курсу є розвиток умінь в умовах реально-мовленнєвої комунікації в умовах неприродного мовного середовища, яким є освітній курс “Історії стародавніх цивілізацій”; а також розробка системи вправ на оволодіння змістом курсу.

Під час розробки методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів ми вбачали наступні завдання:

- доступне для всіх старшокласників оволодіння змістом курсу;
- надійне і послідовне засвоєння іншомовного і змістового матеріалу;
- орієнтація на індивідуальні особливості кожного, хто навчається;
- вивчення курсу, у кінцевому результаті, сприятиме поширенню словникового запасу старшокласників та можливості використання іноземної мови як засобу спілкування.

При розробці змісту цього курсу ми виходили з мети навчання усім вище зазначеним гуманітарних дисциплін, а саме:

- виховання духовно розвинутої особистості, формування гуманістичного світогляду, громадянської свідомості; усвідомлено визначати свою національну, соціальну і конфесійну приналежність;
- розвиток емоційного сприйняття прочитаного матеріалу, образного і аналітичного мислення;
- розвиток усного і писемного мовлення старшокласників;
- розвиток навичок роботи з історичними і філософськими джерелами, картографічними і хронологічними матеріалами.

Ми припустили, що у процесі вивчення цього курсу старшокласники удосконалять іншомовні мовленнєві вміння, що забезпечить взаємозв'язок розвитку пізнавально-інформаційної і мовленнєвої діяльності, всебічний розвиток особистості старшокласників, а також засвоєння ними знань з гуманітарних дисциплін, необхідних для розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей особистості старшокласників засобами англійської мови.

Освітній інтегрований курс “Історії стародавніх цивілізацій” складається із 7 циклів. Вивчення одного тексту курсу відбувається у межах одного циклу, що складається з 2 уроків. На першому уроці вводиться та активізується нова лексика, новий матеріал – текст читають та переказують учні. На другому уроці відбувається опитування матеріалу, що вивчається, у формі швидкого перекладу, а також повторно читається, переказується і обговорюється текст. Кожний наступний цикл починається з прослухування додаткової інформації, у зв'язку з мовленнєвими явищами, що вивчаються, яка попередньо записується на дошці з перекладом та транскрипцією самостійно введених у мовлення мовних явищ, запам'ятовування яких відбувається мимоволі.

Отже, в освітньому інтегрованому курсі “Історії стародавніх цивілізацій” зосереджено й інтегровано знання з різних гуманітарних дисциплін: літератури, історії, географії, філософії й етиці, вивчення яких здійснюється засобами англійської мови. Як уже наголошувалося, вивчення англійської мови в цьому курсі має допоміжний (другорядний) характер, оскільки предмет вивчення – це інформація з вище зазначених гуманітарних дисциплін.

Розглянемо кожну частину курсу. Так, перша частина – “Зниклі континенти” розглядає загадку виникнення і загибелі Атлантиди; друга частина – “Космічні об'єкти” розкриває філософський і історичний підходи до стародавньої астрології; третя частина – “Дива архітектури” присвячена різним історичним спорудам і їх опису в історичних і географічних джерелах; четверта частина – “Мандрівники і відкриття” спрямована на

вивчення життя та творчості відомих мандрівників і їх внесок у розвиток сучасних цивілізацій; п'ята частина – “Легендарна історія” відкриває таємниці і загадки появи нових філософських і літературних напрямів, географічних катаклізм, змін етичних норм у суспільстві, історичних подій і загадкових осіб; шоста частина – “Містифікації” спрямована на вивчення різних надприродних явищ, що впливають на всі аспекти життя; завершальна частина – “Археологія і надприродне” розкриває загадки історичної спадщини людства і їх надзвичайну появу на землі.

Наводимо приклад набуття знань і розвитку вмінь II блоку з першого виду діяльності (загальнонавчальні інтелектуальні вміння) на перших двох уроках першої частини освітнього курсу в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Компоненти змісту навчання загальнонавчальних інтелектуальних
вмінь**

Знання	Вміння
Урок 1	
1. Життя і творчість французького письменника Ж.Верна і жанрової особливості його творів.	1. Вміння аналізувати художні твори і визначати їх жанрову своєрідність.
2. Існування Атлантиди і її опис у літературних, історичних, географічних і філософських джерелах.	2. Вміння працювати із першоджерелами з філософських, етичних й історичних проблем, із подальшим синтезом і аналізом опрацьованої інформації і висловлювати її засобами іноземної мови.
3. Природні особливості	3. Вміння порівнювати різні

Льодовикового періоду.	періоди і визначати їх особливості.
Урок 2	
1. Історичні, філософські, літературні і етичні норми Стародавньої Греції.	1. Вміння визначати періоди розвитку Стародавньої Греції з конкретних історичних, філософських, літературних і географічних фактів і явищ.
2. Політична кар'єра Платона.	2. Вміння порівнювати філософські роботи Старогрецьких філософів (Платон “Критіас”, “Законои”, “Пармінідіс”; Аристотель “Органон”, “Етика”, “Політика”).
3. Основні герої Старогрецьких міфів.	3. Вміння визначати роль міфологічних героїв у розвитку культури Стародавньої Греції.
4. Причини загибелі різних континентів (історичні, політичні, географічні, етичні).	4. Вміння оцінювати і перетворення довкілля; вміння розпізнавати особливості географічного простору на різних рівнях.

Основною характеристикою розроблених навчальних матеріалів є той факт, що кожна група незнайомого мовного матеріалу використовується у пасивній формі на одному уроці, вживається в активній формі (без виносок і перекладу) на іншому, з подальшим збільшенням його кількості. Таке систематичне використання незнайомих лексичних мовних явищ у режимі “пасив → актив” сприятиме його повторенню, а отже, і запам'ятовуванню, що, у свою чергу, призведе до систематичного розширення іншомовної мовленнєвої компетенції тих, хто навчається [197].

Тексти, представлені в освітньому інтегрованому курсі, носять складний характер, як у мовному, так і смислового відношеннях; їх мовна складність нівелюється тим, що кожний наступний текст містить незнайомий матеріал попереднього тексту, який дозволяє, по-перше, побачити його використання в іншому лексико-граматичному оточенні, а, по-друге, поступово і мимовільно його запам'ятати. Останнє забезпечується вживанням всіх доз нового матеріалу в поєднанні з добре засвоєним.

Так, на першому уроці ми вводили 14 лексичних одиниць, які протягом вивчення першого уроку вживалися багато разів. Спочатку учні виконували дотекстові вправи з використанням лексики, що вивчається, після чого ця лексика пояснювалася вчителем, надалі вчитель перевіряв, як учні зрозуміли тему, і звертався до них із запитаннями, вживаючи цю лексику. У процесі читання тексту “Загублені в океані” учні неодноразово промовляли лексику, що вивчається, після чого відпрацьовували її вживання при виконанні післятекстових вправ. Під час підготовки домашнього завдання учні читали текст і самостійно готували додаткову інформацію з теми, що вивчається, використовували при цьому всю вказану лексику. На наступному занятті учні демонстрували підготовлений виступ і вживали при цьому лексику, що активізувалася.

Отже, засвоювався весь лексичний матеріал уроку. Неодмінною умовою розробки наступного тексту “Перші згадки про Атлантиду” другого уроку було вживання цих 14 слів і виразів активної лексики, при цьому вводилася нова збільшена доза у 18 лексичних одиниць. Нова лексика активізувалася зі всією раніше вивченою в тих самих видах навчальної діяльності, що сприяло її запам'ятовуванню і вживанню [103].

Відтак, після вивчення двох пов'язаних між собою підтем (двох уроків) узагальненої теми “Загадка Атлантиди” учні мимовільно розширювали свій словниковий запас на 32 лексичні одиниці, які дозволяли нарощувати інформаційний потенціал кожного наступного тексту. За період вивчення семи текстів учні розширювали лексичний запас на 133 лексичні одиниці.

Виходячи з вищеописаного змісту навчання іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів, а також розроблених і описаних нами принципів побудови будь-якого процесу навчання, і принципів навчання іноземної мови зокрема, методика розвитку досліджуваних умінь постає у трьох блоках. Блок дотекстових, блок текстових і післетекстових вправ.

Блоки дотекстових і текстових вправ виконувалися в перебігу I циклу теми, що вивчається, блок післетекстових вправ, виконувався в перебігу II циклу теми, що вивчається. Отже, кожна підтема інтегрованого курсу складалася з двох занять. На першому вивчалася лексика, що вживалася в раніше вивченому лексико-граматичному і мовленнєвому наповненні і в абсолютно новому мовному оточенні, що включало незнайоме для учнів змістове значення.

Розглянемо дотекстові вправи. Необхідно відзначити, що в кожному першому занятті вони склалися з двох основних завдань, а в кожному подальшому занятті із трьох. На першому занятті передбачалося розвиток вживання нової лексики на рецептивному і репродуктивному рівнях, а починаючи з другого заняття – на продуктивному рівні.

Перший блок включав систему вправ з пред'явлення і семантизації нової лексики, а також її вживання з раніше вивченим матеріалом у знайомих за граматичною структурою реченнях. Для того, щоб визначити кількість лексичних одиниць, що вводилися, ми виходили з досліджень психологів і лінгвістів з цієї проблеми. Слід зазначити, що питання обсягу кількості лексичних одиниць, що вводили, є достатньо суперечливим. Багато учених (І.Бім, Ж.Вітлін, Н.Гез, Дж.Міллер, Г.Харлов, В.Цетлін) визначають поурочний обсяг лексичного матеріалу, ґрунтуючись на загальній кількості самої лексики, яку необхідно засвоїти на певному етапі навчання, при цьому вони не враховують труднощів її запам'ятовування і застосування на практиці. Тому обсяг лексичних одиниць, що вводили на уроці, неоднаковий і складає від 12 до 20 лексичних одиниць.

Так, І.Бім, Н.Гез і М.Латушкіна пропонували вводити 6-8 слів на

одному уроці, а В.Цетлін наполягав на кількості 10-12 слів. Автори вважали, що засвоєння великого обсягу лексики не співвідноситься з метою навчання іноземних мов, а саме – практичного володіння іноземною мовою, що вивчається [14; 37].

Інша група дослідників (М.Баранов, Г.Харлов) вважають, що невеликий обсяг лексичних одиниць, що вводяться, тільки послаблює інтерес до вивчення іноземної мови, тим самим, уповільнює процес активізації лексичного матеріалу. Так, Г.Харлов досліджує проблему інтенсифікації, засновану на усвідомленому осмисленні і запам'ятовуванні збільшених лексичних доз і пропонує обсяг поурочної лексичної дози у 30 слів [178].

О.Востріков, Г.Лозанов і Г.Китайгородська дотримуються іншого погляду і наполягають на доцільності введення лексичного матеріалу в текстах, багатих новими лексичними явищами і складових від 100 до 150 нових слів. Свій підхід вони пояснюють тим, що запам'ятовування великого обсягу слів здійснюватиметься за допомогою активізації підсвідомих можливостей тих, хто вчиться [71; 234].

Ми дотримуємося думки психологів Ж.Вітліна і Дж.Міллера про те, що при одноразовому слуховому сприйнятті різних за значенням лексичних одиниць рідної мови людина в змозі відкласти в короткочасній пам'яті 7 ± 2 слів, що відповідає її обсягу. Під час запам'ятовування пов'язаних за значенням слів, які вводяться в таких самих умовах, людина може запам'ятати 12 ± 2 слів [31; 105]. Тому на першому занятті ми вводили 14 лексичних одиниць з подальшим збільшенням їх кількості. При збільшенні дози лексичного матеріалу, що вводився, ми ґрунтувалися на дослідження психологів щодо розвитку мнемічної діяльності, (О.Леонт'єв, О.Смірнов), які стверджують, що наскільки великою кількістю інформації володіє людина, настільки легше їй запам'ятовувати наступний обсяг матеріалу, що вивчається, це призведе до можливості поступового збільшення дози [89].

Відзначимо, що слова на кожному уроці багато разів повторювалися не ізольовано, а разом з раніше вивченим мовним матеріалом. Як свідчать

результати досліджень психологів (Л.Виготського і С.Рубінштейна), особливе значення для засвоєння подальшої інформації має якість засвоєння попередньої [342; 147]. У нашому випадку засвоєння обсягу кожної наступної лексичної дози гарантувало її повторенням із тексту в текст, що зрештою дозволило нарощувати інформаційний потенціал кожного наступного тексту, тим паче, що всі мовні явища заздалегідь відпрацьовувалися в дотекстових вправах для їх повного засвоєння.

Зауважимо, що речення, в яких вживається лексика, що вводилася, не були пов'язані із змістом майбутнього тематичного тексту, вони подавалися для того, щоб пригадати раніше вивчений мовний матеріал у невеликих, але різноманітних ситуаціях мовленнєвого спілкування. Крім того, кожний абзац такої передмовленнєвої вправи припускав не тільки читання відповідних речень з уживанням нової лексики, але і відповіді на запитання для того, щоб запрограмувати первинне репродуктивне вживання нового матеріалу, що вивчався. Оскільки така вправа в більшості випадків складалася з кількості абзаців відповідних кількості введеної лексики, то в її виконанні брала участь практично вся група тих, хто навчався.

Якщо учні відчували будь-які труднощі в роботі з будь-яким із абзаців, ми рекомендували виконати всі завдання повторно, а саме, – ще раз прочитати вправу і відповісти на запитання. Подібного роду вправи виконувалися і в парах, коли один учень читав стверджувальні речення, а інший відповідав на запитання. Наприклад, **метою** вправи № 2 є активізація нового лексичного матеріалу в передмовленнєвій практиці

Завдання: Прочитайте речення і дайте відповідь на запитання.

Отже, в першому абзаці представлена така інформація:

“We all know that there were a lot of civilizations in our world. The most ancient is the civilization of ancient Greece”. Ці речення читав перший учень, а другий учень запитує його: “What other civilizations do you know?” [103, с.12]. Передбачувана відповідь може бути різною залежно від рівня освіченості учня. Наприклад, один з учнів може відповісти таким чином:

“Among other civilizations I know Egyptian, Chinese and Indus (or Indian) civilizations. The last civilization is noted for its highly developed textiles and pottery”.

Інший учень відповість так: “The question about other ancient civilizations is rather difficult because different books give different information. As I have read a lot about ancient times, I can name civilizations which I like best – Sumerian and Aztec. Aztec is the biggest Indian nation who settled in Mexico and settled their own empire. Their great achievements were the recipe of chocolate and the elaboration of the calendar”.

Третій може відповісти по-іншому: “Except the Greek civilization history knows the civilization of Ancient Rome, the Egyptian civilization, the civilization of Assyria and Indian civilization. These civilizations reached their perfection long ago, but the results of their achievements we still use in our everyday life”.

Вправи такого типу були обов’язковими на кожному першому уроці І циклу дотекстових вправ. Вони дозволяли учням не тільки зрозуміти і осмислити нову лексику, але і здійснити перші випробування з її самостійного вживання у мовленні.

Починаючи з другого уроку до вищеописаних дотекстових вправ додавалася ще одна, яка спонукала учнів вживати знову вивчену лексику в самостійних мовленнєвих ситуаціях, але лише на основі раніше вивченого мовного матеріалу. Вона полягала в необхідності переглянути кожне слово, що вивчалось на попередньому уроці, і складанні з цього слова власних ситуацій.

Наприклад, **мета** вправи № 4, активізація лексичних одиниць у підготовленій мовленнєвій діяльності [103, с. 23].

Завдання: Прогляньте слова і словосполучення вправи № 2 (Unit I, Lesson 1) і використайте їх у самостійно складених ситуаціях.

Повернемося до розглянутого вище слова civilization.

Передбачалося, що учні можуть ввести його імовірно в такі мовленнєві ситуації, наприклад:

1) We live in the world of technical progress and high technologies, we are separated from nature and even have no time to look at the sky. But there still exist civilizations which believe in their own gods, have their own way of life and are still afraid of thunder. They don't know how to protect themselves from earthquakes, illnesses and hunger. It goes without saying, they are the children of the Nature and they know how to read the stars, what to eat to become healthy but they don't know how far modern civilization has gone.

They need to change everything in their life to fit modern life. For example, today Saudi Arabia has a new "face" – people are educated now, they have a lot of civilized habits and changes in everyday life.

2) During my summer holidays my family and I visited Egypt. I was always dreaming of visiting the land of this ancient civilization. I liked the stories about mysterious mummies and powerful pharaohs, that's why I wanted to see the ruins of pyramids on my own. We spent very good time there and did a lot sightseeing. While our staying in Egypt I learnt much new information about my favourite civilization. It was interesting to know that Egyptian civilization dates back to 1500 B.C. and first capital was at Memphis. Egyptian people suffered a lot from invasion of different tribes but their civilization had survived. As a result, we can admire mysterious pyramids of Giza. So, if you want to know more about Egyptian civilization I advise you to visit this beautiful and interesting country.

3) Once Tommy was reading a book and came across a new and interesting word "civilization". He didn't understand the meaning of this word and this word was very complicated for him as he was very young. He thought that his grandmother knew that word because she was rather old and that's why she was the smartest in the family. His grandmother knew the meaning of that word but she couldn't say exactly what it meant. She advised him to ask his father and Tommy ran to him. His father was busy at that moment repairing his old car and didn't have time to speak with his child.

Tommy was very upset because he wanted to find out the meaning of the word "civilization". His mother wasn't at home and Tommy decided to find the

meaning himself. He sat on the chair and switched on a computer and opened Internet. There he found a lot of information about this interesting word “civilization”. He understood the idea of the word which his relatives couldn’t explain to him. “Civilization is you and me, it’s our society, our world and the progress of our world” he thought and decided to cook the dinner because his mother was late from work and he would surely please her.

Отже, в I циклі дві дотекстових вправи забезпечували розвиток рецептивних і репродуктивних умінь вживання лексики, а починаючи з II циклу дотекстових вправ – три, де остання складала умову для вживання лексичних одиниць, що вивчалися, вже в продуктивному мовленні.

Текстові вправ II блоку як на першому занятті циклу, так і в усіх подальших зводилися до виконання наступних обов’язкових завдань. Читання тексту, яке здійснювалося як уголос, так і про себе. Це залежало від стану умінь читання тієї або іншої групи тих, хто навчався, від психологічних особливостей більшості старшокласників, для яких краще сприймати інформацію, читаючи її про себе або читаючи її вголос. Незнайома для учнів лексика була представлена з перекладом і транскрипцією після тексту. Така систематична робота над кожним текстом призводила до значного вдосконалення усного мовлення старшокласників і розширення їхніх читацьких можливостей.

Іншими словами, ми пропонували учням вперше познайомитися з текстом у вигляді переглядового читання. При цьому перегляді вони повинні були виконати друге текстове завдання – знайти речення в тексті з новими словами і словосполученнями. Це давало можливість учням усвідомити раніше вживану ними лексику в іншому лінгвістичному і змістовному оточенні.

Третім текстовим завданням було обов’язкове читання таких вправ вголос з їх подальшим перекладом на рідну мову для того, щоб переконатися, що учні розуміють зміст лексики, що вивчалася, в незнайомому для них контексті.

Так, звернемося до вправи № 3, метою якої є активізація лексики з опорою на тематичний текст.

Завдання: Прочитайте текст і знайдіть речення з новими словами і словосполученнями. Прочитайте ці речення вголос і перекладіть їх рідною мовою.

Lost in the ocean

The name “Atlantis“ itself bears romantic nature. It arouses in mind an image of the continent, which served as a “home” for the great civilization lost in the depths of the Atlantic Ocean.

The most well-spread description of Atlantis we can find in science-fiction literature. Many writers and among whom Jules Verne² was the first who had chosen the theme of Atlantis as the main one in their works. In the novel “Twenty Thousand Leagues³ Under the Sea” Verne’s character Pier Aronaks together with captain Nemo set out for the undersea voyage and Nemo showed him the majestic ruins of the columns which were like Greek buildings. Aronaks was enchanted with the sight of the remnants⁴ of this highly developed culture, the most ancient in the history of the mankind. All these happened on the bottom of the Atlantic Ocean, the place where the continent had sunk.

The idea of ancient people, of another human race who founded the new civilization at the dawn of the new era, is shrouded in mystery⁵. Hundreds of books are devoted to highlight⁶ some facts about the civilization of Atlantis on the basis of the pieces of information received from myths and materials of archeological researches. All the facts say that Atlantis was completely destroyed because of the great natural disaster nearly 12000 years ago. It happened simultaneously with the death of mammoths⁷ and with the end of Ice Age⁸. It is also proved that Atlantis

² Jules Verne [və:n] – Жюль Верн.

³ league [ˈli:g] – льє.

⁴ remnants [ˈrɛmɪnənts] – залишки.

⁵ to be shrouded in mystery [ˈfraʊd] – бути утаємниченим.

⁶ to highlight [haɪˈlaɪt] – освітлювати.

⁷ mammoths [ˈmæməθ] – мамонти.

⁸ Ice Age [aɪs] – льодовиковий період.

was the basis of all the civilizations, and the ancient cultures of Egypt and Central America go back to it.

The civilization of Atlantis is said to be as highly developed as our civilization, and probably it was more perfect in some way. Atlantis was destroyed by cosmic bolt⁹ and a sudden shift of the earth's crust¹⁰. This civilization might have destroyed itself while experimenting with the power of "cosmic energy".

The idea of the continent sinking to the Atlantic Ocean was initially drawn out by Plato, and later it became one of the most favourite themes to discuss in scientific societies [103, с. 14-16].

У першому тексті, що розглядався нами, слово civilization вживається сім разів, що, безумовно, веде до багаторазового повторення лексичного матеріалу, що вивчався, а він, у свою чергу, забезпечував запам'ятовування прочитаної інформації. Ці вправи створювали реальні передумови для виконання III блоку – післятекстових вправ.

Першою післятекстовою вправою було читання і переклад усього тексту. На виконанні цієї вправи ми не наполягали обов'язково, все залежало від рівня успішності групи старшокласників. Якщо вчитель зрозумів, що перекладу речень з новими словами було достатньо для розуміння всього тексту і учні готові перейти до наступного виду роботи, перекладати весь текст не було обов'язковим. Якщо ж текст для цієї групи для тих, хто навчався, виявлявся важким у лінгвістичному і смисловому відношенні, враховуючи, що головне завдання полягало в засвоєнні і в подальшому обговоренні інформації, що вивчалася, то додаткове читання тексту і його переклад не було зайвим.

Переконавшись, що кожний старшокласник як легко вживає нову лексику, так і повністю розуміє зміст матеріалу, вчитель пропонував першу перевірку сформованості умінь, що передбачало виконання вправи відповідей на запитання до тексту, що вивчався.

⁹ cosmic bolt – космічний удар.

¹⁰ shift of the earth's crust [ə:θ] – зрушення шарів земної кори.

Так, **метою** вправи № 4 є розвиток рецептивних і репродуктивних умінь сприймати і відтворювати матеріал, що вивчався.

Завдання: Дайте відповіді на запитання до тексту:

1. Who was the first to write about Atlantis?
2. Captain Nemo was enchanted with the things left after the civilization of Atlantis, wasn't he?
3. What did all the facts say about this ancient civilization?
4. Why was Atlantis destroyed?
5. Who was the first to write about Atlantis? [103, с.16]

Здебільшого, запитання до текстів були ключовими, що припускало розширений, глибокий і осмислений аналіз на відповідь з кожного із них. Для виконання такої вправи тим, хто навчався, подекуди не вистачало запропонованої фактичної інформації, тому, забігаючи вперед скажемо, що обов'язковою домашньою післятекстовою вправою був самостійний пошук додаткової інформації з проблеми, що вивчалася, яку вчитель рекомендував знайти в довідниках, журналах, а також архівних матеріалах у міських бібліотеках. Якщо цей матеріал був висловлений рідною мовою учнів, тоді завдання для них дещо ускладнювалося, що припускало представлення знайденої інформації засобами англійської мови.

Наприклад, **метою** вправи № 6 є розвиток умінь підготовленого усного мовлення.

Завдання: Знайдіть додатковий матеріал для подальшої усної презентації з життя та творчості французького письменника Ж.Верна і жанрової своєрідності його творів [103, с.16].

Для того, щоб таке творче завдання могло бути виконано переважною більшістю старшокласників, ми повинні бути упевненими в міцному засвоєнні лексики, що вивчається.

Тому цьому творчому письмовому завданню передувала вправа з читання нових слів, словосполучень і речень іноземною мовою упродовж регламентованого часу (тобто за час, який відповідав біглому нормативному

читанню). Такі словосполучення і речення подано у вправі в лівій колонці, у правій колонці ті самі словосполучення і речення представлено рідною мовою для їх швидкого і безпомилкового перекладу рідною мовою. Здатність кожного учня перекласти подані словосполучення і речення за означений час на початку наступного заняття засвідчить про сформованість навички вживання нових слів у контексті змісту, що вивчався.

Наведемо приклад даного типу вправи.

Мета вправи № 5 – формування навичок вживання матеріалу, що вивчається, і перевірка їх становлення.

Завдання: Прочитайте слова і словосполучення з регламентацією в часі. Закрийте ліву частину вправи і перекладіть рідною мовою слова та словосполучення за 1 хвилину і 15 секунд.

- | | |
|--|---|
| 1. the most ancient building | 1. найстародавніша будівля |
| 2. the great civilization | 2. велика цивілізація |
| 3. Aronaks was enchanted with the ruins | 3. Аронакс був зачарований руїнами |
| 4. natural disaster | 4. природна катастрофа |
| 5. this building was completely destroyed by the wind | 5. Цей будинок було повністю знищено вітром |
| 6. the image of the continent | 6. образ континенту |
| 7. It was the most ancient monument in the history of the mankind | 7. Це був найстародавніший пам'ятник в історії людства |
| 8. She showed him the ruins of the majestic buildings | 8. Вона показала йому руїни величних споруд |
| 9. This perfect civilization lived many centuries ago | 9. Ця досконала цивілізація жила багато століть тому |
| 10. This human race left thousands of historic monuments | 10. Ця людська раса залишила тисячі історичних пам'яток |
| 11. On the bottom of the sea they found the ruins of an ancient town | 11. Вони знайшли руїни стародавнього міста на морському |

- | | |
|--|--|
| 12. Two friends set out for undersea voyage | дні
12. Два друга подорожували під водою |
| 13. The civilization of Atlantis was destroyed suddenly – in a day | 13. Цивілізація Атлантиди була знищена несподівано – протягом дня |
| 14. A lot of writers dedicated their works to the theme of the “lost” continent. | 14. Чимало письменників присвятили свої твори темі “загубленого” континенту [103, с. 16-17]. |

Сказане вище дозволяє дійти висновку, що всі дотекстові, текстові і післятекстові вправи подано у суворо регламентованій системі, взаємозв’язані між собою і можуть бути використанні при виконання кожного наступного завдання за умов повного і безпомилкового виконання попередніх вправ.

Розглянуті нами післятекстові вправи мали місце лише у другому занятті кожного I циклу. Кожне перше заняття наступного циклу обов’язково включало як додаткові дотекстові, так і післятекстові вправи. Розглянемо додаткові дотекстові вправи. До першої дотекстової вправи відноситься таке – повторне виконання вправи з перекладом рідною мовою з регламентацією в часі (повтор вправи № 5) і полягало у прогляданні слів, словосполучень і речень поданих у кінці другого заняття I циклу з подальшим перекладом при закритій лівій частині сторінки посібника [103, с. 16-17].

Час, запропонований для виконання перекладу, розрахований з урахуванням здібностей середнього учня, це означає, що флегматики, які говорять відповідно до природи свого темпераменту повільніше, можуть виконати цей переклад за додаткові 15-20 секунд. Холерики зазвичай виконували цей переклад швидше, але при збільшенні темпу перекладу вчитель повинен стежити за його якістю, щоб швидкість промовляння фраз, що перекладаються, не спотворювала нормативний рівень вимови.

Наступною дотекстовою вправою було повторне читання тексту з

подальшими відповідями на запитання. Повторне читання тексту необхідне для того, щоб відновити в пам'яті достатньо складну історико-географічну, культурологічну, філософську або країнознавчу інформацію. Запитання до тексту відрізняються від тих, які пропонувалися відразу після першого прочитання тексту. Вони за своєю сутністю були більш глибокими і складними у смисловому відношенні, що вимагало не тільки переказу тексту, а аналізу, порівняння і глибокого осмислення проблеми, що вивчалася.

Наприклад, розглянемо вправу № 2 **мета** якої, полягає в підготовці до перевірки становлення репродуктивних умінь.

Завдання: Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання:

1. What does the image of Atlantis arouse?
2. Where can we find the most well-spread description of Atlantis?
3. Why is the history of the ancient civilization of Atlantis shrouded in mystery?
4. How was Atlantis destroyed?
5. When did the theme of Atlantis become the favourite topic for discussions? [103; с. 18]

Обов'язковою третьою дотекстовою вправою був переказ тексту. Така вправа пропонувалася менш здатним учням, яким достатньо для їхнього розумового розвитку засвоїти і запам'ятати зміст, що вивчався. Більш здібні учні обов'язково виконували цю вправу, обговорюючи і аналізуючи текст з інтерпретацією викладеного в тексті матеріалу.

Так, наступною вправою була вправа № 4. **Мета** цієї вправи – розвиток інтегрованих умінь (іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів) в усному мовленні.

Завдання: Обговоріть основні етапи життя та творчості Ж.Верна і дайте жанрову характеристику його твору “20 тисяч льє під водою”. Поясніть, із яких причин і яким чином цей літературний твір вплинув на зростання інтересу до теми Атлантиди [103, с. 18].

Друге заняття закінчувалося певним видом домашнього завдання

обов'язкового для всіх учнів. Це завдання полягало в написанні письмової творчої роботи, пов'язаної з додатковими фактами, матеріалами за змістом, що вивчався.

Так, **мета** вправи № 5 – розвиток іншомовних інтегрованих умінь.

Завдання: Підготуйте письмовий твір з теми “Передумови дослідження проблеми виникнення Атлантиди” [103, с. 18].

Виконання такого завдання припускало використання додаткових лексичних фразеологічних одиниць, стійких словосполучень та інших стилістичних особливостей літературної англійської мови. Переказуючи в подальшому власні твори, старшокласники записували на дошці з перекладом і транскрипцією додатково введену лінгвістичну інформацію. Це необхідно для того, щоб усім слухачам було зрозуміло, про що йдеться, і вони, на основі почутого могли б брати участь в обговоренні.

Отже, зміст освітнього курсу, який вивчався, розширювався, поглиблювався і відтворювався у вигляді нових цікавих фактів, що поширювали межі світогляду та лінгвістичні мовленнєві здібності тих, хто навчається.

Щодо оформлення самого навчального посібника, то для того, щоб учню було зрозуміло, як уведений матеріал поступово переходить з пасивного мовлення в активне, з одного заняття в інше, і що обов'язково всі слова і висловлення кожного попереднього заняття повторюються в подальших текстах, ми прийняли такі умовні позначення. Курсивом підкреслювали всі слова і висловлення в дотекстових вправах, що вводились, однією лінією в тексті підкреслювали нові (що вводилися) слова, а двома лініями все, що раніше вивчалось на попередніх заняттях. Цей зоровий компонент змісту навчання ніс істотне психологічне навантаження. Учні предметно бачили, що в кожному наступному тексті слів, підкреслених двома лініями, стає все більше, а сам подальший текст поступово збільшується в обсязі. Саме таким чином відбувалося навчання читання і вивчення складної науково-популярної літератури.

Система вище описаних вправ перших трьох уроків I частини інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій” подана в додатку А, а перших двох уроків II частини – у додатку Б.

Описана система вправ, реалізована у семи частинах освітнього інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій” і пройшла широкомасштабну апробацію на рівні формувального експерименту. Хід і результати експерименту будуть описані в наступному розділі.

Висновки до другого розділу

Для розробки методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів засобами англійської мови і розробки змісту освітнього курсу “Історії стародавніх цивілізацій”, ми визначили:

дидактичні принципи, що складаються з: – принципів системності; використання іноземної мови як засобу вирішення немовленнєвих проблем; розвивального навчання; рефлексивної активності; індивідуалізації навчання або рівних можливостей для всіх; повного засвоєння матеріалу, що вивчається; взаємопов’язаного навчання, розвитку і виховання;

методичні принципи, якими є: – принципи взаємопов’язаного і паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності; широкого використання перекладу як засобу навчання; навчання мовленнєвій діяльності на основі сформованих мовних навичок; роботи над ізольованими словами і словосполученнями, як основи формування лексичних навичок; розширення ролі письма; навчання способів самостійного здобування знань і формування навичок і вмінь.

Аналіз сучасних методів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь і відповідних їм підручників засвідчив, що жоден із наявних методів навчання іноземних мов, окрім технології “занурення”, яка використовується, зокрема,

у вищих навчальних закладах, не має на меті створення реально-мовленнєвих умов у процесі навчання в немовному середовищі.

Характерною особливістю розроблених навчальних матеріалів інтегрованого курсу є той факт, що кожна група незнайомого мовного матеріалу використовується в пасиві одного уроку і вживається в активі іншого з подальшим збільшенням її кількості.

Методика розвитку досліджуваних умінь представлена трьома блоками: блок дотекстових, текстових і післятекстових вправ, спрямованих на взаємопов'язаний розвиток двох видів діяльності: інформаційно-пізнавальної і мовленнєвої.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

3.1. Критерії оцінювання рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь

Для здійснення дослідно-експериментальної роботи з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів ми проводили дослідження у два взаємопов'язані етапи з урахуванням вимог, які висуваються до проведення методичних експериментів (В.Артемов, П.Гурвич, М.Ляховицький, В.Цетлін, Е.Штульман). Експериментальне дослідження, відповідно до класифікації П.Гурвича, було горизонтально-вертикальним, природним і відкритим методичним експериментом [44]. У процесі підготовки та проведення експерименту ми враховували той факт, що метою методичного експерименту є отримання нового наукового результату, який сприятиме удосконаленню навчально-виховного процесу [188].

Під час проведення експериментальної роботи ми враховували основні вимоги та умови, що висуваються до такого виду робіт. Зокрема, не варійованими умовами навчання в експериментальних і контрольних групах під час проведення експерименту стали: 1) час проведення експериментального навчання; 2) тематика, мовний матеріал та предметний зміст освітнього курсу; 3) тип вправ діагностичних зрізів на констатувальному та формувальному етапах роботи; 4) критерії оцінювання рівня розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь в усіх групах; 5) експериментатор.

Разом з тим варійованими умовами навчання стали: 1) рівень оволодіння англійською мовою в групах; 2) використання розробленої

методики з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів в експериментальних групах.

Перший етап – констатувальний експеримент. В експерименті брало участь 367 старшокласників м. Миколаєва, які навчаються у загальноосвітньої школі I-III ступенів № 34, ліцею “Педагог” та м. Одеси, які навчаються у загальноосвітній школі I-III ступенів № 72.

На цьому етапі було проведено діагностичні зрізи знань для виявлення рівня розвитку досліджуваних нами умінь в умовах старшої школи.

На другому етапі проводився формувальний експеримент, на якому здійснювалося дослідне навчання за розробленою методикою, визначалась її ефективність, проводилась апробація одержаних результатів дослідження, які узагальнювались і теоретично оформлялись.

Розглянемо кожен з етапів експерименту.

Метою констатувального експерименту було виявлення рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у сучасній школі.

Для діагностики рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у старшокласників в умовах сучасної школи та іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів було розроблено критерії, їх показники і засоби оцінювання.

Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої проводиться оцінка будь-якої діяльності, її класифікація і зміна у процесі розвитку певних складових особистості в результаті експериментального навчання за певних дидактичних умов [40].

Показник – це ознака, що дозволяє виділити найбільш істотні аспекти педагогічної діяльності з її подальшою адекватною оцінкою [40].

Отже, ми визначили 3 критерії, а саме: – мовний, – передмовленнєвий та мовленнєвий, кожен з яких охоплював відповідні показники.

Так, **мовний критерій** полягав у здатності усно перекласти незнайомий лексичний матеріал, представлений у кожному тексті після його домовленнєвої, мовленнєвої і післямовленнєвої обробки. Цей критерій

складався з двох показників:

- 1) рецептивні знання (знання на рецептивному рівні);
- 2) репродуктивні знання (знання на репродуктивному рівні).

Обчислення результатів перших двох показників здійснювалося з урахуванням правильно* вимовленого лексичного матеріалу. Під відносно правильним* ми розуміємо апроксимативний підхід, який передбачає наближення до правильної вимови. Апроксимативному підходу приділяли належну увагу чимало дослідників. Так, у дослідженнях С.Ніколаєвої, апроксимативна вимова – це така, в якій відсутні фонологічні помилки, але яка, на відміну від літературної вимови, припускає нефонологічні помилки, тобто такі, які не заважають розуміти усні висловлювання [108, с. 108]. Тому, якщо старшокласники вимовляли слово perfect без аспірації звука [p] або замість англійського звука [ə:] в цьому слові вимовляли український звук [e], у слові sudden звук [d] вимовлявся не альвеолярно, а дентально, тоді така відповідь вважалася правильною.

Якість рецептивних і репродуктивних знань визначалася за кількістю правильно перекладених ізольованих лексичних одиниць, що вивчалися, з іноземної мови на рідну і з рідної мови на іноземну.

Передмовленнєвий критерій полягав у здатності усно і письмово відтворювати прочитану інформацію і визначався на рецептивному і рецептивно-продуктивному рівнях, за такими показниками:

- 1) рецептивні вміння (здатність перекласти речення з тексту, сприйняті на слух з англійської мови на рідну);
- 2) рецептивно-репродуктивні вміння (здатність відтворити прочитаний текст без змін);
- 3) репродуктивні вміння (здатність письмово відтворити зміст тексту).

Ці показники визначалися за кількістю правильно відтворених речень на основі прочитаного матеріалу та фіксувались у вигляді знаків “+”, що позначало повний обсяг інформації, яка прослуховувалася та письмово

відтворювалася (і відповідало оцінці “відмінно”); знаком “V”, що означало достатній, але не зовсім повний обсяг інформації, яка прослуховувалася та письмово відтворювалася (оцінка “добре”); знаком “-”, що означало недостатній, тобто неповний обсяг інформації, яка прослуховувалася та письмово відтворювалася (оцінка “задовільно”); знаком “0”, що означало неможливість зрозуміти вислів старшокласників (оцінка “незадовільно”).

Наступний **критерій – мовленнєвий**, який визначався за такими показниками:

1. репродуктивні вміння в усному непідготовленому мовленні (здатність усно відтворити почутий текст з розширенням інформації);
2. репродуктивні вміння в писемному підготовленому мовленні (здатність самостійно скласти підготовлене висловлювання з проблематики, розглянутій в тексті).

Ці показники визначалися за кількістю нововведеного фактичного матеріалу з проблематики, що вивчалася та фіксувалися вище поданими знаками.

Представимо схематично критеріальний підхід до діагностики рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь (інтегрованих умінь) в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критеріальний підхід до рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь (інтегрованих умінь)

Критерії	Показники	Якісне відтворення
Мовний	1.рецептивні знання; 2. репродуктивні знання.	Кількість правильно перекладених лексичних одиниць: 1. з англійської мови на рідну; 2. з рідної мови на англійську.
Передмов- леннєвий	1. рецептивні вміння; 2. рецептивно-	1. Кількість правильно перекладених і усвідомлених

	репродуктивні вміння; 3. репродуктивні вміння.	словосполучень сприйнятих на слух та прочитаних. 2. Кількість відтворених на слух речень на основі письмового сприйняття інформації. 3. Кількість відтворених письмово речень правильно оформлених у мовному відношенні на основі тексту.
Мовленнєвий	1. репродуктивні вміння в усному непідготовленому мовленні; 2. репродуктивні вміння в писемному підготовленому мовленні.	Кількість самостійно введеної мовленнєвої інформації правильно оформленої в мовному відношенні: 1. в усній формі; 2. у письмовій формі.

Розроблені критерії вимірювалися нами в коефіцієнтах успішності (КУ) за формулою, розробленою К.Платоновим:

$$K = \frac{n}{m},$$

де n – фактична сума балів, отримана за всіма показниками всіма учнями;

m – максимально можлива сума балів за показникам (помножена на кількість учнів) [128].

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів розвитку цих умінь, яка вимірювалася в коефіцієнтах успішності.

Ними стали:

- високий рівень (відповідний показникам коефіцієнта успішності від 0,88 і вище);
- достатній (відповідний показникам коефіцієнта успішності від 0,78 до 0,87);
- середній (відповідний показникам коефіцієнта успішності від 0,68 до 0,77);
- низький (відповідний показникам коефіцієнта успішності нижче 0,67).

Слід зазначити, що виділення рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь це умовна процедура, проте вона надала нам можливість визначити якість її сформованості у старшокласників. Визначення рівнів дало можливість виявити загальні вихідні рівні розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь старшокласників у сучасній школі.

При характеристиці рівнів ми спиралися на рекомендовані рівні володіння іноземною мовою за Рекомендаціями Ради Європи [57]. Опишемо їх.

Високий рівень (C2) розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь старшокласників характеризується високими якісними і кількісними показниками. Старшокласники цього рівня розуміють без утруднень все, що читають і чують, розуміють практично всі форми писемного мовлення. Вони без зусиль беруть участь у будь-якій розмові або дискусії, висувають свої гіпотези і здійснюють їх перевірку, відстоюють свій погляд, у них сформовані навички самостійно організовувати свою діяльність. На цьому рівні старшокласники вільно готують усні і письмові вислови з тем, що розглядаються в текстах, при цьому інтегрують знання з предметів гуманітарного циклу. Вони з легкістю визначають жанрову характеристику прочитаного тексту, розуміють і використовують у мовленні понятійний матеріал з гуманітарних дисциплін.

На достатньому рівні (C1) старшокласники розуміють прочитаний і почутий матеріал за умови, що він досить чітко викладений. Достатньо

швидко, чітко і логічно висловлюються на задані теми, розширюють і доповнюють інформацію тексту, можуть самостійно організувати свою самостійну навчальну діяльність. Старшокласники беруть участь у дискусіях, проте не повною мірою можуть відстояти свій погляд, оскільки їх мовлення не позбавлено фонетичних і граматичних помилок. Має місце певна обмеженість активного словника, що є причиною виникнення труднощів підбору лексичних одиниць при підготовці самостійно складеного усного і писемного висловлювання із іншого виду діяльності (загальнонавчальна діяльність). Старшокласники не постійно використовують у мовленні понятійний апарат з предметів гуманітарного циклу.

На середньому рівні (В) старшокласники достатньо невимушено беруть участь у спілкуванні, проте неохоче аналізують та інтерпретують прочитану інформацію, при цьому неохоче беруть участь у дискусії. Вони будують чіткі, детальні висловлення з питань повсякденного життя, проте їм важко використовувати та інтегрувати знання з предметів гуманітарного циклу при самостійному підборі матеріалу. Самостійна навчальна діяльність старшокласників цього рівня організована не належним чином, що позначається на їхній підготовці заданого матеріалу. Старшокласники відчують утруднення у визначенні жанрової характеристики тексту і практично не використовують знання і понятійний апарат з гуманітарних дисциплін. Їхнє мовлення характеризується великою кількістю граматичних і фонетичних помилок, що позначається як на його обсязі, так і на лексико-граматичному наповненні. Писемне мовлення не достатньо логічне і спостерігається велика кількість орфографічних помилок.

Низький рівень (А) розвитку вмінь, що вивчаються, у старшокласників характеризується умінням пізнавати і розуміти знайомі слова і фрази, які належать до сфер найближчого особистого значення. Вони можуть розуміти основне в достатньо простих текстах, знаходити в них конкретну інформацію повсякденного характеру, що передбачається. Беруть участь у дискусії за умови, що співрозмовник готовий повторити або

перифразувати свої висловлювання в повільному темпі. Лексичні, граматичні знання і знання з предметів гуманітарного циклу низькі. Оскільки словниковий запас бідний, старшокласники вживають прості речення, при цьому практично не використовують ту лексику, що вивчається. На цьому рівні учні не можуть на основі знань з міжпредметних дисциплін побудувати достатньо об'ємне усне непередготовлене і письмове передготовлене висловлення. Вони не можуть відстоювати свій погляд, відчувають великі утруднення при аналізі й інтерпретації прочитаного, при цьому рідко використовують понятійний апарат з предметів гуманітарного циклу.

3.2. Хід і результати констатувального експерименту

Як уже наголошувалося вище, на другому етапі роботи був проведений констатувальний експеримент. При проведенні експерименту враховувались підручники з англійської мови для старшокласників, що найбільше використовуються у нашому регіоні: “English Study 10” (за ред. О.Карп'юк); Headway Pre-Intermediate (за ред. John and Liz Soars); “Англійська мова. Підручник для 10 класу” (за ред. В.Плахотника, Р.Мартінової, Л.Александрової). Тому діагностичні зрізи проводилися в тих класах, в яких старшокласники навчалися за вище означеними підручниками.

Всі старшокласники, що навчалися за трьома вище вказаними підручникам на початок експерименту вивчали англійську мову впродовж молодшої і середньої школи. На початок переходу на старший рівень навчання вони продовжували вчитися за підручниками тих самих авторів.

Для проведення констатувального експерименту при відборі учнів враховувалося, що у кожній з експериментальних груп була приблизно однакова кількість учнів: слабковстигаючих (по 7-10 чол.), що посередньо встигали (по 40-50 чол.) і що добре навчалися (по 25-35 чоловік).

Всього в констатувальному експерименті брало участь 367 старшокласників, 133 з них навчалися за підручником “Headway Pre-

Intermediate” (умовно ми їх позначили 1-ю групою), 102 за підручником “English 10” (2-а група) і 132 старшокласники за підручником “Англійська мова. Підручник для 10 класу” (3-я група). Для експерименту було відібрано тих старшокласників, які закінчили дев’ятий клас з оцінкою не нижче 7 балів з української, російської й англійської мов. Отже, можна вважати, що до експерименту були залучені приблизно однакові за рівнем успішності навчання старшокласники.

При відборі старшокласників враховувався також і досвід роботи вчителів. Вчителі, які брали участь в експерименті, відбиралися з урахуванням рівного стажу і досвіду роботи, а також приблизно рівних педагогічних здібностей спілкування із старшокласниками.

Експеримент проводився експериментатором і вчителями старших класів, що навчалися за означеними підручниками, і здійснювався за спеціально складеними текстами і дотекстовими, текстовими і післятекстовими вправами до них. Тексти формувалися з урахуванням вивчених відповідно до кожного підручника, мовних явищ, мовленнєвої тематики і граматичного матеріалу. Водночас, за змістом вони носили культурологічний і лінгвокраїнознавчий характер. Тексти призначалися для зорового сприйняття з їх подальшим усним і письмовим переказом та інтерпретацією і включали до 3% незнайомого лексичного матеріалу, що підлягав мовній здогадці: різного роду географічні назви, власні імена, а також рідко вживана лексика.

Час проведення констатувального експерименту також був однаковим для всіх: жовтень – листопад 2003-2004 навчального року.

Слова, що підлягали мовній здогадці в тексті виділялися курсивом, а назви, власні імена і лексика, що рідко вживаються, перед читанням текстів записувалися на дошці з перекладом і транскрипцією, а перед читанням розглядалися у виносках, які також семантизувалися перекладом.

Оскільки констатувальний експеримент проводився серед старшокласників, що навчалися за трьома підручникам, було складено три

тексти для усного сприйняття. Це тексти “The Traveller’s one Friend” (для старшокласників 1-ї групи), “Wrong Pronunciation” (для старшокласників 2-ї групи), “A Job in Mexico” (для старшокласників 3-ї групи). Ці тексти і вправи до них представлені в додатку В.

Діагностичні зрізи проводилися експериментатором і вчителями, що працюють у цих групах. Перевірка і оцінка робіт старшокласників здійснювалася експериментатором і вчителями англійської мови, які викладали в експериментальних групах.

Для виявлення якісного рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників застосовувався критеріальний підхід для діагностики сформованості вмінь, що вивчалися нами, і обчислювалися математичні дані, відповідно до формули КУ.

Так, кожна експериментальна група була поділена на декілька підгруп, що склалися з 15 чоловік, це дозволило нам якісно оцінити відповіді кожного з них. При проведенні констатувального експерименту запрошували старшокласників в аудиторії, де їм були роздані матеріали з вправами і текстом.

Для виявлення сформованості знань за першим критерієм (рецептивні і репродуктивні знання) старшокласникам пропонувалося виконати два типи дотекстових вправ: переклад 27 лексичних одиниць з англійської мови на рідну і з рідної мови на англійську за вивченою раніше лексикою підручника. Вправи були складені з використанням лексичних одиниць в ізольованому вигляді і в окремих виразах і в реченнях. Для обчислення результатів наявності знань за цим критерієм, обчислювалася кількість правильно вимовлених лексичних одиниць, відсоткове співвідношення яких надалі обчислювалося за формулою КУ.

Розглянемо приклад перших вправ для старшокласників 1-ї групи.

Вправа 1. Мета: виявити наявність знань на рецептивному рівні.

Завдання: Перекладіть англійські слова та словосполучення рідною мовою.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1) jungle – | 15) discipline – |
| 2) different species – | 16) to discover – |
| 3) numerous – | 17) freedom of choice – |
| 4) powerful idea – | 18) good health – |
| 5) to tell jokes – | 19) one's lifestyle – |
| 6) to record music – | 20) miserable creature – |
| 7) new research – | 21) unusual deeds – |
| 8) to look after the patient – | 22) to agree with smth – |
| 9) sense of humour – | 23) breathe – |
| 10) to destroy the plant – | 24) He is addicted to music – |
| 11) one's attitude towards – | 25) to survive in conditions – |
| 12) to retire – | 26) peaceful – |
| 13) competitive – | 27) to whisper the song |
| 14) to look for her coming – | |

Вправа 2. Мета: виявити наявність знань на репродуктивному рівні.

Завдання: Перекладіть слова та словосполучення англійською мовою.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1) незвичайна думка – | 15) здорова людина – |
| 2) погано ставитись до когось – | 16) чудові відкриття – |
| 3) шепотіти – | 17) вижити за умов – |
| 4) дотримуватися дисципліни – | 18) Я з вами не згодний – |
| 5) унікальний вид тварини – | 19) Ми з нетерпінням чекаємо на це – |
| 6) Що ви шукаєте? | 20) Запишіть діалог на касету – |
| 7) невідомі джунглі – | 21) нещаслива дитина – |
| 8) Ви зруйнували мій план – | 22) могутній друг – |
| 9) дослідження у цій галуззі – | 23) Він уже на пенсії – |
| 10) добре почуття гумору – | 24) Не жартуйте із мною – |
| 11) цікавий спосіб життя – | 25) Я догляну за ним – |
| 12) незліченні ідеї – | 26) Глибоко вдихніть та розпочинайте |
| 13) конкурентноздатне питання – | 27) Він затятий прихильник футболу – |

14) свобода слова –

Представимо отримані результати схематично в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати діагностичного зрізу з виявлення знань у старшокласників за мовним критерієм

Показники	Групи		
	1-а (133 уч.)	2-а (102 уч.)	3-я (132 уч.)
1 Рецептивні знання	0,62	0,71	0,78
2. Репродуктивні знання	0,59	0,68	0,72
Загальний індекс критерію	0,60	0,69	0,75

Як видно з таблиці, результат КУ за першим критерієм у першій групі був значно нижчим (0,60) і свідчить про низький рівень наявності знань на рецептивному рівні. Показники другої і третьої групи значно перевищували результати першої, що свідчать про середній рівень успішності (0,69) і (0,75). Дещо кращі результати показали старшокласники третьої групи. Необхідно відзначити, що найбільш високі результати співвідносяться з показником засвоєння рецептивних знань: перша група – 0,62, друга група – 0,71, третя група – 0,78. Проте тільки старшокласники другої і третьої груп переклали лексичні одиниці з англійської на рідну мову з максимальним показником у 24 і 26 лексичних одиниць: 2-а група – 5 учнів, 3-я група – 10, тоді як у 1-ї групі тільки 1 учень продемонстрував результат у 20 лексичних одиниць. Значно гіршими виявилися результати всіх груп із репродуктивних знань: старшокласники першої групи – 0,59, другої – 0,68 і третьої групи – 0,72. Максимальну кількість правильно перекладених лексичних одиниць з рідної на англійську мову в першій групі ніхто не показав, у другій групі з цим завданням справився тільки один старшокласник, а в третій – чотири старшокласники. Отже, загальний індекс після першого діагностичного зрізу складав 0,60 (що відповідає 60% успішності в цій групі) в першій групі; 0,69

(що відповідає 69% успішності) у другій; і 0,75 (75% успішності) у третій.

На другому етапі експерименту виявлявся розвиток рецептивних, репродуктивно – рецептивних і репродуктивних умінь старшокласників. На першому етапі (розвиток репродуктивних мовленнєвих умінь) зачитувалися п'ять речення з тексту з лексикою, що вивчалася, які старшокласники повинні були перекласти рідною мовою. Після цього старшокласникам було роздано тексти для самостійного читання: “The Traveller’s one Friend”, “Wrong Pronunciation” і “A Job in Mexico” і першим післятекстовим завданням було знайти в тексті і перекласти рідною мовою речення з вивченими лексичними одиницями (які були представлені в дотекстових вправах). Наступне післятекстове завдання полягало у відповіді на 5 запитань, що деталізували текст (розвиток рецептивно-репродуктивних умінь). Розвиток репродуктивних умінь в писемному підготовленому мовленні перевірявся на основі письмового переказу прочитаного тексту. Як уже наголошувалося вище, показники цього критерію визначалися за кількістю речень правильно оформлених в мовному відношенні.

Вправа 3. Мета: виявити розвиток рецептивних умінь.

Завдання: Прослухайте речення із тексту та перекладіть їх рідною мовою.

1. While looking for a walking tour through the “jungles” of Tyrol, we sent on our luggage by post to Innsbruck.
2. Our bags were looked after well in the post office.
3. Three extraordinary unhealthy looking creatures miserably walked into the post office.
4. As the answer he said it wasn’t a joke as he was addicted to our friendship.
5. Our sympathies were naturally with the porter: he belonged to such species who wanted to help.

Вправа 4. Мета: виявити розвиток рецептивно-репродуктивних умінь.

Завдання: Прочитайте текст “The Traveller’s one Friend” і перекладіть

речення з вивченими словами та словосполученнями рідною мовою.

The Traveller's one Friend

Three of us, while looking for a walking tour through the “jungles” Tyrol, once sent on our luggage by post to *Innsbruck*. We felt ourselves rather competitive and thought that reaching Innsbruck, after a week's tramp¹ with two shirts and a change of socks, we should be glad to retire in our fresh clothes. Our bags were looked after well in the post office: we could see them from the grating² but some *informality* had taken place. The suspicion³ of the postal authorities was that the bags were to be given to their rightful owners.

It sounds sensible⁴ enough because nobody wants his bag to be given to anyone else. But it had not been told to the authorities in Innsbruck how they were to know the right owners. Three extraordinary unhealthy looking creatures⁵ miserably crept into the post – office and said they wanted ‘those three bags in the corner’ – which happened to be unusually nice and clean bags. One of them took out a record, which he said had been given to him as a *receipt* by the post-office people. But in the lonely roads of Tyrol it is difficult for such papers to survive. The chief clerk shook his head and said he said he had to obey the discipline and they should return with someone who could identify them. We immediately thought about the porter in the hotel.

As we returned to the hotel we *fished* him out of his box: “I'm Mr. J” I said, “this is my friend Mr. B and Mr. S”. The porter bowed⁶ and whispered it was marvelous. “I want you to come with us to the post-office and identify us”.

The hotel porter agreed and peacefully went with us. He did his best: he told them who we were, they asked him numerous questions how he knew. For reply⁷ he said it wasn't a joke as he was addicted to our friendship. They asked him how long he had known us and it appeared he knew us for ages. But the clerk powerfully insisted on bringing another person who could discover the truth. Both gentlemen became excited and their further discussion dealt with their own relatives which destroyed out hopes.

Our sympathies were naturally with the porter: he belonged to such species

who wanted to help, but he didn't *advance* our case. We left them quarrelling breathlessly and the next morning we returned to the post-office to continue "the research for our bags". The clerk appeared to be a good man when we showed good attitude to him and took the possibility of our being the right owners of the bags and suggested a way out of the difficulty. We might come each day and dress in the post-office, behind the screen, before the whole post office retired. It was rather embarrassing⁸. But for several days until the British Council returned from Salzburg, we agreed the post-office to be our dressing-room.

tramp¹ – тинятися

creature⁵ – створіння, жива істота

grating² – решітка

bowed⁶ – кланятися

suspicion³ – підозра

reply⁷ – відповідь

sensible⁴ – розумно, чутливо

embarrass⁸ – бентежити

Вправа 5. Мета: виявити розвиток рецептивно-репродуктивних умінь.

Завдання: Дайте відповіді на запитання до тексту:

1. Under what circumstances the friends were upset?
2. Why their luggage wasn't peacefully returned to 3 friends?
3. Who agreed to help the friends?
4. What destroyed porter's plan to identify the friends?
5. What way out did the porter proposed to the friends?

Вправа 6. Мета: виявити розвиток репродуктивних умінь.

Завдання: Підготуйте письмовий переказ тексту "The Traveller's one Friend".

Результати розвитку вмінь за другим критерієм подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати діагностичного зрізу з виявлення у старшокласників розвитку мовленнєвих умінь за передмовленнєвим критерієм

Показники	Групи		
	1-а	2-а	3-я
1. Рецептивні вміння	0,66	0,71	0,74
2. Рецептивно-репродуктивні вміння	0,64	0,67	0,69

Продовження табл. 3.3

3. Репродуктивні вміння	0,57	0,61	0,62
Загальний індекс критерію	0,62	0,66	0,68

Із наведеної таблиці зрозуміло, що низький рівень розвитку вмінь за першим показником було виявлено в учасників першої і другої груп, проте в першій групі він був на 0,05 менший, ніж у другій і складав 0,66; у другій групі результати складали 0,71. Старшокласники 1-ї і 2-ї груп з другого показника – розвиток рецептивно-репродуктивних умінь показали низький рівень КУ, що склало в 1-й групі – 0,64 і у 2-й групі – 0,67. Найвищий результат був у старшокласників 3-ї групи – 0,69. Низькі результати було виявлено у старшокласників із розвитку репродуктивних умінь. Найнижчі результати КУ були отримані серед випробовуваних першої групи – 0,57, найвищі – 0,62 серед старшокласників третьої групи, а друга група показала результат на 0,01 менше, ніж третя. Необхідно зазначити, що старшокласники 1-ї і 2-ї груп переказали текст без змін, проте максимальна кількість правильно мовленнєвооформлених письмово речень спостерігалась у декількох учнів, у першій групі – 2, а у другій – 3 старшокласників. Більшість старшокласників третьої групи писемно переказали текст без змін з максимальною кількістю правильно оформлених фраз, як у лексичному, так і в граматичному відношеннях. Отже, загальний індекс розвитку іншомовних мовленнєвих умінь за другим критерієм складав для першої групи – 0,62; для другої – 0,66 і для третьої – 0,68.

На завершальному етапі було здійснено перевірку розвитку іншомовних мовленнєвих умінь за мовленнєвим критерієм – самостійно підготовлене висловлювання в усному непідготовленому і писемному підготовленому мовленні. Для цього старшокласники повинні були прокоментувати і зробити аналіз матеріалу, що розглядається в текстах (усне непідготовлене висловлення). Останнім завданням було складання письмового підготовленого висловлювання з проблеми, що розглядається в

тексті, з додаванням нового самостійно введеного матеріалу з цієї проблематики. Кожен текст був однаковим за обсягом і складався з 25 речень, тому за максимальну кількість речень було прийнято цю суму і також враховувалася кількість нововведеного фактичного матеріалу. Так, у 1-ї групі старшокласники склали письмове висловлювання з теми “Подорож”, старшокласники 2-ї групи з теми “Проблеми вимови”, а старшокласники 3-ї групи з теми “Професія”.

Розглянемо ці вправи для старшокласників I групи.

Вправа 7. Мета: виявити розвиток репродуктивних умінь в усному невідготовленому мовленні.

Завдання: Поясніть, у чому полягала причина того, що мандрівники не змогли одержати багаж.

Вправа 8. Мета: виявити розвиток репродуктивних умінь в писемному підготовленому мовленні.

Завдання: Підготуйте твір на тему: “Поведінка та дії людини за складних непередбачених ситуацій”.

Результати розвитку іншомовних мовленнєвих умінь за третім критерієм представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати діагностичного зрізу з виявлення у старшокласників розвитку мовленнєвих умінь за мовленнєвим критерієм

Показники	Групи		
	1-а	2-а	3-я
1. Рецептивні вміння в усному невідготовленому мовленні	0,44	0,51	0,57
2. Рецептивні вміння у писемному підготовленому мовленні	0,41	0,45	0,51
Загальний індекс критерію	0,42	0,48	0,54

Показники таблиці свідчать про низькі результати КУ у трьох

експериментальних групах щодо мовленнєвого критерію, які склали в першій групі – 0,42; у другій – 0,48 і у третій – 0,54. Найвищі результати були показані з першого показника (власні коментарі з проблеми тексту), проте вони свідчать про низький рівень розвитку цих умінь. Результати КУ старшокласників першої групи були на 0,13 нижчими, ніж у третій і на 0,07 меншими, ніж у другій – 0,42.

На цьому етапі старшокласники повинні були підготувати самостійно складене усне і письмове висловлювання (максимальна кількість 25 речень згідно програми з англійської мови). Діагностичний зріз показав, що старшокласники зазнають певних труднощів при відтворенні невідготовленого висловлювання, тільки 10-15% з кожної групи використовували лексику, що вивчалася, у своїх висловленнях, що відобразилося на одноманітності лексики, що використовувалася.

Результати КУ із розвитку рецептивних умінь в писемному підготовленому мовленні виявилися найнижчими, відповідно 0,41 – для першої, 0,45 – для другої і 0,51 – для третьої групи. У своїх творах старшокласники використовували, переважно, структуру простого речення, яка варіювалася декількома простими граматичними конструкціями, і це, у свою чергу, позначалося на лексико-стилістичному змісті висловлювання. Максимальна кількість правильно оформлених речень у мовному відношенні за двома показниками у 1-й групі була відзначена у 2 старшокласників, у 2-й групі – у 6, а у 3-й – у 10 старшокласників. Старшокласники також відчували проблеми із використанням додаткової інформації, засвоєної з гуманітарних дисциплін.

Відповідно до представлених вище результатів, було визначено первинний рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників в умовах сучасної школи. Із загальної суми оцінок виводився середній бал, який служив показником цього рівня. У зв'язку з тим, що середній бал виводився з точністю до десятих долей, межа розподілу розвитку іншомовних мовленнєвих умінь була визначена таким чином:

від 5,0 до 4,4 – високий рівень; від 4,3 до 3,9 – достатній рівень;
від 3,8 до 3,4 – середній рівень; від 3,3 до 1,0 – низький рівень.

Виявлення рівнів розвитку у старшокласників умінь, що розглядаються нами, є необхідною умовою вдосконалення процесу розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів.

Наведемо результати всіх діагностичних зрізів констатувального експерименту за трьома показниками розвитку іншомовних мовленнєвих умінь за мовним, передмовленнєвим і мовленнєвим критеріями в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати діагностичних зрізів з виявлення у старшокласників рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь в умовах сучасної школи

Критерії	Групи		
	1-а	2-а	3-я
1. Мовний	0,60	0,69	0,75
2. Передмовленнєвий	0,62	0,66	0,68
3. Мовленнєвий	0,42	0,48	0,54
Загальний індекс (X)	0,55 (рівень А)	0,61 (рівень А)	0,66 (рівень А)

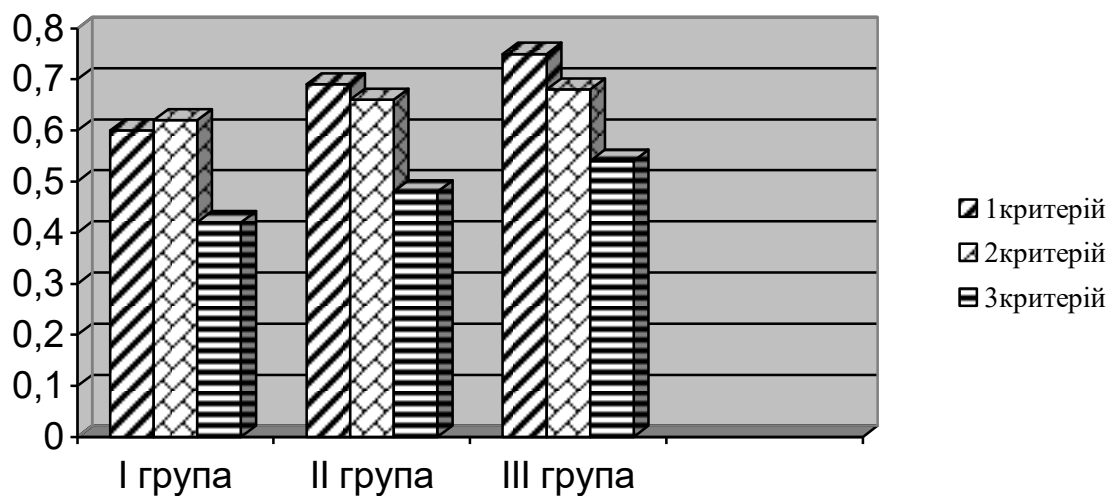
Як видно з таблиці, старшокласники третьої групи виявили значно кращі результати КУ із розвитку іншомовних мовленнєвих умінь (0,66) порівняно з першою і другою групами. Результат другої групи за коефіцієнтом успішності виявився меншим на 0,05 і склав 0,61. Старшокласники першої групи показала найнижчі показники – 0,55. Отримані дані відповідають низькому рівню розвитку іншомовних мовленнєвих умінь. Найвищі результати старшокласники другої і третьої групи показали за мовним критерієм: друга група – 0,69, третя, – 0,75. Учні першої групи мали незначні результати КУ, це, на нашу думку, пояснюється тим, що вони навчалися за підручником, складеним зарубіжними методистами, що не передбачає на достатньо високому рівні засвоєння рецептивних і репродуктивних знань і тому результат КУ склав 0,60. Менш

розвинені у старшокласників другої і третьої груп виявилися вміння за другим критерієм – передмовленнєвим, різниця між другою і третьою групою складала 0,02 (що відповідає 2 %). Проте учні третьої групи виявили найвищі результати – 0,68, що відповідає середньому рівню розвитку вмінь за цим критерієм. Відповідно результати першої групи склали 0,62, а другий – 0,66. Відзначимо, що найгірше у старшокласників була розвинена здатність самостійно готувати усне (непідготовлене) і письмове (підготовлене) висловлювання, і тому результати учнів усіх груп за мовленнєвим критерієм були дуже низькими (перша – 0,42, друга – 0,48, третя – 0,54). Низькі показники за третім критерієм пояснюються тим, що на сучасному етапі викладання іноземних мов питанню розвитку реально-мовленнєвого творчого іншомовного висловлювання не надається належної уваги.

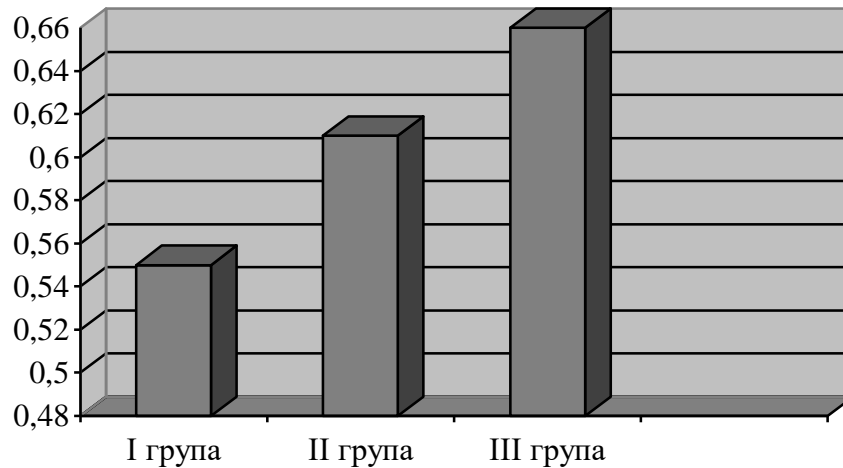
Отже, представимо результати діагностичних зрізів, проведених серед старшокласників першої, другої і третьої груп, рівні розвитку іншомовних мовленнєвих умінь в умовах сучасної школи в діаграмах 3.1 і 3.2.

Діаграма 3.1

Результати КУ учасників констатувального експерименту з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь за трьома критеріями



Результати загального індексу КУ з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників в умовах сучасної школи



Отримані дані діагностичних зрізів у першій і третій групах було використано надалі для порівняння експериментальної і контрольної груп.

Отже, результати констатувального експерименту показали, що рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників в умовах масової практики виявився достатньо низьким. Стає очевидним, що іншомовна мовленнєвотворчість досягається як прихильниками навчання комунікативних умінь у процесі мовленнєвої діяльності, так і прихильниками розвитку мовленнєвого висловлення на основі лінгвістичних знань і сформованих мовних навичок. Раціональнішим способом і, як підтверджено даними представленими в таблицях, виявився спосіб розвитку творчих умінь на основі осмисленого засвоєння мовного матеріалу і розвиток на його основі мовленнєвих дій, що поступово ускладнювалися і переходили у здатність спонтанної реально-мовленнєвої комунікації.

Як видно з діаграми 3.2, результати діагностичних зрізів у старшокласників, які навчалися за підручником “Англійська мова. Підручник для 10 класу” [132], були значно вищими. Це пояснюється тим, що автори цього підручника обов’язковим завданням вводять домашнє читання, представлене у другій частині підручника. Старшокласники вивчають тексти

для домашнього читання впродовж 19 уроків. Ці тексти носять як інформативний, так і художній характер і супроводжуються післятекстовими вправами, в яких активізується нова лексика, яка, подається у виносках після тексту і не піддається систематичному відпрацюванню в дотекстових і текстових вправах.

Так, у процесі роботи над 3 текстами з домашнього читання старшокласники повинні були засвоїти 27 лексичних одиниць (100%), проте після проведення діагностичних зрізів результат був достатньо низький: на рецептивному рівні старшокласники змогли відтворити 75%, на репродуктивному тільки 68%, а самостійно підготовлений вислів на належному рівні був складений тільки 54% старшокласниками. З цього виходить, що текстів для домашнього читання і вправ до них недостатньо для розвитку умінь іншомовної реальної комунікації. Тому, було розроблено зміст освітнього курсу із спеціально складеними вправами і текстами з розвитку реально-мовленнєвих умінь і обрано старшокласників цієї групи для участі у формульованому експерименті як учасників контрольної групи.

Експериментальна група була сформована із старшокласників, що показали найнижчі результати (І група).

Констатувальна частина експериментального дослідження продемонструвала, що жоден з аналізованих підручників, а звідси і жодна з концепцій, на яких вони засновані, не забезпечують розвиток досліджуваного виду вмінь більшості тих, хто навчається. Більшість старшокласників знаходилася на репродуктивному рівні творчої діяльності, що не дозволяє говорити про розвиток іншомовних реально-мовленнєвих умінь.

Заяви Р.Мартінової про те, що мовленнєвих ситуацій недостатньо для розвитку реально-мовленнєвої діяльності засобами іноземної мови і її перші спроби вивести іноземну мову за межі навчального предмета на старших етапах навчання в полі реально-мовленнєвої діяльності при вивченні його засобами певних спеціалізованих курсів, безумовно, правомірні і доцільні [101]. Проте, вони самі по собі не призводять до створення таких курсів у

масовому порядку і їх широкомасштабній апробації. Розроблена нами методика розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів, яка була реалізована в освітній інтегрований курс “Історії стародавніх цивілізацій” стала першим кроком до вирішення такої складної проблеми, експериментальна апробація якого буде відображена надалі.

3.3. Перевірка ефективності розробленої методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів

За результатами констатувального експерименту, первинний рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників при традиційному підході до навчання іноземної мови виявився достатньо низьким. Відповідно до цього, було окреслено основні напрями, за якими ми вважали за необхідне здійснити експериментальну роботу розробленої методики у вибраній групі (ЕГ), заснованій на освітньому курсі “Історії стародавніх цивілізацій”, опис якого ми приводили раніше.

Теоретичними засадами побудови експериментального дослідження виступили: 1) система дидактичних принципів організації навчально-виховного процесу старшокласників у процесі викладання освітнього інтегрованого курсу; 2) дидактико-методичні принципи побудови освітнього інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій”.

Під принципами організації експериментального навчання ми розуміємо основні положення, що визначають ефективне навчання старшокласників з освітнього курсу засобами предмета “іноземна (англійська) мова”. Серед них: 1) залучення старшокласників як суб’єктів експерименту в експериментальний навчальний процес; 2) узгодження кінцевої мети навчання – розвиток іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітнього курсу “Історії стародавніх цивілізацій”. Ці принципи були використані на всіх етапах проведення експериментального навчання у всіх групах.

При організації формувального експерименту враховувались основні вимоги, що ставляться до проведення експериментальних досліджень і основні положення теорії навчальної діяльності. Так, уся робота була проведена у природних умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, а саме, в ліцеї “Педагог”, загальноосвітній школі I-III ступеня № 34 м. Миколаєва, середній загальноосвітній школі I-III ступеня № 72.

Як уже наголошувалося, після вивчення всіх одержаних даних констатувального експерименту, було обрано дві групи старшокласників: – експериментальну, в яку входили старшокласники першої групи (які навчались за підручником “Headway Pre-Intermediate”) і контрольну, яку склали старшокласники третьої групи (які навчались за підручником “Англійська мова. Підручник для 10 класу” за ред. В.Плахотника, Р.Мартінової і Л.Александрової).

Всього у формувальному експерименті було задіяно 265 старшокласників, з них в експериментальній групі (ЕГ) – 133 учня, а в контрольній (КГ) – 132. Навчання в експериментальних і контрольних групах здійснювалося без відриву від навчального процесу за однаковою сіткою навчальних годин, тими самими вчителями і з тими самими учнями, які були відібрані для проведення констатувального експерименту, що дозволило створити групам рівноцінні умови.

Формувальний експеримент проводився з грудня по квітень 2005-2006 навчального року, проведення діагностичних зрізів здійснювалося в кінці другого семестру навчального року.

Перед проведенням експериментального дослідження були проведені семінари для вчителів англійської мови вище означених навчальних закладів, що працювали в експериментальних групах, з метою їх підготовки до роботи за освітнім інтегрованим курсом. Відбір учителів здійснювався з урахуванням їхнього стажу роботи, рівня кваліфікації і стосунків із старшокласниками. Всі вчителі, відібрані нами, мали практично однакові

показники за чинниками, що цікавили нас, і відповідали середньому рівню кваліфікації. Спираючись на результати успішності з іноземної мови, ставлення до занять з іноземної мови, емоційно – вольової сфери старшокласників було встановлено, що істотних відмінностей між учасниками експериментальної і контрольної груп не було. Матеріалами для навчання старшокласників контрольної групи були тексти для домашнього читання, представлені в підручнику, за яким вони навчалися. Як уже наголошувалося, це тексти, які містять незнайомий мовний матеріал, представлений після тексту у виносках, а також, що містять до 5 % незнайомих слів, призначених для мовної здогадки.

Відповідно до розроблених дидактико-методичних принципів побудови освітнього інтегрованого курсу, а також видів вправ з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів експериментальне навчання здійснювалося за трьома етапами: 1) підготовчому; 2) основному і 3) завершальному. Відзначимо, що вивчення освітнього інтегрованого курсу старшокласниками експериментальної групи відбувалося на уроках з англійської мови у формі домашнього читання.

На підготовчому етапі, було проведено семінари для вчителів англійської мови, які повинні були працювати в експериментальних групах, відносно специфіки вивчення старшокласниками освітнього курсу.

На основному етапі експериментального навчання відбувалося викладання матеріалів першої та другої частин освітнього інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій”.

На завершальному етапі було проведено діагностичні зрізи як у контрольній, так і в експериментальній групах з подальшою обробкою і аналізом отриманих результатів, що були піддані статичній обробці.

Визначення рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів було здійснено за розробленими критеріями і їх показниками.

Під час експериментального дослідження ми вважали за необхідне

організувати навчальний процес таким чином, щоб старшокласники мали можливість адекватно оцінювати рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь. Тому, під час вивчення інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій” старшокласники вчилися оцінювати не тільки свою діяльність, але і діяльність своїх однокласників. З цією метою було створено оточення рефлексії, яке реалізовувалося шляхом застосування творчих вправ, під час яких старшокласники могли оцінити й аналізувати не тільки свою навчальну роботу, але і роботу своїх товаришів.

Отже, у процесі проведення формувального експерименту старшокласники експериментальної групи навчалися за запропонованою нами першою та другою частиною освітнього інтегрованого курсу “Історії стародавніх цивілізацій”. У першій частині старшокласникам надавалася можливість познайомитися з історією виникнення і загибелі Атлантиди, друга частина була присвячена астрономічним загадкам стародавності. На кожному уроці історична, географічна, культурологічна та філософська інформація подавалася систематично і була логічно взаємопов’язана між собою.

З метою отримання статистичних даних за наслідками експериментальної роботи після вивчення старшокласниками (ЕГ) всіх семи текстів першої частини курсу, було проведено діагностичний зріз. Цей зріз був спрямований на визначення позначених нами показників, що характеризують рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів, у тих, хто брав участь у формувальному експерименті.

Контрольні завдання діагностичного зрізу, що визначали рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників щодо вивчення освітніх курсів у ході дослідно-експериментальної роботи, здійснювалися у формах адекватних поставленій меті. Зрізи для експериментальної і контрольної груп було складено відповідно до вивченого іншомовного матеріалу, лексичних одиниць і навчально-пізнавального матеріалу за

кожним підручником. Ми не змінювали вимоги до видів вправ і текстів. Так, було використано дотекстові, текстові і післятекстові вправи, при цьому кожен текст містив у собі до 3% незнайомих лексичних одиниць тих, що підлягали мовній здогадці, незнайомі слова семантизувалися за допомогою перекладу, кожен текст складався з 25 речень.

Для старшокласників ЕГ було складено текст “The Cities Of the Plain”, для старшокласників КГ “The Adventures of my Aunt”. Відзначимо, що старшокласники першої групи (ЕГ) за період вивчення освітнього курсу повинні були засвоїти 133 лексичних одиниці, а старшокласники другої групи – 139, тому за максимальну кількість засвоєної лексики було прийнято середнє статистичне – 115 лексичних одиниць. Завдання діагностичного зрізу для старшокласників ЕГ та КГ представлено у додатку Д.

Вчителі і експериментатор запрошували старшокласників кожної групи зайти по 15 чоловік до аудиторії, у якій проводилися діагностичні зрізи, де старшокласникам були роздані вправи і тексти. Для перевірки результатів експерименту було запрошено незалежних експертів, на цьому етапі це були вчителі з інших шкіл, незацікавлені в результатах експериментального дослідження. Відповіді старшокласників оцінювались і фіксувались незалежними експертами способами і знаками, що були використані нами під час констатувального експерименту (с.134-135).

З метою перевірки даних за першим критерієм (засвоєння рецептивних і репродуктивних знань) старшокласники обох груп повинні були виконати дотекстові вправи. Учням було роздано завдання, в яких вимагалось перекласти вивчені 115 лексичних одиниць з англійської мови на рідну і навпаки (100 фраз, словосполучень і речень (по 50 у кожній вправі) з використанням усіх 115 лексичних одиниць).

Перевірка результатів за другим критерієм – передмовленнєвим здійснювалася за допомогою текстових і післятекстових вправ. На цьому етапі старшокласники читали про себе текст, перекладали речення з тексту (максимальна кількість 10 речень), відповідали на деталізуючі питання за

текстом і письмово переказували текст без змін.

На завершальному етапі перевірялися результати за третім критерієм – мовленнєвим (самостійно складене висловлювання в усному непідготовленому і писемному підготовленому мовленні). Старшокласники першої групи (ЕГ) самостійно складали усне висловлювання з розширенням інформації з теми тексту. Як письмовий твір учні готували тему “What role biblical archeology played in the development of civilizations”. Старшокласники другої групи (КГ) при усному непідготовленому висловленні також повинні були розширити інформацію за текстом. Для письмового викладу вони отримали тему “The pros and cons of a married life”. За максимальну кількість правильно оформлених у мовному відношенні речень було прийнято 25. Відзначимо, що старшокласники експериментальної групи виконали завдання набагато швидше і їх відповіді були набагато об’ємнішими (22-25 речень) і змістовнішими і містили багато вивченої інформації, яку учні дізнались у процесі вивчення курсу. Тоді як обсяг письмового висловлювання старшокласників контрольної групи складав –18- 20 речень.

За результатами формувального експерименту були отримані статистичні дані, що характеризують зростання рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників щодо вивчення освітніх курсів за розробленими критеріями в експериментальній групі.

Результати всіх перевірок за діагностичними зрізами представлені в КУ (коефіцієнт успішності) і X (рівень успішності) в таблиці 3.6.

Як видно з таблиці, за мовним критерієм учасники експериментальної групи отримали результат КУ 0,89, що відповідає високому рівню засвоєння учнями знань за мовним критерієм. Отже, можна констатувати, що у старшокласників ЕГ на високому рівні розвинені рецептивні і репродуктивні знання. Більшість старшокласників переклали всі запропоновані лексичні одиниці. Всі завдання виконувались у швидкому темпі з чималою кількістю правильних відповідей.

**Результати діагностичних зрізів з виявлення рівнів розвитку
іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у
старшокласників експериментальної групи (у Х і КУ)**

Критерії						Загальний показник розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів	
Мовний критерій		Передмовленнєвий критерій		Мовленнєвий критерій			
КУ	0,89	КУ	0,87	КУ	0,85	КУ	0,87
Х	4,4	Х	4,38	Х	4,05	Х	4,27

За передмовленнєвим критерієм учні показали результат 0,87, що відповідає достатньому рівню розвитку іншомовних передмовленнєвих умінь. Найвищих результатів учні досягли з першим показником – розвиток рецептивних умінь – здатності швидко і практично безпомилково перекладати словосполучення і речення з тексту на рідну мову.

Результат КУ за мовленнєвим критерієм склав 0,85, що відповідає достатньому рівню розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів. Як уже наголошувалося, старшокласники експериментальної групи підготували достатньо об’ємні в лексичному та інформативному відношенні усні і письмові висловлювання. Більшість старшокласників під час переказу тексту з розширенням інформації використовували знання, набуті у процесі вивчення інтегрованого курсу. Так, вони описували основні напрями в старогрецькому мистецтві, досягнення атлантів у галузі археології і географії. Проте не всі старшокласники цієї групи могли безпомилково і в чималому обсязі передати письмову інформацію. Необхідно зазначити, що відповіді 14 учнів відповідали високому рівню. Тому загальний індекс розвитку умінь, що вивчаються нами, дорівнює 0,87, що свідчить про достатній рівень.

Кількісні дані з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників контрольної групи подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати діагностичних зрізів з виявлення рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників контрольної групи (в КУ)

Критерії			Загальний показник розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів
Мовний критерій	Передмовленнєвий критерій	Мовленнєвий критерій	
КУ	КУ	КУ	КУ
0,77	0,70	0,61	0,69

Як видно з таблиці, за першим критерієм коефіцієнт успішності склав 0,77, що відповідає середньому рівню і на 0,12 нижче за результати в експериментальній групі. У багатьох старшокласників виникали труднощі під час виконання вправ на перевірку розвитку репродуктивних умінь. Тільки 28% старшокласників були в змозі за зазначений час перекласти запропоновану кількість лексичних одиниць з рідної мови англійською і вимовити їх правильно з фонетичної точки зору.

За передмовленнєвим критерієм результати склали 0,70, що відповідає середньому рівню розвитку передмовленнєвих умінь і на 0,17 нижче за результати, отримані в експериментальній групі. Результати КУ за другим критерієм виявилися на 0,4 меншими результатів КУ за першим критерієм. Незалежні експерти виявили, що учні другої групи (КГ) під час письмового переказу тексту припускалися помилок не тільки орфографічних, граматичних і лексичних, але також робили помилки за змістом самого тексту. Однак, відповіді 4х учнів відповідали високому рівню розвитку

передмовленнєвих умінь.

Для визначення результатів за мовленнєвим критерієм старшокласники на першому етапі повинні були підготувати усне висловлення з теми тексту з розширенням інформації. Під час виконання цього завдання не всі учні достатньою мірою інформативно і змістовно могли прокоментувати інформацію, що викладалася в тексті, проте саме за цим показником III критерію старшокласники отримали найвищі результати КУ. Відзначимо, що результати за письмовим висловленням були дещо гіршими, оскільки учні припускалися помилок як лексичного, так і граматичного характеру, що позначалося на загальній інформативності викладу. Тільки 4% учнів перебувало на високому рівні розвитку інтегрованих умінь. Тому результати КУ за третім критерієм виявилися найнижчими – 0,61, що свідчить про низький рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів і є на 0,24 менше, ніж в експериментальній групі.

Отже, загальний індекс розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників контрольної групи склав 0,69, що відповідає середньому рівню розвитку.

Розглянемо результати діагностичних зрізів (загальний індекс) в експериментальній і контрольній групах до і після проведення експериментальної роботи відсотковому співвідношенні в таблиці 3.8.

Як видно з таблиці 3.8, високий і достатній рівні розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів в експериментальній групі до проведення експерименту не було зафіксовано, проте після проведення експерименту на цих рівнях стало відповідно 25,4% і 43,7% учнів.

У контрольній групі за результатами констатувального експерименту за вищезгаданими рівнями розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів високого рівня не було виявлено, і лише 5% старшокласників були на достатньому рівні, 43,2% – на середньому рівні і 51,8% – на низькому рівні.

По закінченні експерименту 5,2% учнів контрольної групи досягли високого рівня, достатній рівень спостерігався у 18,6%. Отже, високого і достатнього рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів в контрольній групі досягло 23,8% старшокласників, тоді як в експериментальній групі це число склало 69,1%. Одержані результати свідчать про те, що результати коефіцієнта успішності в контрольній групі майже у три рази були нижчими результатів експериментальної групи. Результати КУ в учнів експериментальної групи, які показали середній рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів, виявився майже в два рази нижчим, ніж в контрольній (відповідно 20,4% і 45,1%).

Старшокласників, які склали контрольну групу і виявили низький рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів, виявилось у три рази більше, ніж в експериментальній (31,1%).

Отже, при обчисленні загального індексу розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників експериментальної групи, було виявлено, що він складає 0,87, це відповідає достатньому рівню і має тенденцію зростання до високого.

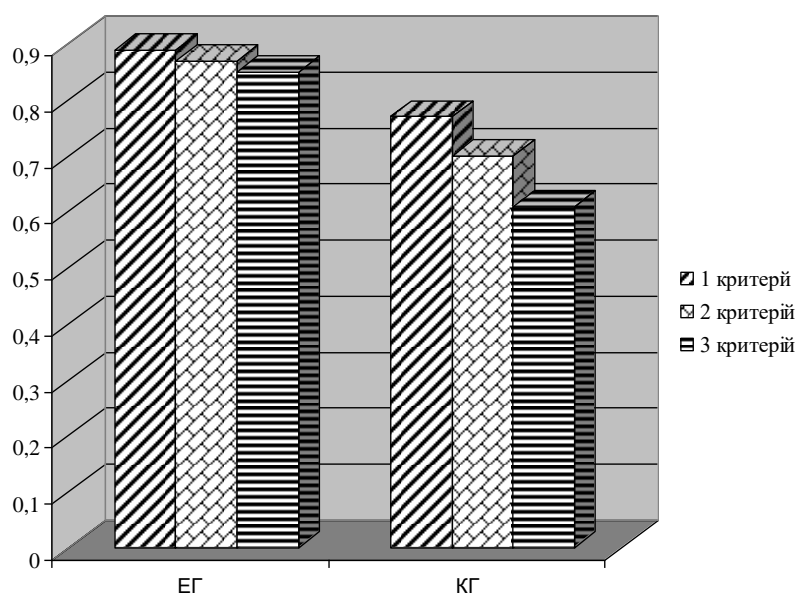
Отже, рівень розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників експериментальної групи розподілився за критеріями таким чином:

- високий рівень – мовний критерій;
- достатній рівень – передмовленнєвий і мовленнєвий критерії.

Представимо порівняльні дані щодо розвитку іншомовних мовленнєвих умінь відносно вивчення освітніх курсів у старшокласників в експериментальній і контрольній групах після формувального експерименту, в діаграмі 3.3 та в діаграмі 3.4, що визначає загальний індекс розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у двох групах.

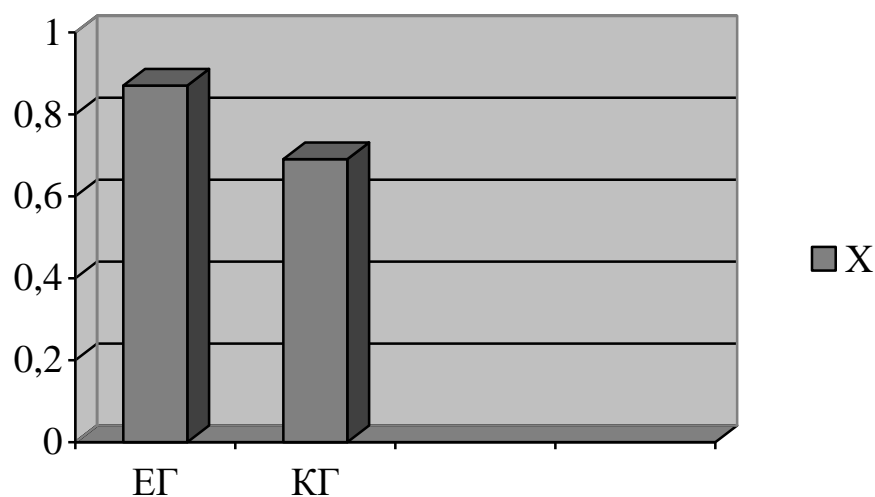
Діаграма 3.3

**Результати КУ із розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо
вивчення освітніх курсів в ЕГ і КГ**



Діаграма 3.4

**Загальний індекс розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо
вивчення освітніх курсів в ЕГ і КГ**



3.4. Статистичне опрацювання результатів експерименту

Опрацювання результатів експерименту здійснювався методами математичної статистики [4; 111, с. 560] за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n x_k,$$

де x – вибіркова середня величина;

n – кількість старшокласників, які брали участь в експерименті;

x_k – приватні значення показників у деяких старшокласників;

k – індекс змінної n (від 1 до n);

Σ – прийнятий в математиці знак підсумовування величин тих змінних, що знаходяться справа від цього знака;

$$\sum_{k=1}^n x_k \text{ – означає суму всіх } x \text{ з індексом } k \text{ від } 1 \text{ до } n.$$

Кількісні дані (статистична обробка) з виявлення у старшокласників розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів представлено в таблицях 3.9, 3.10, 3.11.

Наведемо приклад математичного опрацювання результатів діагностичного зрізу за першим критерієм – засвоєння рецептивних и репродуктивних знань учнями ЕГ і КГ.

$$\bar{x} = \frac{1}{133} \sum_{k=1}^{133} 0,62$$

$$\bar{x} = \frac{1}{133} \sum_{k=1}^{133} 0,62 = 0,47$$

$$\bar{x} = \frac{1}{132} \sum_{k=1}^{132} 0,78 = 0,59$$

Обчислення результатів поданих в наступних таблицях, здійснювався до аналогії з попередніми.

Таблиця 3.9

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівня засвоєння знань старшокласниками за мовним критерієм (%)

Показники	ЕГ	КГ
1. Рецептивні знання	0,47	0,59
2. Репродуктивні знання	0,44	0,55
Загальний індекс критерію	0,46	0,57

Таблиця 3.10

**Результати діагностичного зрізу з виявлення рівня розвитку
іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників за передмовленнєвим
критерієм (%)**

Показники	ЕГ	КГ
1.Рецептивні вміння	0,50	0,56
2.Рецептивно-репродуктивні вміння	0,48	0,52
3. Репродуктивні вміння	0,43	0,47
Загальний індекс критерію	0,47	0,52

Таблиця 3.11

**Результати діагностичного зрізу з виявлення рівня розвитку
іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників за мовленнєвим
критерієм (%)**

Показники	ЕГ	КГ
1. Рецептивні вміння в усному непідготовленому мовленні	0,33	0,43
2. Рецептивних умінь у писемному підготовленому мовленні	0,31	0,39
Загальний індекс критерію	0,32	0,41

Представимо порівняльні дані рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів (іншомовних інтегрованих умінь) у старшокласників на початковому і кінцевому етапах експерименту в таблиці 3.12 та діаграмах 3.5, 3.6.

Таблиця 3.12

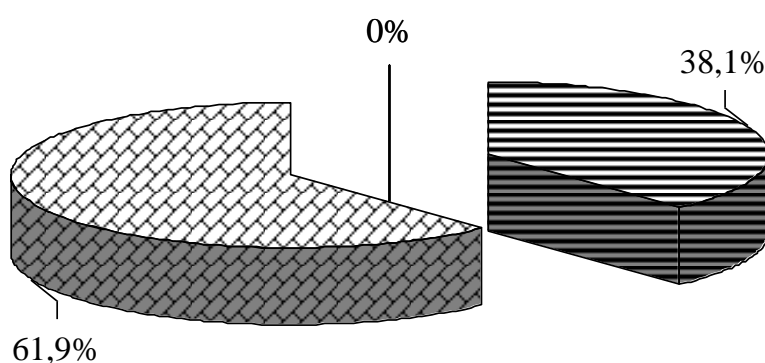
**Порівняльні дані рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих умінь
старшокласників щодо вивчення освітніх курсів на початковому і
кінцевому етапах експерименту(%)**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Початковий	ЕГ	-	-	38,1	61,9
	КГ	-	5	43,2	51,8
Кінцевий	ЕГ	25,4	43,7	20,4	10,5
	КГ	5,2	18,6	45,1	31,1

Діаграма 3.5

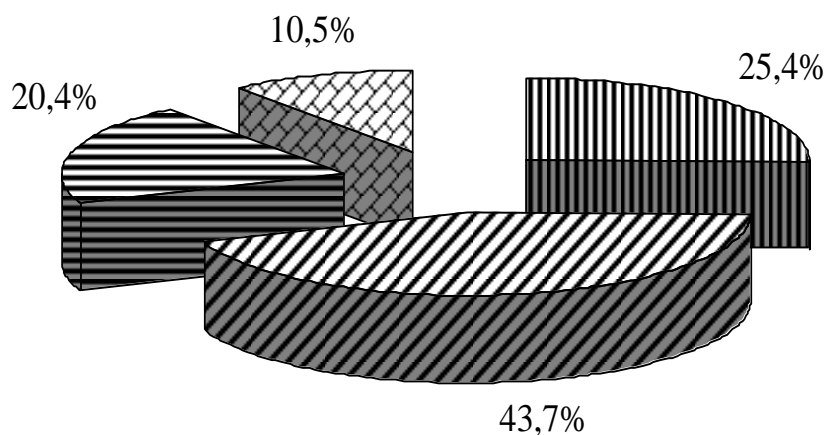
**Рівні розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх
курсів у старшокласників експериментальної групи на
констатувальному та формувальному етапах експерименту (%)**

На початковому етапі (констатувальний експеримент) (%)



високий
 достатній
 середній
 низький

На кінцевому етапі (формувальний експеримент) (%)

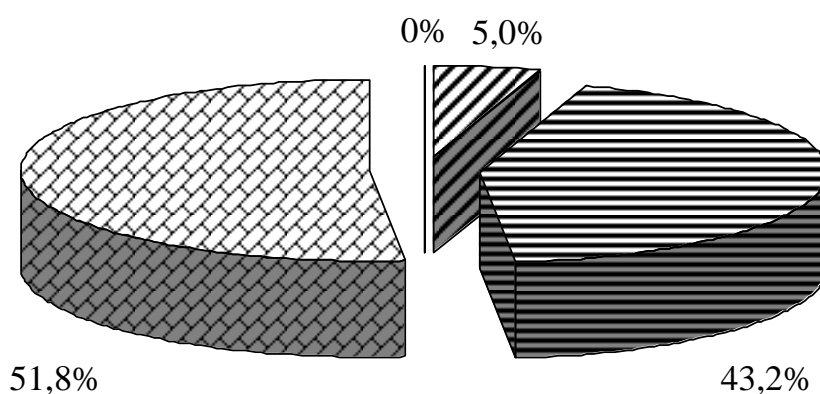


▨ високий ▩ достатній ▪ середній ▫ низький

Діаграма 3.6

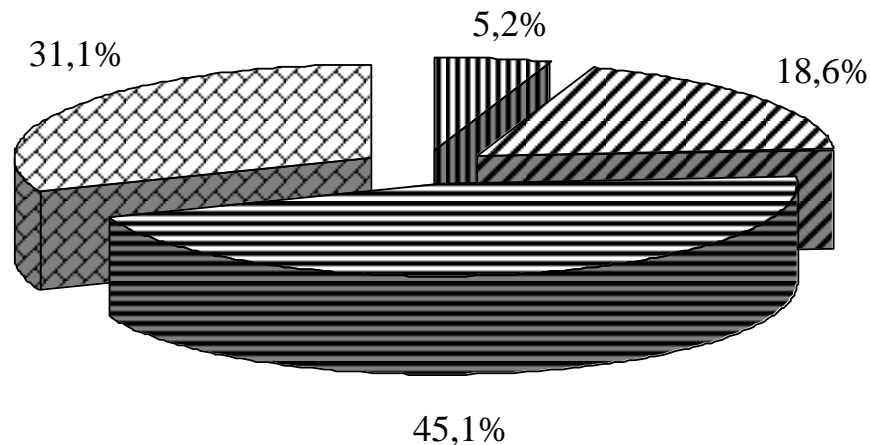
Рівні розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у старшокласників контрольної групи на констатувальному та формувальному етапах експерименту(%)

На початковому етапі (констатувальний експеримент) (%)



▨ високий ▩ достатній ▪ середній ▫ низький

На кінцевому етапі (формувальний експеримент) (%)



▣ високий ▤ достатній ▥ середній ▦ низький

З метою визначення впливу розробленої нами методики на рівень розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь у старшокласників на кінцевому етапі експерименту нами був використаний кореляційний метод обчислення [111 с. 578].

Коефіцієнт лінійної кореляції впливу визначався за такою формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n \cdot \sqrt{S_x^{-2} \cdot S_y^{-2}}},$$

де r_{xy} – коефіцієнт лінійної кореляції;

\bar{x}, \bar{y} - середнє вибіркве значення порівняльних величин;

x_i, y_i – приватні вибіркві значення порівнюваних величин;

n – загальне число величин у порівняльних рядах показників;

S_x^{-2}, S_y^{-2} - дисперсії, відхилення порівнюваних величин від середніх

значень.

Наведемо приклад математичного обчислення результатів констатувального та формувального експериментів з розвитку мовленнєвих умінь за першим критерієм – засвоєння рецептивних та репродуктивних

знань. Формула дисперсії: $\bar{S}^{-2} = \frac{1}{n} \sum_{R-1}^n (X_R - \bar{X})^2$.

Розрахунок дисперсії за мовним критерієм на початковому етапі (констатувальний експеримент) в ЕГ

1. Становлення рецептивних знань

$$S_1^{-2} = \frac{1}{2} \sum (0,62 - 0,47)^2 = \frac{0,0225}{2} = 0,011$$

2. Становлення репродуктивних знань

$$S_2^{-2} = \frac{1}{2} \sum (0,59 - 0,44)^2 = \frac{0,0225}{2} = 0,011$$

3. Загальний показник

$$S_0^{-2} = \frac{1}{2} \sum (0,60 - 0,46)^2 = \frac{0,0256}{2} = 0,012$$

КГ

$$1. S_1^{-2} = \frac{1}{2} \sum (0,78 - 0,59)^2 = \frac{0,0361}{2} = 0,018$$

$$2. S_2^{-2} = \frac{1}{2} \sum (0,78 - 0,55)^2 = \frac{0,0289}{2} = 0,014$$

Загальний показник

$$3. S_0^{-2} = \frac{1}{2} \sum (0,75 - 0,57)^2 = \frac{0,0324}{2} = 0,016$$

Обчислення коефіцієнта лінійної кореляції ЕГ

$$r_{xy} = \frac{\sum (0,62 - 0,47) \cdot (0,59 - 0,44)}{2\sqrt{0,011^2 \cdot 0,011^2}} = \frac{0,0225}{0,022} = 13,6 \approx 1,36$$

КГ

$$r_{xy} = \frac{\sum (0,78 - 0,59) \cdot (0,72 - 0,55)}{2\sqrt{0,018^2 \cdot 0,014^2}} = \frac{0,36}{0,0317} = 11,36 \approx 1,14$$

Обчислення подальших результатів поданих у таблиці 3.13, здійснювався до аналогії з попередніми. Кількісні дані щодо впливу розробленої методики на розвиток іншомовних реально-мовленнєвих умінь у старшокласників (кореляційний метод обчислення) на початковому і кінцевому етапі подано у таблиці 3.13.

**Результати діагностичних зрізів з виявлення рівнів розвитку
іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів у
старшокласників (у КУ)**

Групи	Етапи	Критерії			Загальний показник розвитку
		Мовний	Передмовленнєвий	Мовленнєвий	
ЕГ	кінцевий	0,89	0,87	0,85	0,87
	початковий	1,36	2,7	1,83	1,96
КГ	кінцевий	0,77	0,70	0,61	0,69
	початковий	1,14	2,9	1,33	1,79

За даними таблиці, коефіцієнт лінійної кореляції впливу розробленої методики на рівень розвитку інтегрованих умінь (іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів) у старшокласників в експериментальній групі за мовним критерієм склав 0,89 на кінцевому етапі і покращився в порівнянні з початковим етапом на 0,47, він вищий, ніж в контрольній групі на 0,12, де також покращився цей показник на кінцевому етапі в порівнянні з початковим на 0,37.

За передмовленнєвим критерієм в експериментальній групі показник покращився в порівнянні з початковим на 1,83 і він вищий, ніж в контрольній групі на 0,17. У контрольній групі показники на кінцевому етапі також покращилися в порівнянні з початковим етапом на 2,2.

За третім критерієм – мовленнєвим, показник в експериментальній групі складає 0,85, він вищий, ніж в контрольній групі на 0,98.

Загальний показник розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів в експериментальній групі складає – 0,87, що на 0,18 краще, ніж в контрольній групі на кінцевому етапі і на 0,17 краще, ніж на початковому етапі (у ЕГ). В експериментальній групі покращенні показники на кінцевому етапі, в порівнянні з початковим етапом на 1,09, а в

контрольній групі він покращився на 1,1.

Контрольні зрізи на кінцевому етапі експерименту, обчислені методами математичної статистики і кореляційним методом, що були проведені з метою виявлення ефективності експериментальної методики показали, що з підвищенням рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів, рівень розвитку реально-мовленнєвих умінь і коефіцієнт успішності став набагато вищим, ніж до проведення експерименту.

Отже, дані, отримані під час проведення формувального експерименту, підтверджують ефективність запропонованої методики з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою.

3.5. Методичні рекомендації щодо розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів

Методика розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою полягає у виконанні дотекстових, текстових і післятекстових вправ. Пропонуємо найбільш оптимальний режим виконання кожної вправи у кожному із перерахованих блоків.

I. Перший блок – дотекстові вправи.

Вправа 1. Презентація та семантизація нової лексики. Її засвоєння в ізольованому вигляді.

1. Учитель ділить дошку навпіл. У лівій частині дошки він записує слова й вислови, запропоновані у вправі 1, англійською мовою та їх транскрипцію. У правій частині дошки записується переклад кожного слова й вислову рідною мовою.

2. Учні записують всі нові слова й вислови в словники із транскрипцією й перекладом. Потім учні самостійно читають цей матеріал

уголос англійською мовою. Переклад читати не доцільно; він сприймається про себе, без озвучування.

3. Учитель демонструє зразок читання цих слів і висловів англійською мовою. Учні слухають і повторюють уголос їх нормативне читання за вчителем.

4. Кожен учень голосно читає з дошки запропонований матеріал: а) у парах; б) у режимі “ланцюжків” (з повторенням одного, двох, трьох попередніх слів); в) з початку й з кінця назустріч один одному; г) по черзі слова під парними й непарними номерами або іншим чином.

5. Учитель закриває праву частину дошки. Учні, дивлячись на варіант, написаний англійською мовою, вимовляють по черзі кожне слово рідною мовою, демонструючи, таким чином, рецептивний рівень знання цього матеріалу.

6. Учитель закриває ліву частину дошки. Учні, дивлячись на варіант, написаний рідною мовою, вимовляють по черзі кожне слово англійською мовою, демонструючи, таким чином, репродуктивний рівень знання цього матеріалу.

Вправа 2. Активізація нової лексики у передмовленнєвій практиці. Вживання лексики у реченнях, що побудовані на вивченому граматичному матеріалі.

Вправа складається з абзаців, кожний з яких містить речення хоча б з однією із досліджуваних лексем. Кожен абзац закінчується питанням, що передбачає відповідь з використанням слова, що відпрацьовується в ньому.

Один учень читає речення першого абзацу й відповідає на поставлене запитання. Інший учень читає речення другого абзацу й відповідає на питання. Таким чином, у виконанні цієї вправи беруть участь всі присутні. Здатність кожного учня виконати таку вправу свідчить про сформованість лінгвістичних умінь уживання матеріалу, що вивчається.

Вправа 3. Активізація лексики в мовленнєвій практиці. Вживання лексики в мовленнєвих ситуаціях.

1. Всі учні переглядають слова, презентовані на даному уроці.
2. Кожен учень складає розповідь, у якій вживається не менш 50% нових слів.
3. Решта учнів слухає розповідь й відтворює сприйняту на слух інформацію.

II. Другий блок – текстові вправи.

Вправа 1. Активізація нової лексики з опорою на текст, що вивчається.

1) Учні знаходять у тексті речення з новими словосполученнями й перекладають їх рідною мовою. Вони звертають увагу на вживання нових слів у різноманітних словосполученнях і реченнях, вже вивчених граматичних типів. Речення, у яких наявні зноски, учні також читають, перекладають їх рідною мовою, звертаючи увагу на їхнє значення.

2) Сам текст заснований на раніше вивченій лексиці, а також на словах, які пропонувалися у попередньому тексті, але використовувалися в новому як у тому вигляді, в якому вивчалися, так і в інших граматичних формах. Таким чином, текст складається з добре знайомого мовного матеріалу і нового, який детально вивчався в дотекстових вправах. Все це дає можливість або пропонувати текст усно – у вигляді лекцій, або читати його самостійно іноземною мовою. Отже, змістовий аспект курсу, що вивчається, з самого початку навчання засвоюється засобами іноземної мови.

III. Третій блок – післятекстові вправи.

Вправа 1. Розвиток умінь розуміти текст, здійснюючи його літературний переклад.

Учні читають текст і перекладають його рідною мовою.

Вправа 2. Перевірка розуміння прочитаної інформації

Учні відповідають на запитання, що деталізують текст, при цьому на загальні питання вони дають повну відповідь, що сприяє переказу тексту з опорою на питання.

Вправа 3. Активізація змістового й лінгвістичного аспектів прочитаного або сприйнятого на слух матеріалу.

1) Учні закривають праву частину сторінки й читають словосполучення й речення даної частини англійською мовою з регламентацією часу, що сприяє виробленню навички вживання нової лексики й закладає основу для подальшого аналізу прочитаного або почутого.

2) Учні закривають ліву частину сторінки й перекладають словосполучення й речення тексту іноземною мовою з регламентацією часу, що сприяє формуванню мовних навичок уживання нового матеріалу й розвитку вміння оперувати в мовленні, вивченою мовною інформацією.

Вправа 4 – Розширення словникового запасу учнів, їхніх мовленнєвих можливостей і знань у галузі курсу, що вивчається.

Старшокласникам пропонується створити власний текст із обов'язковим введенням нової додаткової лексики з проблеми, що вивчається.

Вправа 5 – Закріплення знань з проблеми, що вивчається.

Учням пропонується переглянути текст і дати відповідь на ключові питання, що спонукають їх не лише до повторення змістової інформації, що вивчається, але й вираженню свого ставлення до неї.

Вправа 6 – Обговорення й аналіз проблеми, що вивчається.

Учням пропонується висловити свою думку у зв'язку з досліджуванним, проаналізувати сутність досліджуваних подій, надати свою оцінку явищам, що відбуваються, і висловити своє відношення до них на основі самостійно підготовленого тексту із включенням додаткової інформації.

Вправа 7 – Створення власної мовленнєвої продукції на основі вивчених під час заняття й знайдених самостійних фактів реальної дійсності, що стосується теми, яка вивчається.

Учням пропонується написати письмову творчу роботу з обов'язковим введенням нових слів, а, отже, і нової мовленнєвої змістової інформації для її подальшого детального аналізу та інтерпретації разом з учителем та однокласниками.

Перевірка виконання цієї вправи здійснюється на початку наступного циклу у вигляді колективних бесід.

Висновки до третього розділу

Для проведення експериментальної перевірки рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників в умовах сучасної школи і ефективності розробленої методики розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів, було розроблено 3 критерії розвитку умінь, що вивчалися нами, а саме:

1 критерій – мовний (що передбачає засвоєння рецептивних і репродуктивних знань);

2 критерій – передмовленнєвий (розвиток рецептивних, рецептивно-репродуктивних і репродуктивних умінь);

3 критерій – мовленнєвий (розвиток репродуктивних умінь в усному невідготовленому і писемному підготовленому мовленні).

Критеріальний підхід до діагностики рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів дозволив цілеспрямовано, конкретно визначити рівень їх розвитку у кожного старшокласника, що дозволило індивідуально і диференційовано підійти до управління виховним процесом.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що жоден з аналізованих підручників, а звідси і жодна з концепцій, на яких вони засновані, не забезпечують розвиток досліджуваного виду вміння у більшості тих, хто навчається. Переважна більшість старшокласників знаходилася на репродуктивному рівні мовленнєвої діяльності, що не дає підстави говорити про розвиток іншомовних реально-мовленнєвих умінь.

Експериментальна апробація розробленої системи вправ з розвитку іншомовних мовленнєвих умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів засвідчила, що запропонована методика розвитку і формування

іншомовних інтегрованих умінь старшокласників в умовах немовленнєвого середовища сприяла зростанню рівня розвитку умінь, що вивчалися нами, під час вивчення освітнього курсу “Історії стародавніх цивілізацій”. Високий і достатній рівні розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів в ЕГ до проведення експерименту не були зафіксовані, проте, після проведення експерименту вони склали відповідно 25,4% і 43,7%. У КГ результати констатувального експерименту за зазначеними вище рівнями засвідчили відсутність розвитку умінь на високому рівні, на достатньому рівні – 5% старшокласників, середньому – 43,2% і низькому – 51,8%. Після проведення експерименту високому рівню відповідало 5,2% старшокласників і достатньому 18,6 %, що майже в два рази нижче, ніж в ЕГ.

В експериментальній групі загальний показник розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі вивчення освітніх курсів в експериментальній групі складає – 0,87, що на 0,18 вище, ніж в контрольній групі на кінцевому етапі, і на 0,17 вище, ніж на початковому етапі.

Використання численних методик діагностики проблеми, що досліджується, дозволило порівняти отримані результати з первинними даними, що забезпечило їх надійність і достовірність. Апробація розробленої методики розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь старшокласників засвідчила її технологічність та ефективність.

ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямоване на вирішення проблеми організації такого штучного мовного середовища, яке б не лише стимулювало до спілкування іноземною мовою усіх старшокласників, але й забезпечувало їм доступну і реальну можливість іншомовного говоріння. Встановлено, що таким мовним середовищем є освітні курси іноземною мовою, зміст яких ґрунтується на знайомому і дозовано пропонованому новому мовному матеріалі, що цілком повторюється у кожному наступному тексті, що й забезпечує його запам'ятовування й демонструє можливість різноструктурного вживання.

1. Визначено, що вміння, які розвивалися під час вивчення освітніх курсів, були “інтегрованими”, оскільки виникали, установлювалися і вдосконалювалися в процесі двох видів діяльності: загальнонавчальної та іншомовно-мовленнєвої. При цьому домінантним був перший вид діяльності; саме він вимагав концентрації основної уваги тих, хто навчався. Другий вид діяльності виконував обслуговуючу функцію і тому здійснювався лише з опосередкованою увагою.

2. З'ясовано, що в психологічному аспекті процес розвитку інтегрованих умінь ґрунтується на породженні висловлення, яке у внутрішньому мовленні має досить розгорнутий характер з поступово наростаючою тенденцією його “згортання” у міру вдосконалення умінь іншомовної мовленнєвої комунікації. Такий спосіб породження мовлення зумовлений не лише сукупністю загальнонавчальних і мовленнєвих умінь, але й їхньою взаємодією і взаємопроникненням, результатом яких є новий вид діяльності – “пізнавально-мовленнєвий”.

3. Обґрунтовано компоненти змісту навчання інтегрованих умінь. Вони включають розвиток умінь двох типів: 1) загальнонавчальних інтелектуальних та 2) іншомовних мовленнєвих. Перші базуються на знанні законів розвитку природи, суспільства, людства, а також історико-

географічних фактах реальної дійсності; другі – на знанні лексико-граматичної будови мови, що вивчається, розумінні механізмів словотвору і правил їх використання в різних мовних комбінаціях.

4. На підставі лінгвістичних особливостей англійського нормативного мовлення визначено можливості успішного засвоєння нового мовного матеріалу більшістю старшокласників за рахунок: самостійного розширення їх словникового запасу іменниками і прикметниками усіх типів; використання синонімів, антонімів, омонімів і паронімів, відповідних вивченій лексиці; трансформації вивчених лексем в їх похідні на основі правил словотворення; уведення нових дієслів у засвоєні раніше граматичні конструкції і побудови фраз за аналогією; уживання ідіоматичних і фразеологічних зворотів.

5. Послідовна реалізація дидактичних принципів у методиці навчання іноземної мови забезпечує розвиток інтегрованих умінь. До них належать принципи:

- взаємопов'язаного навчання, розвитку і виховання;
- системності, послідовності і міцності засвоєння матеріалу, що вивчається;
- використання іноземної мови як засобу розв'язання немовних проблем;
- розвивального навчання; рефлексивної активності;
- індивідуалізації навчання або рівних можливостей для всіх;
- повного засвоєння матеріалу, що вивчається.

6. Підтверджено, що найбільш раціональними принципами організації системи навчання інтегрованих умінь є принципи свідомо-практичного (В. Плахотник) і системно-комунікативного (Р. Мартинова) методів, а саме:

- взаємопов'язане навчання всіх видів мовної діяльності;
- широке використання перекладу як засобу, а письма як мети навчання;
- диференційований підхід до вивчення різних граматичних явищ, узагальнень, правил-інструкцій та аналогій у формуванні граматичних навичок;

- робота над ізольованими словами і словосполученнями як основи формування лексичних навичок; навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих мовних навичок;
- розширення словникового запасу на основі переходу пасивного мовного матеріалу в активний;
- систематичне використання всіх нових мовних явищ з тексту в текст;
- самостійне розширення словникового запасу і вдосконалення усномовленнєвих умінь на основі читання та письмового викладу думок;
- навчання способів самостійного набуття знань і формування навичок та вмінь.

7. Методика розвитку іншомовних мовленнєвих умінь під час вивчення освітніх курсів передбачала використання:

- дотекстових вправ, що забезпечували набуття лінгвістичних знань;
- текстових вправ, що забезпечували розвиток умінь застосування знань у передмовленнєвій підготовленій мовленнєвій практиці;
- післятекстових вправ 1-го порядку, які забезпечували застосування знань в умовах реально-мовленнєвої комунікації;
- післятекстових вправ 2-го порядку, що забезпечували можливість створення нового висловлювання з його подальшим аналізом, інтерпретацією й обговоренням.

8. Виявлено, що критеріями оцінювання рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь щодо вивчення освітніх курсів є: 1) *мовний*, який фіксував кількість правильно перекладених лексичних одиниць і словосполучень з англійської мови рідною і навпаки; 2) *передмовленнєвий*, який фіксував кількість вимовлених і написаних речень, що були правильно оформлені в мовному відношенні і відповідали за змістом почутій або прочитаній інформації; 3) *мовленнєвий*, який фіксував кількість самостійно введеної мовленнєвої інформації з проблеми, що вивчалася, правильно оформленої в мовному відношенні в усній і писемній формах.

9. Експериментальна апробація розробленої методики засвідчила, що: 1)

більшість старшокласників засвоїла освітній інтегрований курс “Історії стародавніх цивілізацій” за рахунок того, що мовний матеріал 1-го тексту відповідав рівню лінгвістичних знань, навичок та вмінь старшокласників до початку його вивчення, а кожен наступний текст включав не більше 25 нових лексичних одиниць, які повторювалися у кожному наступному тексті; 2) рівень мовленнєвих можливостей старшокласників ЕГ удосконалювався пропорційно до розширення їхнього активного словникового запасу.

Контрольні зрізи після проведення формувального етапу експерименту засвідчили істотні зміни в рівнях розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у старшокласників ЕГ. Так, високий рівень спостерігався у 25,4% старшокласників, достатній – у 43,7%, середній – у 20,4%, низький – у 10,5%. У КГ не було відзначено істотних позитивних змін. Так, високого рівня розвитку досліджуваних умінь досягли 5,2%, достатнього – 18,6%, середнього – 45,1%, низького – 31,1% старшокласників.

10. Отримані результати дослідження дозволили:

1) сформувані рекомендації щодо розвитку вмінь реально-мовленнєвої комунікації для широкого кола вчителів та аспірантів на основі вивчення освітніх курсів іноземною мовою;

2) розробити методичні рекомендації з методики розвитку інтегрованих умінь;

3) реалізувати розроблену методику в освітньому курсі “Історії стародавніх цивілізацій”.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для розвитку іншого виду інтегрованих умінь, які будуть розвиватися не лише в умовах загальноосвітньої школи, але й у вищих навчальних закладах під час вивчення теоретичних дисциплін

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Андреев В.И.* Педагогика творчества саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2. – Казань: Издательство Казанского университета, 1998. – 317 с.
2. *Аракин В.Д.* Сравнительная типология английского и русского языков: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. „Иностр. яз.” – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
3. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. *Андрієнко В.О.* Математична статистика для психологів: Навчальний посібник. – Одеса: Астропринт, 1999. – 232 с.
5. *Ачкасова Н.Г.* Совершенствование устной речи учащихся старших классов средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1977. – 25 с.
6. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 215 с.
7. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
8. *Бабич Н.Д.* Основы культуры мовлення. – Львів, 1990. – С. 6-12.
9. *Беляев Б.В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.
10. *Бех П.О., Биркун Л.В.* Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
11. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогические технологии. – М.: Наука, 1989. – 192 с.
12. *Бігич О.Б.* Основні структурні елементи професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови. – К., 2000. – С. 193-202.
13. *Бігич О.Б.* Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Автореф. дис. ... д. пед. н.: 13.00.02 / Київський нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2005. – 44 с.

14. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
15. *Бим И.Л.* Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностр. яз. в школе – 1989. – № 1. – С. 19-26.
16. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и организация системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 139 с.
17. *Богущ А.М.* Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях. – К.: Вища школа, 1991. – 221 с.
18. *Богущ А.М.* Дошкільна лінгводидактика: теорія и практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
19. *Боднар С.В.* Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в обучении детей английскому языку детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.02 / Південноукраїнський держ.ун-т ім.К.Д.Ушинського. – Одесса, 1996. – 21 с.
20. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной среды // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972. – 141 с.
21. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Хрестоматия по психологии. Учебн. пособие для студентов пед. инт-тов. Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 258 с.
22. *Бойко А.М.* Методика викладання і вивчення інтегрованому курсу „Теорія та історія педагогіки”: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 120 с.
23. *Большая советская энциклопедия.* – М.: Просвещение, 1984. – Т. 17. – С. 195-196.
24. *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
25. *Бухбиндер В.А.* О системе упражнений. – В кн.: Обучение иностранному языку как речевой деятельности в средней школе / Под ред. А.А.Миролубова. – М.: НИИ содержания и методов обучения АПН

- СССР, 1977. – С. 22-30.
26. *Бухбиндер В.А.* Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – К.: Вища школа, Изд-во при Киев. ун-те, 1980. – 247 с.
 27. *Варзацька Л.А.* Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в 1-х класах загальноосвітніх шкіл: Метод. посібник. – К.: МП Юніверг, 2000. – 142 с.
 28. *Вашуленко Н.С.* Обучение грамоте в 1 классе четырехлетней начальной школы: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1987. – 161 с.
 29. *Вдовіна Т.О.* Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.02 // Київський нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2003. – 20 с.
 30. *Вейхман Г.А.* Новое в грамматике современного английского языка: Учебн. пособие для вузов. – 2-е изд., дополн. и испр. – М.: „Издательство Астрель”: „Издательство АСТ”, 2002. – 544 с.
 31. *Витлин Ж.Л.* Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. – 1999. – № 1. – С. 87-92.
 32. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
 33. *Выготский Л.С.* Як визначити творчі здібності дитини. – К.: Радянська школа, 1991. – 232 с.
 34. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: „Книжный дом Университет”, 1999. – 332 с.
 35. *Гальперин П.Я.* Четыре лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом „Университет”, 2000. – С. 78.
 36. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 336 с.
 37. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А.* и др. Методика обучения

- иностранным языкам в средней школе: Учебник. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
38. *Гиргинов Г.* Наука и творчество. – М.: Прогресс, 1979. – 365 с.
39. *Гольдентрихт С.С.* Творчество как философская проблема // Творчество и социальное познание. – М.: Просвещение, 1982. – С. 39-67.
40. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
41. *Гончаренко С.У.* Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ГПК, 2000. – 30 с.
42. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1986. – 171 с.
43. *Гурвич П.Б.* Проблема определения неподготовленной речи и ее значение для преподавания иностранного языка // Основы обучения устной речи на языковых факультетах. – М., 1972. – Ч. 1. – С. 48-60.
44. *Гурвич П.Б.* Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Владим. гос. пед. ин-т, 1980. – 103 с.
45. *Давыдов В.В., Рубцов В.В.* Развитие основ рефлексивного мышления у школьников в процессе обучения учебной деятельности. – Новосибирск: НГУ, 1995. – 150 с.
46. *Давыдов В.В.* Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 23- 41.
47. *Дарийчук Л.П.* Педагогические условия формирования коммуникативных учений у студентов негуманитарных специальностей с помощью английского языка: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.01. – К., 1999. – 188 с.
48. *Демьяненко М.Я.* Основы общей методики обучения иностранным языкам. Изд-е 2-е. – К.: Вища школа, 1984. – С. 90-120.
49. *Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина и др. / Под ред. Онищука В.А.* – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.

50. *Добровольская Л.С.* Овладение иноязычными речевыми умениями на старшем этапе обучения // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції “Сучасний соціокультурний простір 2004” (20-25 грудня 2004р.): Зб. тез доповідей. – Ч. II. – К.: ТОВ „ТК „Меганом”, 2004. – С. 3-7.
51. *Добровольская Л.С.* К вопросу о методических принципах развития иноязычных интегрированных умений у старшеклассников // Матеріали другої всеукраїнської науково-практичної Інтернет конференції “Актуальні проблеми сучасної науки” (23-25 жовтня 2006 р.): Зб. тез доповідей. – Ч. I. – К.: ТОВ „ТК „Меганом”. – 2006. – С. 28-30.
52. *Добровольська Л.С.* Дидактичні принципи розвитку іншомовних інтегрованих мовленнєвих умінь // Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал “Вересень”. – 2006. – Випуск 3-4 (36-37). – Миколаїв. – 2006. – С. 41-46.
53. *Добровольська Л.С.* Лінгводидактичні особливості процесу оволодіння рідною мовою // Наука і освіта. – № 3-4. – 2006. – С. 152-153.
54. *Елисеєва В.В.* Лексикология английского языка: Учебн. пособие для вузов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 244 с.
55. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
56. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
57. *Загальноєвропейські* рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
58. *Зверев И.Д.* Взаимная связь учебных предметов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
59. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
60. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

61. *Зягвинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Уч. пособие для студ. высш. пед. уч. завед. – М.: Изд-во центр „Академия”, 2001. – 192 с.
62. *Зязюн І.А.* Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 1-9.
63. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
64. *Ильенко Л.П.* Интегрированный эстетический курс для начальной школы: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКИ, 2001. – 64 с.
65. *Ильин М.С.* Основы теории упражнений по иностранному языку / Под ред. В.С.Цетлин. – М.: Педагогика, 1975. – 151 с.
66. *Ильченко В., Гуз К.* Навчальні програми для 4-річної початкової школи. Я і Україна. Довкілля. – К., 1995. – С. 2-5.
67. *Каган Н.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
68. *Камю А.* Творчество и свобода: Сборник / Пер. с франц. – М.: Радуга, 1980. – 603 с.
69. *Калугина А.Е.* Рефлексия как необходимое условие развития творческих способностей обучающихся английскому языку // Дополнительное образование. – 2005. – № 12. – С. 10-12.
70. *Карп'юк О.Д.* „English Study 10”. – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 1998. – 364 с.
71. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения на иностранном языке. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 100 с.
72. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995. – 235 с.
73. *Клименченко А.Д.* Содержание обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
74. *Коломоец Д.И.* Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового

- навчання. Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.04 / Інст. пед-ки і псих. проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
75. *Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови* // Перекл. та адаптація Л.В.Біркун. – Oxford University Press, 1998. – 48 с.
76. *Коньшева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. – 3-е изд. – Мн.: Тетра Системс, 2005. – 176 с.
77. *Кон И.С.* Открытие „Я”. – М.: Научная книга, 1978. – 367 с.
78. *Королева Т.М.* Взаимосвязь речевых навыков в условиях билингвизма. – Сборник докладов „Проблемы языков для специальных целей”. – К., 1992. – С. 65-71.
79. *Королева Т.М.* Основные принципы обучения английского языка как иностранного // Наука і освіта. – № 5-6. – 2003. – С. 12-17.
80. *Корнева З.В.* Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення. Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.02 // Київський нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2006. – 21 с.
81. *Краткий психологический словарь*/ Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
82. *Круль Е.В.* Концепция полного усвоения учебного материала в дидактике / Советская педагогика и школа. – Тарту, 1986. – Т. 18. – С. 149-170.
83. *Кузьмин В.Н.* Очерки психологического труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 60 с.
84. *Ладо Р.* Обучение иностранному языку. Научный подход. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М.: Прогресс, 1967. – С. 52-84.
85. *Ланидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высш. школа, 1980. – 173 с.
86. *Левитес Д.Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии. – М., 1998. – 288 с.
87. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение,

1964. – 214 с.
88. *Леонтьев А.А.* Психолінгвістическіє єдності породження речевого висказывания. – М., 1969. – 307 с.
89. *Леонтьев А.А.* Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
90. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
91. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
92. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
93. *Липкина А.И.* Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
94. *Ломов Б.Ф.* Проблемы общения в психологии. – В кн. Проблема общения в психологии. – М., 1981. – 524 с.
95. *Лук'ященко Л.М., Мірошник А.О.* Інтегрований урок. Англійська мова – географія. 9 клас // Англійська мова і література. – 2003. – № 10 (20). – С. 16-17.
96. *Лурия А.Р.* Внимание и память. Материалы к курсу лекций по общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 104 с.
97. *Мартынова Р.Ю.* Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов // Наука і освіта. – 1999. – № 3. – С. 37-44.
98. *Мартынова Р.Ю.* Цели обучения иностранным языкам на современном этапе. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2002. – 111 с.
99. *Мартынова Р.Ю.* Компоненти змісту навчання іноземних мов і послідовність їх засвоєння. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків: „ОВС”, 2002. – С. 338-350.
100. *Мартынова Р.Ю.* Взаимосвязь теории и практики в процессе приобретения иноязычных лингвистических знаний // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Вип. 1-2. – Одеса, 2002. – С. 25-33.

101. *Мартінова Р.Ю.* Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
102. *Мартінова Р.Ю., Плахотник В.М., Сушкевич І.Е.* Англійська мова: Підручник для 2 класу шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. – К.: Богдана, 2002. – 368 с.
103. *Мартынова Р.Ю., Постовая Л.С.* Интегрированный курс обучения „Истории древних цивилизаций средствами предмета „иностранный (английский язык)”.)”. Эксп. учеб. пособие. – Часть 1. – Одесса: СВД Черкасов, 2004. – 119 с.
104. *Мартынова Р.Ю., Добровольская Л.С.* Интегрированный курс обучения „Истории древних цивилизаций средствами предмета „иностранный (английский язык) ”. Эксп. учеб. пособие. –Часть 2. – Одесса: СВД Черкасов, 2006. – 111 с.
105. *Миллер Дж.А.* Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Психология памяти / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 564-582.
106. *Мильруд Р.П.* Введение в лингвистику: Уч. пособие для пед. вузов. – М.: Дрофа, 2005. – 234 с.
107. *Миролюбов А.А.* Предисловие. – В кн.: Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А.Бухбиндера. – К.: Вища школа, Изд-во при Киев. ун-те, 1980. – С. 3-6.
108. *Методика* навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
109. *Миньяр-Белоручев Р.К., Бердичевский А.Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Иностр. яз. в школе. – 1991. – № 2. – С. 112-113.
110. *Моисеева И.М.* Интегрированный урок по математике и английскому языку для учеников 1 класса // Англійська мова і література. – 2003. – № 19-21. – С. 33-35.

111. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 688 с.
112. *Никитина Г.В., Романенко В.Н.* Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. – С.Пб.: Изд-во С.-Петербургского гос. ун-та., 1992. – 268 с.
113. *Николаева С.Ю.* Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1987. – 140 с.
114. *Національна Доктрина розвитку освіти в Україні.* – К.: Райдуга, 2001. – 54 с.
115. *Общая методика обучения иностранным языкам / Под ред. А.А.Миролубова, И.В.Рахманова, В.С.Цетлин.* – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.
116. *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А.* – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
117. *Онищук В.А.* Дидактика в современной школе. Пособие для учителя. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
118. *Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX –XX вв. / Под ред. И.В.Рахманова.* – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.
119. *Орлов Г.А.* Современная английская речь: Учебн. пособие для вузов по спец. „Англ. яз. и лит-ра”. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.
120. *Палмер Г.* Устный метод обучения иностранным языкам. – 2-е изд. – М., 1961. – 165 с.
121. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – 276 с.
122. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991. – 360 с.
123. *Петровский А.В.* Общая психология. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
124. *Педагогический словарь / Сост. Г.М.Конджаспирова, А.Ю.Конджаспиров.* – М.: Академия, 2000. – 176 с.

125. *Педагогическая энциклопедия.* – М., 1965. – С. 15-17.
126. *Петрашук О.П.* Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис. ... д. пед. н.: 13.00.02 / Київський нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2000. – 38 с.
127. *Подкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателей высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
128. *Платонов К.К.* Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности. – М.: МГУ, 1975. – 120 с.
129. *Плахотник В.М., Мартынова Р.Ю.* Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе: Методические рекомендации к экспериментальным учебным пособиям для 5 и 6 кл. – К., 1990. – 103 с.
130. *Плахотник В.М.* Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: Дидактико-методичний аспект: Дис. ... д. пед. н. у формі наукової доповіді. – 13.00.02. – Київськ. наук. дослід. ін-т педагогіки. – К., 1992. – 52 с.
131. *Плахотник В.М.* Навчання іноземних мов у середній школі: Концепція та її реалізація // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 9-12.
132. *Плахотник В.М., Мартынова Р.Ю., Александрова Л.Н.* Англійська мова: Підручник для 10 кл. серед. шк. – К.: Освіта, 1998. – 224 с.
133. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс.: Учебник для студ. пед. вузов; В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
134. *Политологический энциклопедический словарь.* – М., 1997. – С. 152
135. *Постовая Л.С.* Актуальность развития коммуникативных творческих иноязычных умений студентов при обучении иностранному языку // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 32. – Ч. 2. – С. 111-114.
136. *Постова Л.С.* Актуальність розвитку іншомовних інтегрованих умінь у

- студентів – майбутніх вчителів англійської мови // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. „Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики” / Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип 1. – С. 196-202.
137. *Постова Л.С.* Послідовність розвитку іншомовних творчих комунікативних умінь у студентів // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: Збірник статей до Міжнародної науково-практичної конференції. – Миколаїв.: Вид-во „ІЛОН”, 2004. – С. 262-264.
138. *Практическая методика обучения иностранному языку: Учебн. пособие/ Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева.* – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 264 с.
139. *Программа по иностранным языкам.* – К., 1967. – 26 с.
140. *Программы средней школы. Английский язык.* – К.: „Шкільний світ”, 2001. – 22 с.
141. *Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта / 5-9 кл.) // Іноземні мови.* – 1998. – № 1. – С. 5-14.
142. *Прохоров А.М.* Советский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во „Советская энциклопедия”, 1986. – 502 с.
143. *Рахманов И.В.* Методика обучения немецкому языку в 8-10 классах. – М., 1956. – 260 с.
144. *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке: Учеб. пособие. – Библиотека преподавателя. – М.: Высш. шк., 1980. – 120 с.
145. *Рогова Г.В. Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
146. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
147. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Изд-во четвертое. – М., 2001. – 502 с.
148. *Русова С.* Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн. 2 / За ред.

- Є.І.Коваленка: Упоряд. прим. Є.І.Коваленка, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
149. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи. Підручник для студ. пед. ф-тів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
150. *Скалкин В.Л.* Основы обучения иноязычной устной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
151. *Скаткин М.Н.* Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – 235 с.
152. *Скляренко Н.К.* Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5-9.
153. *Скляренко Н.К.* Англійська мова у спілкуванні: Підруч. для 5 кл. серед. шк. / Кол. авторів за кер. Н.К.Скляренко. – К., 1996. – 416 с.
154. *Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л.* Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К.: Радянська школа, 1996. – 150 с.
155. *Скуративская Г.С.* Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 20 с.
156. *Слонов Н.Н.* Рефлексия небезразличная (модель рефлексивного освоения действительности) // Рефлексивные процессы: метафизика, методология, практика / Сборник научн. работ / Ответств. ред. и авт. предисл. проф. Т.П.Фокина. Редактор Ю.А.Корсаков. – Саратов: Поволж. академия гос. службы, 1996. – 100 с.
157. *Сова М.О.* Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: Автореф. дис. ... д. пед. н.: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 45 с.
158. *Современная дидактика: теория – практике* / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Жукова, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М., 2002. – С. 164-179.
159. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление. – М.: Прогресс, 1969. –

341 с.

160. *Словарь* активного усвоения лексики английского языка. – М.: Рус. яз., 1988. – 710 с.
161. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 289 с.
162. *Старков А.П.* Обучение английскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1978. – 222 с.
163. *Сухомлинський В.О.* Как воспитать настоящего человека. – К., 1975. – 236 с.
164. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
165. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. – М.: Научная книга, 1998. – С. 106-107.
166. *Тарнопольский О.Б.* Англійська мова в Україні: якого варіанта навчати? // *Іноземні мови.* – 2003. – № 2. – С. 3-6.
167. *Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П.* Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
168. *Тарнопольский О.Б.* Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти: Навчальний посібник. – К.: Фірма „Інкос”, 2006. – 248 с.
169. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе* / Под ред. Климентенко А.Д., Миролюбива А.А.: Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 450 с.
170. *Турчинова Г.В.* Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. – К., 2006. – 21 с.
171. *Тюков А.А.* О путях описания психологических механизмов рефлексии // *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.* – Новосибирск: НГУ, 1987. – 235 с.

172. *Философский* энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2001. – 574 с.
173. *Философский* словарь / Под ред. Фролова И.Т. – 5-е изд.–М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
174. *Фицула М.М.* Процес навчання, його структура, методологія // Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів освіти. – Т., 1997. – С. 106-166.
175. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
176. *Харламов И.Ф.* Дидактические закономерности и принципы обучения // Педагогіка: Учебное пособие . – 4-е изд. – М., 2002. – С. 171-184.
177. *Харлов Г.А.* Психологические закономерности системного обучения иноязычному лексическому материалу // Новые исследования в психологии. – М., 1990. – № 1 (3). – С.25-28.
178. *Харлов Г.А.* Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе: Автореф. дис... д. пед. н.: 13.00.02 / Одеський гос. пед. інст-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1991. – 38 с.
179. *Хрестоматія* по английской филологии: Учебн. пособие / Сост. О.А.Александрова. – М.: Высшая школа, 1991. – 253 с.
180. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
181. *Цветкова З.М.* О преподавании иностранных языков в средней школе: В помощь преподавателю иностранного языка в средней школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – С. 37-49.
182. *Цетлин В.С.* Эксперимент в методических исследованиях // Иностр. яз. в школе. – 1958. – № 3. – С. 60-70.
183. *Цетлин В.С.* Знания, умения, навыки в обучении иностранным языкам и общая методика обучения иностранным языкам / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 38-43.
184. *Чанаев Н.К.* Структура и содержание теоретико-методологического

- обеспечения педагогической интеграции: Автореф. дис. ... д. пед. н.: 13.00.04. – Екатеринбург, 1998. – 41 с.
185. *Шатилов С.Ф.* Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе // *Иностр. яз. в школе.* – 1971. – № 6. – С. 27-37.
186. *Шатилов С.Ф.* Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней школе: Меж вуз. сб. науч. трудов. – Л., 1989. – 139 с.
187. *Шкляева А.С.* К вопросу об изменении методики иностранных языков в школе в связи с новыми установками программы // *Иностр. яз. в школе.* – 1948. – № 2. – С. 49-50.
188. *Штульман Э.А.* Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
189. *Шубин Э.П.* Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
190. *Шярнас В.И.* Очерки по лингводидактике. – Вильнюс: Мокслас, 1976. – 211 с.
191. *Шярнас В.И.* Теоретические основы обучения нескольким языкам в школе (на материале Литовской ССР): Автореф. дис. ... д. пед. н. – М., 1978. – 41 с.
192. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. – В кн.: Общие вопросы методики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 96 с.
193. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 380 с.
194. *Эльконин Д.Б.* Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1994. – 294 с.
195. *Энциклопедический словарь.* Ф.А.Брокгауз, И.А.Эфрон.: – С.-Петербург, 1998. – Т. 9. – 501 с.
196. *Юрчук В.В.* Дидактика. – К., 2000. – 353 с.
197. *Яблонська Т.М.* Дидактичні засади навчання іншомовного читання молодших школярів: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.009/ Інститут

- педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.
198. Яворук О. Интегративные курсы: Классификация, направления, перспективы // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 59-65.
 199. Ятайкина А.А. Понятия интеграции. Система интегрирования // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 10-15.
 200. Anderson L.W., Block J.H. Mastery learning model of teaching and learning// The international encyclopedia of education: Research and studies / Editors-in-chief T.Husen, T.N.Postlethwaite – Oxford, 1985. – Vol. 6. – P. 3219-3230.
 201. Black C., Butrkamm W. Sprach berogene und mit tteilingsbezogene Kommunikation im Englischunterricht.-Praxis des newsprachlichen Unterrichts. – Dortmund, 1977. – Jg. 24, N 2. – S. 115-124
 202. Bloom B.S. Human Characteristics and school learning. – New York: MC Craw-Hill, 1976. – 281 p.
 203. Bloom B.S. All our children learning. – New York, 1981. – 276 p.
 204. Brandi M.L. Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten. Goethe-Institut. – Munchen, 1984. – 200 p.
 205. Burger S., Wesche M., Migneron M. “Late, late immersion” // Discipline-based second language teaching at the university of Ottawa / Johnson K., Swain M. (Eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 85-102.
 206. Campbell R.N, Gray T.C., Rhodes N.C. & Snow M.A. Foreign language learning in the elementary schools: A comparison of three language programs // The modern language journal. – 1985. – N. 69. – P. 44-54.
 207. Chastain K. Developing second-language skills. – Chicago: Rand McNALLY, 1976. – Chapter 5. – 76 p.
 208. Chiss J.L. L’enseignement / apprentissage de la grammaire dans la didactique integree des langues // Synergies Bresil. Bresil. – 2005. – № 4. – P. 20-24.
 209. Clark H.H., Clark E.V. Psychology and language: An introduction to psycholinguistics. – N.Y. – 1997. – P. 1-59.
 210. Clark H.H. Using Language. – Cambridge University Press. – 1996. – P. 10-

- 15.
211. *Clark K.* The design and implementation of an English immersion program // The ABC`s of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.
212. *Cummins J.* Immersion conditions for trilingual development // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2001. – N. 41. – P. 61-75.
213. *Cummins J.* Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion. Retrieved December 12, 2002 from <http://www.itechilearn.com/cummins>.
214. *Dearborn W.F., Anderson I.H.* A new method for teaching phrasing and for increasing the size of reading fixations. – N.Y., 1921. – 130 p.
215. *Easton G.* Learning from case studies. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall Regents, 1982. – 126 p.
216. *Encyclopedia Britannica.* –1964. – Vol. 10. – P. 604.
217. *English Communication Skills for Professionals.* Gregory A.Barnes. 1994 by NTC Publishing Group, Illinois, USA. – 217 p.
218. *European Language Portfolio. Proposals for Development.* – Council of Europe, Strasbourg, February, 1997. – 102 p.
219. *Fachsprache / internationale Zeitschrift fur Fachsprachenforschung, didaktik und Terminologie.* Wien, 1979. – I. Jahrgang. – Heft 1-2. – 76 s.
220. *Freire P.* Teaching Foreign Language at Schools. – New York: Educational Solutions, 1983. – P. 56.
221. *Gajo L.* Le francais langue seconde d`enseignement.- Le Francais dans le Monde / Janvier 2005. –Suisse. – P. 45-75.
222. *Ganne R.M.* The conditions of learning. – 3-d edition. – New York, 1977. – 339 p.
223. *Gass S.M.* Integrating research areas: A framework for 2nd language studies. Applied Linguistics, N.Y. 2000. – P. 198-217.
224. *Genesee F.* Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. – Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1987. –

213 p.

225. *Genesee F., Hamayan E.V.* Classroom based assessment // In F.Genese (Ed.), *Educating second language children.* – NY: Cambridge University Press. – 1994. – P. 212-239.
226. *Habit as Psychological Phenomenon/ Encyclopedia Americana.* – 1957. – Vol. 13. – P. 604.
227. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes: A learner-centred approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
228. *Holobow N., Genesee F., Lambert W., Gastright J., Met M.* Effectiveness of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds // *Applied Psycholinguistics.* – 1983. – N. 8. – P. 137-152.
229. *John and Liz Soars.* New Headway. Student's Book. Pre – Intermediate. Oxford University Press. – Oxford, 1996. – 144 p.
230. *John and Liz Soars.* New Headway. Work Book. Pre – Intermediate. Oxford University Press. – Oxford, 1996. – 144 p.
231. *Johnson R.K., Swain M.* Immersion education: International perspectives. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 315 p.
232. *Krijgsman A.* Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht // *ІНОЗЕМНІ МОВИ.* – 1998. – № 1. – С. 36-39.
233. *Lado R.* Language Teaching. – N.Y., 1964. – 110 p.
234. *Lozanov G.* Suggestology and Suggestopedy. Theory and Practice. – Sofia, 1978. – 65 p.
235. *Learning to Teach.* Third Edition. Richard S.Arends. McGraw-Hill, INC., 1994. – 387 p.
236. *Long M.H.* The least a 2nd language acquisition. Theory needs no explain. TESOL Quarterly № 24, 2002. – P. 649-666.
237. *Long M.H.* Maturation constraints on language development // *Studies in second language acquisition.* – 1990. – N. 12. – P. 251-285.
238. *A Maverick Teacher Enlivens Students With Flair and Style.* By Fred M.Hechinger // *The New York Times.* – October 14, 1980.

239. *Progress to Proficiency Student's book*. Leo Jones. Cambridge University Press., 1997. – 314 p.
240. *Rivers W.M.* From linguistic competence to communicative competence // *TESOL Quarterly*. – Oxford, 1972. – Vol. 6. – № 1. – P. 3.
241. *Rondeau G.* Infroduction a la terminologie. – Quebec, 1980. – 54 p.
242. *Schatilow S.F.* Ausbildung und Entwicklung der Shrechfertigaeiten der Schuler im Deutchunterricht. – Moskau, 1964. – 320 s.
243. *Snow M.A., Met M., Genesee F.* A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction // *TESOL Quarterly*. – 1989. – N. 23. – P. 201-217.
244. *Swan M A.* Critical Look at the Communicative Approach // *English Language Teaching Journal*. – 1982. – Vol. 66. – P. 121.
245. *West M.* Learning to read a Foreign Language and Other Essays on Language Teaching. – L.: Longmans, 1955. – 100 p.

Додаток А

Зразок перших трьох уроків І частини освітнього інтегрованого курсу
“Історії стародавніх цивілізацій”

UNIT I, Lesson 1

ancient	disaster
an image	theme
civilization	to destroy
mankind	majestic
perfect	ruins
race	to set out
to be enchanted with	sudden

1. Read the new words and word combinations with the translation and write them down into the vocabulary.

ancient [ˈeɪnʃ(ə)nt] – стародавній

majestic [məˈdʒɛstɪk] – величний

civilization [sɪvɪlaɪˈzeɪʃn] –

perfect [ˈpɜːfɪkt] – досконалий

цивілізація

disaster [dɪˈzɑːstə] – катастрофа

race [reɪs] – раса

to destroy [dɪsˈtrɔɪ] – знищувати

ruins [ˈruːɪnz] – руїни

to be enchanted with [ɪnˈtʃɑːnt] –

to set out – відправитися

замилуватися

sudden [ˈsʌdn] – раптово

an image [ˈɪmɪdʒ] – образ

theme [θiːm] – тема

mankind [mænˈkaɪnd] – людство

2. Read the sentences and answer the questions

1. I liked humanitarian subjects at school. My favourite subject at school was the History of *Ancient* World. Did you like *ancient* history at school?
2. We all know that there were a lot of *civilizations* in our world. The most
3. *ancient* is the *civilization* of ancient Greece. What other *civilizations* do you know?
4. Natural *disasters* happen every year. The most dangerous *disasters* happen

- in the mountainous regions. What natural *disasters* do you remember?
5. We had terrible wind which *destroyed* a lot of trees and even cars yesterday. I heard that a lot of trees and houses *were destroyed* by the natural *disaster* in the neighbouring region, too. Was anything *destroyed* by the wind in you district?
 6. Historical monuments and museums *enchant* everybody who sees and visits them. Last summer I was in Kiev and I *was enchanted* with the sight of Kiev – Sophia Cathedral. *Were you enchanted* by Golden Gates and other historical monuments during your visit to Kiev?
 7. I'm fond of reading. My favourite literary *image* is *the image* of Sherlock Holmes. But my friend's literary *image* is Cinderella. What is your favourite literary *image*?
 8. *The mankind* of nowadays is put in serious problems with ecology. That's why all *the mankind* should do everything in their power to protect our planet. What should *the mankind* do to save our planet from pollution?
 9. All the Russian kings are *majestic* historic figures. I think the most *majestic* historic figure is Peter I. Who do you think is the most *majestic* historic figure in Ukraine?
 10. My friend Nick visited London last month and after his coming back his English became *perfect*. Though I work hard at my English it is not as *perfect* as Nick's. What can a student do to speak *perfect* English?
 11. In *ancient* times there were a lot of *races* in the world. In our time we have not so many *races*. Can you name all *the races* you know?
 12. My family and I always wanted to visit Egyptian *ruins*. This year we have been lucky enough to see *the ruins* of majestic Egyptian buildings and even to take pictures. Have you visited or seen any historic *ruins*?
 13. I don't like to be *suddenly* interrupted by somebody in the process of speaking. I think a *sudden* interruption can make you lose your idea. Do you think that a *sudden* interruption is good or bad for a speaker?
 14. My friend likes to watch TV programmes dedicated to *the theme* of

unknown *civilizations*. I think that this *theme* will be interesting in any century, because it is very interesting to know about previous cultures. Do you like to watch TV programmes dedicated to *the theme* of unknown things?

3. Read the text and find sentences with new words and word combinations.

Read the sentences aloud and translate them into your mother tongue.

Lost in the Ocean

The name “Atlantis“ itself bears romantic nature. It arouses in mind an image of the continent, which served as a “home” for the great civilization lost in the depths of the Atlantic Ocean.

The most well-spread description of Atlantis we can find in science-fiction literature. Many writers and among whom Jules Verne¹ was the first who had chosen the theme of Atlantis as the main one in his works. In the novel “Twenty Thousand Leagues² Under the Sea” Verne’s character Pier Aronaks together with captain Nemo set out for the undersea voyage and Nemo showed him the majestic ruins of the columns which were like Greek buildings. Aronaks was enchanted with the sight of the remnants³ of this highly developed culture, the most ancient in the history of the mankind. All these happened on the bottom of the Atlantic Ocean, the place where the continent had sunk.

The idea of ancient people, of another human race who founded the new civilization at the dawn of the new era, is shrouded in mystery⁴. Hundreds of books are devoted to highlight⁵ some facts about the civilization of Atlantis on the basis of the pieces of information received from myths and materials of archeological researches. All the facts say that Atlantis was completely destroyed because of the great natural disaster nearly 12000 years ago. It happened simultaneously with the death of mammoths⁶ and with the end of Ice Age⁷. It is also proved that Atlantis was the basis of all the civilizations, and the ancient cultures of Egypt and Central America go back to it.

The civilization of Atlantis is said to be as highly developed as our civilization, and probably it was more perfect in some way. Atlantis was destroyed by cosmic bolt⁸ and a sudden shift of the earth's crust⁹. This civilization might have destroyed itself while experimenting with the power of "cosmic energy".

The idea of the continent sinking to the Atlantic Ocean was initially drawn out by Plato, and later it became one of the most favourite themes to discuss in scientific societies.

¹ Jules Verne [və:n] – Жюль Верн

² league [ˈli:g] – льє

³ remnants [ˈrɛmɪnənt] – залишки

⁴ to be shrouded in mystery [ˈʃraʊd] – бути утаємниченим

⁵ to highlight [ˈhaɪˈlaɪt] – освітлювати

⁶ mammoths [ˈmæməθ] – мамонти

⁷ Ice Age [aɪs] – льодовиковий період

⁸ cosmic bolt – космічний удар

⁹ shift of the earth's crust [ə:θ] – зрушення шарів земної кори

4. Read and translate the text. Answer the following questions

1. Who was the first to write about Atlantis?
2. Captain Nemo was enchanted with the things left after the civilization of Atlantis, wasn't he?
3. What did all the facts say about this ancient civilization?
4. Why was Atlantis destroyed?
5. Who was the first to write about Atlantis?

3. Read the words and word combinations in 1min. and 15 seconds. Cover the left side of the exercise and translate the words and word combination in 1min. and 15 seconds.

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. the most ancient building | 1. найстародавніша будівля |
| 2. the great civilization | 2. велика цивілізація |
| 3. Aronaks was enchanted with the ruins | 3. Аронакс був зачарований руїнами |
| 4. natural disaster | 4. природна катастрофа |
| 5. This building was completely | 5. Цей будинок було повністю |

destroyed by the wind	знищено вітром
6. the image of the continent	6. образ континенту
7. It was the most ancient monument in the history of the mankind	7. Це був найстародавній пам'ятник в історії людства
8. She showed him the ruins of the majestic buildings	8. Вона показала йому руїни величних споруджень
9. This perfect civilization lived many centuries ago	9. Ця досконала цивілізація жила багато століть назад
10. This human race left thousands of historic monuments	10. Ця людська раса залишила тисячі історичних пам'яток
11. On the bottom of the sea they found the ruins of an ancient town	11. Вони знайшли руїни древнього міста на морському дні
12. Two friends set out for undersea voyage	12. Два друга подорожували під водою
13. The civilization of Atlantis was destroyed suddenly – in a day	13. Цивілізація Атлантиди була знищена несподівано – протягом дня
14. A lot of writers dedicated their works to the theme of the “lost” continent	14. Чимало письменників присвятили свої твори темі “загубленого” континенту

5. Find additional information about French writer Jules Verne and be ready to present it to your groupmates.

UNIT I, Lesson 2

1. Look through the words and word combinations from exercise 5 (Unit I, Lesson 1). Cover the left side of the exercise and translate the words and word combinations in 1 min. and 15 seconds into English.

2. Read the text and answer the questions.

1. What does the image of Atlantis arouse?
2. Where can we find the most well-spread description of Atlantis?
3. Why is the history of the ancient civilization of Atlantis shrouded in mystery?
4. How was Atlantis destroyed?
5. When did the theme of Atlantis become the favourite topic for discussions?

3. Retell the text “Lost in the Ocean”.

4. Discuss the life and literary career of French writer Jules Verne and his book “Twenty Thousand Leagues Under the Sea”. Explain why and in what way the book “Twenty Thousand Leagues Under the Sea” influenced the growing interest to the theme of Atlantis.

5*. Write about the impact of Jules Verne’s character Pier Aronaks on the readers’ interest to the perfect civilization of Atlantis using the additional material.

Тут і далі номер вправ, відзначений знаком * означає необхідність введення у твір додаткового мовного матеріалу обсягом 5-15 одиниць.

UNIT II, Lesson 1

attack	heritage
legend	God
according to	origin
clergyman	to possess
council	evidence
to refer	trend
to date back	source
descendant	to state
epoch	supernatural

1. a) Write the additional words and expressions which you have used in your composition on the blackboard with their translation and transcription. Present the information you have written about the impact of Jules Verne's character Pier Aronaks on the readers' interest to the perfect civilization of Atlantis to your groupmates.

b) Listen to the information which your friend is going to present. Be ready to retell and discuss it. If you don't understand anything you may ask questions after he finishes his presentation.

2. Read the new words and word combinations with the translation and write them down into the vocabulary.

attack [ə`tæk] – напад

heritage [`herɪtɪdʒ] – спадщина

according to [ə`kɔ:dɪŋ] – відповідно

legend [`ledʒənd] – легенда

до

God [`gɔd]- Бог

trend – напрям / тенденція

clergyman [`klɜ:dʒɪ `mən] –

origin [`ɔrɪdʒɪn] – походження

священослужитель

council [`kaʊnsɪ] – рада

to possess [pə`zes] – володіти

to date back – вести походження від

to refer [rɪ`fə:] – стосуватися

source [ˈsɔːs] – джерело

epoch [ˈiːpɒk] епоха

descendant [dɪˈsend(ə)nt] – нащадок

supernatural [s(j)uːpəˈnætʃərəl] –

надприродний

to state – стверджувати

evidence [ˈeɪvɪd(ə)ns] – доказ

3. Read the sentences and answer the questions

1. During the Second World War there were a lot of *attacks* on the Ukrainian and Russian cities. The most hard *attack* for people was on former Leningrad. What was the most *hard* attack on a Ukrainian city?
2. According to the weather forecast it will rain tomorrow and we will have to stay at home. But *according to* my own opinion the weather will be sunny and we'll go to the country. Do you often postpone your trips *according to* the weather forecast?
3. A lot of future *clergymen* live in Kiev –Sophia Cathedral as they study at the seminary. After graduating from the seminary, all *the clergymen* will “serve” in cathedrals all over Ukraine. Have you ever seen future *clergymen* in Kiev –Sophia Cathedral?
4. Very important questions are discussed during *the councils*. There are a lot of kinds of *councils*, such as: military, religious, scientific and others. What other kinds of *councils* can you name?
5. I think that the history of every family *dates back* to the founding of Kiev Russ. The history of my friend's family *dates back* to its very beginning. To what historic period does the history of your family *date back*?
6. My friend Kate is *the descendant* of an aristocratic family as her great grandfather was an earl. It's a pity but I'm not *the descendant* of an aristocratic family because my great grandparents were workers. What family are you *a descendant* of?
7. My mother and I are fond of the painting of the Renaissance *epoch*. This *epoch* gave rise to many famous painters and among them is my favourite painter Leonardo da Vinci. What is your favourite *epoch* in painting?

8. It was very difficult for the police to find any *evidence* after the robbery. The thief was very careful and left no *evidence* after committing the crime. Do you think that without any *evidence* it is difficult to find a thief?
9. People believe in *God* from *ancient* times. But their belief was for different *Gods*, as they were pagans. What *Gods* did pagans believe in?
10. We can find *the heritage* of previous cultures in the museums. That's why our group visited the Hermitage museum last year so as to see the *heritage* left after the queen Catherine II. What *heritage* did Catherine II leave?
11. People who like to read think that the Greek *legends* present the life of the *ancient Gods*. My favourite *legend* is *the legend* about the Greek Aphrodite. What is your favourite Greek *legend*?
12. It is very difficult sometimes to find *the origin* of somebody's family. Nevertheless, each person has once tried to find *the origin* of his family in order to find out his "root". What is *the origin* of your family?
13. In any time only kings and queens *possessed* great wealth. But nowadays we can find more examples of those who *possess* great amount of money, among them there are politicians, actors and singers. Do you think that people who *possess* great wealth are very happy in life?
14. When you are working at some scientific work it is rather difficult to find material *referring to* your topic. So, when students are working at their scientific projects they use a lot of additional materials, such as books, magazines and articles, *referring to* the subject of their work. Where can we find necessary information *referring to* the subject of a scientific project?
15. While preparing for the report you need to use a lot of literary and scientific *sources*. The usage of these *sources* will make your report more interesting for listeners due to a lot of facts and examples. What *sources* can you advise for working at the report?
16. It *is stated* that the most difficult language is Hungarian. Ukrainian *is stated* to be the most melodic. What language *is stated* to be the easiest?
17. In every century some people *possessed supernatural* abilities. Nowadays,

we believe that a person with *supernatural* abilities can move some objects, can “read” somebody’s thoughts and can foresee the future. Does any of your friends *possess supernatural* power?

18. There are a lot of *trends* in music nowadays. The most popular *trend* is pop and soul music. What is your favourite musical *trend* and why?

4. Look through the words and word combinations from Exercise 2 (Unit I, Lesson 1) and make up short stories with them.

For example: I’m a student and when I have free time I like to read. I’m fond of History of *Ancient Civilizations* because I like to know all the information about their way of life. That’s why I read a lot of *legends* in order to know more about their *origin* and *heritage*. It is always interesting for me to find new *evidence of destroyed civilizations*.

5. Read the text and find the sentences with the new words and word combinations. Read these sentences aloud and translate them into your mother tongue.

First References to Atlantis

It was affirmed that the civilization of the people of Atlantis possessed perfect technologies, though many researches stated them to use supernatural forces. Such ideas are expressed in a number of books the authors of which declared that they managed to get information about Atlantis from the supernatural sources.

Before we start to study different theories about the origin and death of Atlantis, we should pay our attention to its beginning and find out the origin of the idea of the perished¹ continent. Most of the people stick to the opinion that the civilization of Atlantis has peculiar links² with the Greek myths and legends, but it is true only in some way.

The story about Atlantis really dates back to the world of Ancient Greece but it bears no relation to the myths and legends about the image of Ancient Greece.

The reference to Atlantis can be found in legends created and perfected by poets and playwrights. The details could differ but the themes and main characters were the general heritage. The history of Atlantis represents an absolutely different case because of all the existed evidence the only true one was presented by Athenian³ philosopher Plato⁴ (427 – 347 B.C.). Other Greek authors discussed the theme of Atlantis after Plato but their ideas were secondary in relation to Plato's.

Plato gave the description of the epoch of Atlantis in two short dialogues, without paying attention to the ordinary ancient Greek tradition. A distant⁵ representative of Plato's family was the only source of information about Atlantis. His name was Solon⁶ (approximately 615 – 535 B.C.) and he travelled much across the Mediterranean Sea, thus once he set out for Egypt. Being an educated politician, Solon had an opportunity to speak to clergymen of the town Saïs, situated on the Nile. Later Solon retold Plato the ancient stories about majestic land – Atlantis, enchancing for the people of that time.

Solon retold Plato old Greek legends about the origin of the mankind. The clergymen of Saïs stated that the history of Egypt started one thousand years before the beginning of the ancient Greek epoch. Their religious trend existed for eight thousand years, at least, and that is why the only evidence of this majestic civilization is in the reminiscences⁷ of clergymen. According to their words the perfect town of Athens had already existed approximately in 9560 B.C. Modern Greeks couldn't remember this town because of a great number of natural disasters. At that time Athens was ruled by a group of warriors, who led a plain and common way of living⁸. Athens of that time together with the people of Europe fought against the race of the people of Atlantis.

That is what they told about Atlantis. It was situated on the islands to the west of the Strait of Gibraltar⁹. Atlantis was ruled by the kings, who were the descendants of the Sea God – Poseidon¹⁰. The main king was stated to be a descendant of a Poseidon's elder son – Atlas, after whom the island and the Atlantic Ocean were named. The inhabitants of Atlantis – atlantes were kind, open – hearted God like people, but with the turn of the years they became severe and

cruel. They had already possessed a great number of lands in Central Italy to the borders of Egypt but decided to conquer the rest of the Mediterranean coast. Having committed a sudden attack on Athens, they didn't win and as the result they left only ruins on those lands. When the war was at the very end, the Gods hold a council where they decided to punish that race.

Thus, according to Plato's words, Atlantis was destroyed suddenly – during one day. When Atlantis disappeared at the bottom of the Mediterranean Sea the Athenian army was also destroyed in the result of the disaster.

¹ perish [ˈperɪʃ] – гинути

² links with [lɪŋks] – зв'язок з

³ Athenian philosopher [ˈæθɪniən] – афінський філософ

⁴ Plato [ˈpleɪtəʊ] – Платон, грец. філософ

⁵ distant [ˈdɪstənt] – далекий

¹⁰ Poseidon [pəˈsaɪdn] – Посейдон, бог моря

⁶ Solon [ˈsɒlən] – Солон, афінський політик

⁷ reminiscence [rɪmɪˈnɪs(ə)ns] – спогад

⁸ common way of living – простий спосіб життя

⁹ Strait of Gibraltar [dʒɪˈbrɔːltə] – Гібралтарська протока

6. Read and translate the text. Answer the following questions

1. What did many researches state about Atlantis?
2. Why did the story about Atlantis bear no relation to Greek legends?
3. What role did Solon “play” in the story of the civilization of Atlantis?
4. What is the approximate date of the origin of Atlantis?
5. Who gave the name to the Atlantic Ocean?
6. Did the race of atlantes win in their sudden attack on Athens?

7. Read the words and word combinations in 1 min. and 15 seconds. Cover the left side of the exercise and translate the words and word combinations in 1 min. and 15 seconds.

1. a sudden attack

2. the council of the clergymen

3. to date back to the prehistoric period

1. раптовий напад

2. рада священнослужителів

3. вести походження з доісторичного періоду

- | | |
|---|--|
| 4. the descendant of a very rich family | 4. нащадок з дуже багатой сім'ї |
| 5. According to his words they were going to set out for Moscow on Monday | 5. За його словами, вони збиралися відправитися до Москви в понеділок |
| 6. He didn't find any evidence to his theory | 6. Він не знайшов жодних доказів його теорії |
| 7. She possesses a lot of ancient books | 7. Вона володіє чималою кількістю давніх книг |
| 8. Leonardo da Vinci lived at the epoch of the Renaissance | 8. Леонардо да Вінчі жив в епоху Відродження |
| 9. My grandparents didn't believe in God | 9. Мої дідусь і бабуся не вірять у Бога |
| 10. As he doesn't have any descendants there is nobody to whom he can leave his literary heritage | 10. Так як він немає нащадків, не існує того, кому б він залишив свою літературну спадщину |
| 11. I like to read Greek legends | 11. Я захоплююся читанням легенд про Грецію |
| 12. It was difficult to find the source referring to the origin of this race | 12. Було важко знайти джерело, яке стосувалось виникнення цієї раси |
| 13. She is a supernatural person | 13. Вона надприродна особистість |
| 14. He stated he was right | 14. Він стверджував, що був правий |
| 15. Do you know any religious trends? | 15. Ви знаєте які-небудь релігійні напрямки? |

8. Find additional information about Plato and be ready to present it to your groupmates.

UNIT II, Lesson 2

1. Look through the words and word combinations from exercise 7 (Unit II, Lesson 1). Cover the left side of the exercise and translate the words and word combinations in 1 min. and 15 seconds into English.

2. Read the text and answer the questions.

1. What should we do before studying the theories about the origin of Atlantis?
2. Where can we find the reference to Atlantis?
3. Who was the first to mention about the civilization of atlantes?
4. How did Solon get the information about the perished continent?
5. What was the role of clergymen in the story about Atlantis?
6. What is the historic background of Atlantis?
7. How was Atlantis destroyed?

3. Retell the text “First References to Atlantis”.

4. Discuss the literary career of Plato. Explain how Plato presented the information about Atlantis and why he was stated to be the first to write about it.

5*. Write about Plato’s vision of the history of Atlantis using additional material.

UNIT III, Lesson 1

to accumulate	mysterious
argument	precious
attempt	pyramid
conviction	relative
to defend	remains
empire	resemblance
exceed	ruler
existence	temple
generation	truth
holly	welfare
in comparison with	metropolis

1. a) Write the additional words and expressions which you have used in your composition on the blackboard with their translation and transcription. Present the information you have written about Plato's vision of the history of Atlantis to your groupmates.

b) Listen to the information which your friend is going to present. Be ready to retell and discuss it. If you don't understand anything you may ask questions after he finishes his presentation.

2. Read the new words and word combinations with the translation and write them down into the vocabulary

to accumulate [ə`kju:mjuleit]	–	mysterious [mis`ti(ə)riəs]	–
накопичувати		таємничий	
argument [`a:gjumənt]	–	precious [`preʃəs]	–
доказ		коштовний	
attempt [ə`tempt]	–	ruler	–
спроба		правитель	
pyramid – піраміда		conviction [kən`vikʃ(ə)n]	–
relative [`relətiv]	–	переконання	
родич		remains [ri`meinz]	–
generation [`dʒenə`reiʃ(ə)n]	–	залишки	
покоління		temple [`temp(ə)l]	–
to defend [di`fend]	–	храм	
захищати		holly	–
		святий,-ая	

empire [ˈɛmpaɪə] – імперія	resemblance [rɪˈzembləns] –
truth [ˈtruːθ] – правда	схожість
to exceed [ɪkˈsiːd] – перевищувати	existence [ɪgˈzɪst(ə)ns] – існування
welfare [ˈwelfɛə] – добробут	metropolis [mɪtˈrɔːpəlɪs] – метрополія
in comparison with [kəmˈpærɪsn] – у порівнянні з	

3. Read the sentences and answer the questions

1. A person can *accumulate* a lot of knowledge in the process of studying. Without revising the material it is rather difficult *to accumulate* all the information. What do you do *to accumulate* the material you have learnt?
2. My father is the only person who always has many *arguments* for every-
3. thing. It's sometimes rather complicated for me to change his point of view because of my not finding so many *arguments* at once. Is it difficult for you to find *arguments* at once?
4. Every person makes a lot of *attempts* in solving any task. It is no need to feel pity if one of our *attempts* has not been successful. Do you agree with this statement or not?
5. I have strong *conviction* that a person is the master of his life. The fact that any time you can change your life appears to be rather *convincing*. Do you feel *conviction* of being a master of your life?
6. When a young man is 18 he to join in the Army *to defend* his country. Thus, now my brother Nick *is defending* our homeland, and that is why I feel quite safe. Do you think that women should join in the Army *to defend* their country, too?
7. There were a lot of *empires* in the history of *the mankind*. The Roman *Empire* is believed to be the most powerful one at *the ancient* times. What was the latest powerful *empire*?
8. It is harvest time soon and we hope the harvest this year *will exceed* the

- previous one. *According to* the prognosis the harvest this year *will exceed* three times the previous one. What should a farmer do *to exceed* the harvest?
9. *The existence* of Atlantis is shrouded in mystery. A lot of scientists believe the question of *the existence* of Atlantis to be still unsolved. What century can we date back *the existence* of Atlantis?
 10. Every *generation* differs from another. All this depends on the development of the society and on its cultural level. That is why every further *generation* is more developed than the previous one. Do you think your *generation* is more developed than that of your parents'?
 11. Every year pilgrims *set out* for *holly* places. During their stay at *holly* cites they purify their soul. What *holly* cites do you know?
 12. My friend draws better *in comparison with* me. Though *in comparison with* her I know languages much better. What do you do better *in comparison with* your friends?
 13. Great amount of people and branches of industry – all this is the basis of *the metropolis*. Nowadays Moscow is the greatest *metropolis* in Russia. What is the greatest *metropolis* in Ukraine?
 14. Olga looked *very mysterious* at the party yesterday. Her future wedding was the main reason for her *mysterious* outlook. When do you look *mysterious*?
 15. Every person finds his own *precious* thing in life. Some people believe family and health to be *the most precious* things, others think that gold is the sense of life. What is *precious* for you in your life?
 16. *Pyramids* have always attracted the attention from the scientific point of
 17. view. Almost all the scientists can't understand what the process of building *the pyramids* in *ancient* times was. What makes it difficult for them to find the answer to the mystery of *the pyramids*?
 18. Every family has a lot of *relatives*. A *relative* is a person who is always ready to help you in difficult situations and is the closest person in the world. Do you have a lot of *relatives*?
 19. On the basis of the archaeological *remains* we can judge about the level of

the development of any *civilization*. Though, archaeological *remains* don't always give the whole information. What role did archaeological *remains* play in studying the development of *the mankind*?

20. Every state had its *ruler* in *ancient* times. Even nowadays we can find some *rulers* in highly developed countries. What are *the rulers* of nowadays?
21. People who believe in *God* always go to *temples*. A *temple* is the place for a person to escape from reality and to purify the soul. Do you believe that a *temple* plays an important part in people's life?
22. When some people are late they prefer not to tell *the truth*. Sometimes they create rather *mysterious* stories in order not to tell *the truth*. Do you always tell *the truth* when you are late?
23. They say, that children are *the welfare* of every family. Though, some people still prefer material *welfare*. What is welfare for you?

4. Look through the words and word combinations from Exercise 1 (Unit I, Lesson 1) and Exercise 2 (Unit II, Lesson 1) and make up short situations in combination with the new words.

For example: I read an article about a *sudden* natural *disaster* in Asia yesterday. It says that *this disaster* bore a *supernatural* character because *in comparison with* all the previous *disasters* this one ruined only *holly temples*. Thus, the scientists should find more *arguments* for this *statement*.

5. Read the text and find the sentences with the new words and word combinations. Read these sentences aloud and translate them into your mother tongue.

The description of Atlantis

We can find a detailed description of the society of the inhabitants of Atlantis in Plato's dialogue "Critias". The civilization of the people of Atlantis had all the natural resources, such as: drinking water, different mineral resources, rich vegetation, used either for food or for religious purpose and also a great number of

animals. What they did not have, they find on the lands of other races. During the years of the existence of Atlantis, the descendants of God Poseidon accumulated great wealth. They say that no other race had possessed such wealth before.

Thus, at that time each ruler had his own town. However, as it was stated the most majestic of all the towns was the capital of Atlantis. The metropolis of the empire was ruled by the descendants of Atlas. Poseidon himself founded a capital which enchanted everybody who visited it. Having founded the capital, the God of the Sea made a number of ditches¹, encircling the town, filled them with water to defend the town from different attacks. Next rulers perfected the plan of the town by building a road under the ground, the road passed above all the ditches on the surface² and up to the sea. They built huge bridges over cannels and erected³ high steel walls in every ditch. Thus, every ditch of defense was covered with certain steel and this made it glisten in the sun. The inhabitants of Atlantis planted holly groves⁴ in towns, built a harbour and temples in the honour of Gods. There was a majestic set of palaces on the central island. According to the legend the main temple was devoted to the image of Poseidon. That temple was coated with silver⁵ and its towers – with gold. The roof of the temple was made of ivory⁶ in combination with precious metals. The size of this temple exceeded the size of the temple of Parthenon⁷ in Athens thrice⁸. There were the statues of the first rulers of the epoch of Atlantis and also a golden statue of Poseidon which nearly touched the roof on the height of 3000 feet inside the temple. (Compare with the statue of Freedom in New York, which is 151 feet high and stands on the 155- feet pedestal.)

We can find no evidence that this human race possessed supernatural forces in Plato's descriptions though a lot of scientists wrote about it. In his dialogues we cannot find any references either to flying machines or to scientific trends the representatives of which possessed supernatural knowledge, or sources of outer space powers. Nevertheless, Plato wrote a lot of thing about both high level of material welfare and technical achievements, and this at those times could be referred as "science fiction". All the information about Atlantis enchanted us. It is

when speaking about both the size of the continent and its perfect technology, and the time of the existence of the civilization. The Egyptian civilization was thought to be the oldest in the Mediterranean area⁹ and the Greeks respected it for its heritage. But Atlantis, supposedly, was more ancient than Egypt.

Plato's descriptions seemed so unreal and improbable that even his follower, ancient philosopher Aristotle (384 – 322 B.C.), believed that Atlantis was an ordinary fiction. The scientists Peter James and Nick Thorpe protested against such an attitude to the majestic civilization. In their book "Ancient Mysteries" they affirmed that the evidence for that fact was also mentioned by Critias. Plato's character tells us about the mysterious epoch of Atlantis in two dialogues "Timaeus" and "Critias".

In fact, Critias was a relative of Plato, he was his great grandfather. The story about the disaster happened to Atlantis was seem to be retold in the family from generation to generation. It originated from their distant relative – Solon, who had had "direct" relation to the creation of the poem about Atlantis not long before his death. This story was revised all the time, and Plato himself believed the given facts to be historic truth.

That's why a sudden wish to set out for the search of the remains of Atlantis to the place where they might be by Plato's words, also occurs to many scientists. If we take his dialogues as a basis, then the land of Poseidon's descendants should be searched for somewhere on the coastlines of the Atlantic Ocean. At this both Americas, that were believed to border on Atlantis by the chains of mountains, should be taken into account.

Great conviction in the existence of Atlantis in the history of the mankind was the main theme in the book of an American politician and writer Ignatsij Donnelly (1832 – 1901). His book was published in 1882 and it was the first attempt beginning with the time of the Renaissance¹⁰ to return to the heritage of the inhabitants of Atlantis. Donnelly presented the dozens¹¹ of parallels between the civilization of the New and Ancient World: from the building of pyramids to similar legends, myths and symbols, such as the sign of the cross¹². From

Donnelly's point of view, all the ancient empires dated back to the destroyed culture: like "all the roads lead to Rome" so all the cultures originated from the one source – Atlantis.

Being not critical in his researches Donnelly didn't often give objective parallels. In this way some of his arguments are not very reliable: his statement that the art of painting was known on the both sides of the Atlantic coast conveys absolutely nothing. It is not worth referring to Atlantis in order to explain why the Sun was a holly image both in Peru and in Egypt.

The resemblance between the pyramids of Ancient and the New World is also not obvious. In Egypt people built "real" pyramids with a sharp top. Religious buildings of Central America represent an absolutely different type of pyramids: they were stepped¹³ and had a platform for building temples and councils of clergymen on the top. The building of Egyptian pyramids started approximately 2700 B.C. and continued in Egypt, the Sudan and Roman Empire. In comparison with them, the majority of pyramids of Central America look modern. The Great Temple in Tenochtitlan¹⁴ was built in 1487 B.C. The ruins of the most ancient pyramids in Teotihuacan¹⁵ compared with the Pyramid of Heops in sizes could be dated to the IV – IIIc. B.C.

Thus, the epochs of building pyramids in Africa and Central America coincide a little and, this fact can hardly be used to state that they both originated from Atlantis.

¹ ditch [dɪtʃ] – байрак

² surface [ˈsɜːfɪs] – поверхня

³ to erect [ɪˈrekt] – споруджувати

⁴ grove [ˈgrɒv] – гай

⁵ silver [ˈsɪlvə] – срібло

⁶ ivory [ˈaɪvəri] -слонова кістка

⁷ Parthenon [ˈpɑːθənən] Парфенон, храм в Афінах

⁸ thrice [θraɪs] – тричі

⁹ Mediterranean area [ˌmedɪtəˈreɪniənˈeəriə] – область Середземного моря

¹⁰ Renaissance [riˈneɪsɑːns] – Ренесанс

¹¹ dozen [ˈdɒzn] – дюжина

¹² the sign of the cross [saɪn] – знак хреста

¹³ stepped – ступеневий

¹⁴ Tenochtitlan [tenoutʃtiːˈtlan] –

Теночтітлан, столиця сучасної Мексики
релігійний центр Толтеків

¹⁵ Teotihuacan [teɪˈɒtiːwaˈkɑːn] – Теотікан

6. Read and translate the text. Answer the following questions:

1. What was the description of the society of the inhabitants of Atlantis in Plato's dialogue?
2. Who founded the capital of Atlantis?
3. What did the next rulers do with the capital of Atlantis?
4. According to the legend an ancient temple was devoted to the image of Atlas, wasn't it?
5. What kind of information enchanted the mankind?
6. What did Peter James and Nick Thorpe state?
7. When was the book of an American politician and writer I. Donnelly published?
8. Why can't we state the pyramids of the Ancient and the New World to originate from Atlantis?

7. Read the words and word combinations in 1 min. and 50 seconds. Cover the left side of the exercise and translate the words and word combination in 1 min. and 50 seconds.

- | | |
|---|--|
| 1. to accumulate knowledge | 1. накопичувати знання |
| 2. a very important argument | 2. дуже важливий аргумент |
| 3. an ancient empire | 3. давня імперія |
| 4. an attempt to solve the problem | 4. спроба вирішити проблему |
| 5. to have great conviction in smth | 5. бути глибоко переконаним у чомусь |
| 6. Our grandparents defended our land during the War | 6. Наші дідусі захищали нашу країну під час війни |
| 7. His results in comparison with mine exceeded two times | 7. Його результати порівняно з моїми були в двічі вищі |
| 8. Every generation should take care of the parents | 8. Кожне покоління має піклуватися про батьків |
| 9. I like to watch documentary films | 9. Я люблю дивитися документальні |

about ancient holly temples

10. The legend about Atlantis is rather mysterious

11. The Greek metropolis is said to be the most developed

12. Almost all the girls like precious stones

13. I want to visit Egypt and see the remains of the pyramids

14. Ann who was at the party yesterday, is my relative

15. The resemblance between a mother and daughter was evident

16. Poseidon was the ruler of Atlantis, wasn't he?

17. He is not always telling the truth

18. The question of the welfare of a person is rather individual

фільми про давні священні храми

10. Легенда про Атлантиду досить таємнича

11. Говорять, що метрополія греків була найрозвиненішою

12. Майже всі дівчата люблять дорогоцінні каміння

13. Я хочу поїхати до Єгипту й побачити залишки пірамід

14. Аня, що була вчора на вечірці, моя родичка

15. Схожість між мамою і дочкою була очевидною

16. Посейдон був правителем Атлантиди, чи не так?

17. Він не завжди говорить правду

18. Питання про благополуччя людини досить індивідуальне

8. Find additional information about Sea God Poseidon and be ready to present it to your groupmates.

1. Look through the words and word combinations from Exercise 7 (Unit III, Lesson 1). Cover the left side of the exercise and translate the words and word combinations in 1 min. and 50 seconds into English.

2. Read the text and answer the questions:

1. What natural resources did atlantes have?
2. What role did Poseidon play in the history of Atlantes?
3. How was the capital of Atlantis perfected?
4. Did atlantes use supernatural force?
5. What fact was mentioned by Critias ?
6. Where did the story about Atlantis originate from?
7. In what geographical area should we search for Atlantis?
8. What was the main argument of Donnelly?
9. Why were Donnelly's parallels not objective?

3. Retell the text "The Description of Atlantis".

4. Discuss the origin of the legend about the Sea God Poseidon. Explain his impact on the history of Atlantis.

5*. Write about the image of Poseidon and his role in the history of Atlantis using additional material.

Додаток Б

**Зразок перших двох уроків II частини освітнього інтегрованого курсу
“Історії стародавніх цивілізацій”**

UNIT I, Lesson 1

common	prediction
to confuse	rare
deciphered	spectacle
divine	splendid
eclipse	to worship
firmament	

1. Read the new words and word combinations and write them down into the vocabulary.

common [ˈkɒmən] – простий

to confuse [kənˈfjuːz] –

спантеличувати

deciphered [diˈsaɪfəd] – бути

розшифрованим

divine [dɪˈvaɪn] – божественний

eclipse [ɪˈkliːps] – затемнення

prediction [prɪˈdɪkʃ(ə)n] –

передбачення

rare [rɛə] – рідкісний

spectacle [ˈspektək(ə)l] – видовище

splendid [ˈsplendɪd] – чудовий

to worship [ˈwɔːʃɪp] – шанувати

firmament [ˈfɜːməmənt] – небосхил

2. Read the sentences and answer the questions.

1. People for prolonged period of time were divided into two classes: *common* people and people of social elite. It was almost impossible for *common* people to have friends with the upper society. Do we still have the class of *common* people and of social elite?
2. Everybody knows that it is sometimes impossible to know everything. However, when you are asked the question you don't know you feel *confused*. What questions can make you feel *confused*?

3. The previous generations left works of their heritage to our mankind. To understand them is possible under the process of *deciphering*. Sometimes it is rather difficult to find a specialist who can *decipher* a definite work of art. Have you ever seen any *deciphered* sources of art?
4. In ancient times people believed in different *divine* bodies. They considered these *divinities* to influence their lives greatly. Who do you think were these *divinities*?
5. Sun *eclipses* happen not very often nowadays. It is known that a sun *eclipse* can indicate to important changes either in the life of a country or the whole world. When was the last sun *eclipse*?
6. The ancients considered *the firmament* to have a special meaning. That is why there existed different religious trends which studied the secrets of the *firmament*. Do you know any religious trends which studied the *firmament*?
7. In ancient times there existed people who could *predict* changes in life and in nature. They made their *predictions* after studying the changes of the planets. Do you believe in any *predictions* done nowadays?
8. Susan is a student at Oxford University. She studies the History of Ancient Egypt. After several years of working at the *rare* sources she was chosen to go to Egypt for excavations. During the excavations she found a *rare* example of an ancient book. Have you ever found any *rare* information?
9. To every person *a spectacle* means something individual. For some people *a spectacle* is going to the theatre or cinema, for others it is a visit to an art exhibition. What is *a spectacle* for you?
10. Tom and Mary went to the theatre yesterday. They saw a *splendid* play “The portrait of Dorian Grey” by O.Wilde. On their way home Mary was speaking only about *splendid* performance of the actors. Do you remember any performance which you thought to be *splendid*?
11. Our ancestors were pagans, it means they *worshipped* a lot of Gods. They *worshipped* nature and thought that everything in the world had its own divinity. What do modern people *worship*?

3. Read the text and find sentences with new words and word combinations.

Read the sentences aloud and translate them into your mother tongue.

The meaning of the firmament in the Ancient World

It is difficult for our contemporaries to realize why the sky, particularly the night sky, was so important for the ancient people. Because of pollution such a splendid spectacle as The Milky Way¹ has become a rare pleasure. In the ancient world people were not simply enchanted with the firmament – the sky was full of meaning and it was “the home” of the gods.

In many ancient religions the gods were identified with stars and in fact, people thought they were the same things. The oldest deciphered writing about the mystery of the firmament in the world comes from the Sumerian civilization of Babylon² (southern Iraq) and dates back to 3500 B.C.

Ancient Greeks and Romans also supported this idea. Their philosophers spent endless hours answering the questions who were the gods and how did they originate? The “Gods” they worshipped meant many different things – from aspects of nature to human qualities, and it is not surprising that people were confused. One of the most obvious answers was that the gods had originally been the planets. As Aristotle³ (384-322) wrote: *Ancient thinkers from early time kept the tradition according to which these heavenly bodies⁴ (planets) are gods. The rest of the tradition was added later in the form of legends in order to prove definite influence on the minds of the common people.*

As the heavenly bodies were considered to have divine origin, they were studied because to understand them, was to learn the mysteries of the gods. Many ancient civilizations had well organized systems of astronomical supervisions which were done by specialists. From the middle of the II century B.C. the clergymen of Babylon recorded the movements of the Moon and the Venus⁵ on clay tables⁶, trying to use their notes to predict a moon eclipse. The Maya⁷ of Central America built observatories to find out how the firmament influences life on Earth. The studying of the sky led to the prediction of the changes in heaven which “showed” the future course of political events.

All the calendars – reflecting the movements of the Sun and the Moon and the rising and the setting of the planets and the stars – had a great importance during the organization of different events, from public holidays to the harvest⁸. A farmer knew that the year was 365 days long, but he also had to know in what way each planet indicated various forms of farming. Thus, in VII B.C. Hesiod⁹, the oldest known Greek poet with the exception of Homer, wrote a poetical calendar for farmers.

The most ancient calendars (from the Stone Age¹⁰ in Europe) were created more than 20,000 years ago, and we can discover a peculiar interest in the lunar months in them. Ancient Greek philosopher Plato wrote that “*the heavens taught us numbers*” and stated that mathematics began when people started to acknowledge and follow the phases of the Moon.

If we take into consideration the close connection between the heavenly bodies and religion, which shows that ancient astronomers were clergymen, it explains why the results of their work were used in the building of religious monuments. 5,000 years ago the entrance passage of the megalithic tomb of Newgrange¹¹ (Ireland) was specially constructed so the Sun rays penetrated into the heart of the tomb at the winter solstice¹². Many other megalithic monuments, including Stonehenge, were also oriented toward the Sun.

¹ The Milky Way – Чумацький Шлях (астр.)

² the Sumerian civilization of Babylon
[ʃum'eri:ə: n] [ˈbæbɪlən] – шумерська
цивілізація (Вавилон)

³ Aristotle [ˈæristɔtl] – Арістотель

⁴ heavenly bodies – небесні тіла

⁵ the Venus [ˈvi:nəs] – Венера

⁶ the clay tables – глиняні таблиці

⁷ The Maya [ˈmajə] – Майя

⁸ the harvest – врожай

⁹ Hesiod [ˈhesi:ɔd] – Гесіод (грецьк. поет)

¹⁰ Stone Age – кам'яний вік

¹¹ Newgrange – Ньюгрейндж

¹² the winter solstice – зимове сонцестояння

4. Read and translate the text. Answer the following questions.

1. What meaning did the firmament have in ancient times?
2. The oldest deciphered writings about the mystery of the firmament came from the Greeks, didn't they?

3. What was Aristotle understanding of the meaning of the Gods?
4. In what way did the ancients study the changes in heaven?
5. What did the calendars reflect in ancient times?
6. Under what circumstances did the science ‘mathematics’ appear?
7. Did the ancients orient their monuments toward the Moon or the Sun?

5. Read the word combinations and sentences in 1min. Cover the left side of the exercise and translate the word combinations and sentences in 1 minute.

- | | |
|---|--|
| 1. much in common | 1. багато спільного |
| 2. a rare exhibit | 2. рідкісний експонат |
| 3. I have a splendid view from my window. | 3. З мого вікна відкривається чудовий краєвид |
| 4. You will never decipher this note if you do not know the code. | 4. Ти ніколи не розшифруєш цю записку, якщо не знаєш коду |
| 5. Her gift is for sure of the divine origin. | 5. Її дар, напевне, є божественним |
| 6. The boy is a true nihilist, he worships nothing. | 6. Хлопчик – справжній нігіліст, він нічого не шанує |
| 7. Their prediction is really confusing, you should not at once react in such a negative way. | 7. Їхнє пророкування справді спантеличує, тобі не варто відразу реагувати так негативно. |
| 8. People used to believe that any eclipse is the expression of the anger of the firmament. | 8. Раніше люди вірили, що будь-яке затемнення – це вияв гніву небес. |

6. Find additional information about ancient Greek philosopher Plato and his achievements in science, and be ready to present it to your groupmates.

UNIT I, Lesson 2

1. Look through the word combinations and sentences from Exercise 5 (Unit I, Lesson 1). Cover the left side of the exercise and translate the word combinations and sentences in 1 minute into English.

2. Read the text and answer the questions.

1. What question did ancient Greeks and Romans try to answer?
2. In what way did Aristotle write about the divine origin of the gods?
3. What did the ancient people study in order to learn the mysteries of the gods?
4. What did the clergymen of Babylon record in order to use their notes to predict the moon eclipses?
5. Did the calendars have a great importance during the organization of different events, from public holidays to the harvest?
6. Who wrote a poetical calendar for farmers?
7. When were the most ancient calendars created?
8. When and how did, according to Plato, mathematics begin?
9. What reveals the close connection between the heavenly bodies and religion?
10. What is the peculiarity of the entrance passage of the megalithic tomb of Newgrange, Ireland?
11. What other monuments oriented toward the Sun do you know?

3. Retell the text “The meaning of the firmament in the Ancient World”.

4. Discuss the scientific achievements done by ancient Greek philosopher Plato. Explain in what way Plato influenced the development of the ancient science.

5*. Write about the impact of Plato on the interest of common people to the mysteries of science using additional material.

UNIT II, Lesson 1

to absorb	meteorite
amendment	perception
to condemn	to purify
be connected	to reject
comet	solid
cradle	soul
to dedicate	to strengthen
gradually	to undertake

1. a) Write the additional words and expressions which you have used in your composition on the blackboard with their translation and transcription. Present the information you have written about the impact of Plato on the interest of common people to the mysteries of science to your groupmates.

b) Listen to the information which your friend is going to present. Be ready to retell and discuss it. If something is not clear to you, ask questions after the presentation is over.

2. Read the new words and word combinations and write them down into the vocabulary.

to absorb [əb'sɔ:b] – бути захопленим, вбирати	meteorite ['mi:tɪəraɪt] – метеорит
amendment [ə'mendmənt] – поправка	perception [pə'sepʃ(ə)n] – сприйняття
to condemn [kən'dem] – засуджувати	to be connected [kə'nektɪd] – бути сполученим
to purify ['pjʊ(ə)rɪfaɪ] – очищати	soul [səʊl] – душа
to reject [rɪ'dʒekt] – відмовляти	solid ['sɒlɪd] – твердий / щільний
comet ['kɒmɪt] – комета	to undertake – братися
cradle [kreɪdl] – колиска	to dedicate ['dedɪkeɪt] – присвячувати
to strengthen ['streŋθ(ə)n] –	

3. Read the sentences and answer the questions.

1. Sometimes it is very difficult *to absorb* information. One should concentrate and make some efforts to start *absorbing*. What do you do to concentrate and to begin *to absorb* information?
2. When people make some documents very often it turns out that it is necessary to make *amendments*. These *amendments* are aimed at changing, updating the original document. What kind of *amendments* do you know?
3. The house *was condemned* as unfit for people to live in. To confirm it a special certificate of *condemnation* was issued. Has your house ever been *condemned* as unfit to live in?
4. When I phoned my mother yesterday I *was connected* to a wrong person. I dialed the number again, at last I *was connected* to my mother. Have you ever *been connected* to a wrong person?
5. They say, if you see a *comet* flying by you can make a wish and it will come true. Not long ago we could witness *the comet flyby*. Did you make a wish when you saw *the comet*?
6. Wessex is *the cradle* of the royal house of the UK. Kyiv Rus' is *the cradle* of the Ukrainian and Russian people. What other *cradles* of other nations do you know?
7. Churches *are dedicated* to Gods and saints. In every city and town one will find a church *dedicated* to St. Nikolai or St. Basil. What saints *are* there churches in your town *dedicated* to?
8. One of my friends is a very stubborn person, it is very difficult to make him change his opinion, but when you give him explanations he *gradually* starts to reconsider his point of view. But *gradually* does not mean quickly and sometimes it takes too much time. What can you advise me to change my friend's "*gradually*" to "quickly"?

9. Planets, *comets* and *meteorites* are heavenly bodies. Of them *meteorites* are the smallest. Do you know the average size of a *meteorite*?
10. Events confirmed our *perception* that she had been treated unfairly. Though her *perception* was completely different. Do you always believe your own *perception*?
11. All water in this area has been *purified* of undesirable chemicals. Special equipment was used in order *to purify* it. What special equipment *to purify* water do you know?
12. I disrespect parents who *reject* their children. Though I assume that there may exist serious reasons *to reject* your own child. Because of what reason could you *reject* your child?
13. The candidate had the *solid* support of the party. And despite this *solid* support he lost the elections. Do you think that *a solid* support will always help you?
14. I wonder how he keeps his body and *soul* together. To survive this he should have no *soul* at all. What do you do to keep your body and *soul* together?
15. The facilities of the mind *are* generally *strengthened* by mental exercises. The facilities of body *are strengthened* by physical exercises. What are the facilities of soul *strengthened* by?
16. She *undertook* to complete the project in six months. But *to undertake* does not mean to complete. Do you put many efforts to complete if you *have undertaken* something?

4. Look through the words and word combinations from Exercise 1 (Unit I, Lesson 1) and Exercise 2 (Unit II, Lesson 1), make up short stories with them.

For example: Once there lived a young man, Edward by name, who *dedicated* all his free time to reading documents *connected with* the origin of *comets*. Edward's parents were sure that his son became interested in the mystery of *the firmament* since the *cradle*.

As Edward *was absorbed* in studying scientific information, some of his

friends *condemned* him for not spending time with them. Nevertheless, he wasn't confused with that fact because he always dreamt to make new discoveries in Astronomy. During the days of his youth he *didn't reject* his dream and at last became a famous scientist.

5. Read the text and find the sentences with the new words and word combinations. Read these sentences aloud and translate them into your mother tongue.

Fragments of the Sky

In the 1960s, there existed a tendency to percept stone circles as perfect “*astronomical computers*” in order to add amendments to the lunar calendar and even for predicting lunar eclipses. The hypothesis, according to which the location of pyramids in Giza¹ reflects the stars in the constellation Orion², looks very questionable.

Yet the ancients had a lot of reasons to follow the firmament. Their delight referred not only to the splendour of the night sky, but also that sometimes “divine bodies” made their presence known by suddenly throwing down real objects. A great number of religious cults were based on meteorites, fragments of the sky that had fallen to the Earth.

Best known of the ancient meteorite cults is the cult to the Great Goddess Diana, which existed in Ephesus³ (on the Aegean coast of present-day Turkey) in an ancient epoch. After the arrival of Saint Paul to Ephesus in 54 B.C., he was merely attacked when he condemned the worshiping of Diana whose “*image fell down from Jupiter*”⁴. According to ancient sources holly stone (meteorite) was kept inside the statue of Diana. By a rare stroke of luck⁵, in an ancient text from the Hittite empire that once had supremacy over the whole territory of Turkey, one can find the description of the collapsing of this very meteorite. About 1300 B.C. the Hittite emperor recorded how his enemy “the tsar of Apasas” (probably Ephesus) was struck down by an enormous thunderbolt thrown down by the god Teshub⁶ (the Hittite analogy of Jupiter).

The brightest example of meteorite cult is the Black Stone of Mecca⁷, set into the wall of Kaaba⁸, a stone building which is declared to be an eternal shrine of Islam⁹. The Black Stone represents a splendid spectacle – almost everybody wants to see it but it is normally covered by a thick black cloth. People cannot take photos of it, that's why its size and shape is uncertain. Everything what is known is that it is set in a silver mount¹⁰ fixed in the corner of the building.

If we take into consideration data from the deciphered sources connected with the Black Stone, the Hebrew patriarch Abraham¹¹, together with his son Ishmael, father of the Arabs, built similar black rocks under direct instruction from heaven. Much later the prophet Mohammed¹² purified the shrine from idols and dedicated it to its true God. Having suffered from many floods, the Black Stone was by this time the only part of the key building, erected by Abraham, so special measures were undertaken to defend it. Obviously, the Black Stone had important meaning even before Abraham and according to as for Moslem tradition¹³ it fell from the sky or was brought to the Earth by the archangel Gabriel¹⁴. At this time it was white turning gradually black as a result of absorbing the sins of pilgrims¹⁵ who came to Mecca.

There is so much deciphered written evidence of meteorite falls that we assume that meteorites fell more often in ancient times than in the present. The same is true in relation to comets. In the early days of the Roman Empire almost no important event took place without a comet appearing. Such happened on the first day of Julius Caesar's funeral¹⁶ in 44 B.C. The Romans considered a comet to be the soul of not a common but "holly" person and that's why they believed it raised to heaven. A few decades later a comet led the Magi¹⁷ to the cradle of Jesus.

People's confusion after appearance of comets only strengthened traditional fear of them. Nevertheless, the fear that people felt isn't completely irrational. As the consequence of this, after the smash of comet Shoemaker – Levy¹⁸ into Jupiter scientists came to another conclusion.

Now scientists acknowledge that small comets and cemetery fragments sometimes fall to Earth, while the larger ones though didn't cause a lot of damage,

meant a threat of another kind. Streams of dust¹⁹ which formed the tails of the comets were the cause of meteor showers. Scientists see more evidence that in the past meteor showers inspired some and frightened others with their streams of fire. There is now a lot of evidence to suggest that during the Bronze Age a tremendous fragment of a collapsing comet caused real cataclysm in the form of floods and earthquakes.

In many ways modern science agrees with the truth of ancient knowledge about the sky. The ancients stated that comets were dangerous and knew meteorites fell from the sky. It is strange that the reality of meteorites was rejected by western science until the middle of XIXc. When two Yale University scientists reported that a meteorite of over 300 pounds had fallen at Weston (Connecticut), in December 1807, President Thomas Jefferson didn't believe them. The majority of scientists shared his point of view and supported Aristotle's idea that stones couldn't fall from the sky. He also considered comets and meteorites to be natural phenomena.

Aristotle also stated that everything beyond the Moon was made of "ether"²⁰ and therefore couldn't be solid. He was sure that the earth was fixed in space and didn't move. As a result of this, the medieval Church took Aristotle's statement for its basis and influenced science greatly. Thus, Europeans in the year 1500 knew far less than ancient Greeks did around 200B.C.

¹ Giza [ˈgi:zə] – долина Гіза

² the constellation Orion [ɔːˈraɪən] –сузір'я Оріон

³ Ephesus [ˈefɪsəs] – Ефес

⁴ Jupiter [ˈdʒu:pɪtə] –Юпітер

⁵ stroke of luck – збіг обставин

⁶ the god Teshub – бог Тешуб

⁷ Месса [ˈmekə]– Мекка

⁸ Кааба [ˈkɑbə] – Кааба (споруда)

⁹ shrine of Islam [ˈɪsləm]– святиня Іслама

¹⁰ mount – оправа

¹¹ the Hebrew patriarch Abraham

[ˈhi:bru: ˈeɪbrəhəm] – єврейськ. патріарх Авраам

¹² the prophet Mohammed [mouˈhæmɪd] – пророк Мохаммед

¹³ Moslem tradition [ˈmouzləm] – мусульманська традиція

¹⁴ the archangel Gabriel [ˈgeɪ brɪəl] – архангел Гавріїл

¹⁵ the sins of pilgrims – гріхи паломників

¹⁶ Julius Caesar's funeral [ˈdʒu:lləs ˈsɪ:zə] – похорон Ю. Цезаря

¹⁷ the Magi [ˈmeɪdʒaɪ] – Волхви

¹⁸ comet Shoemaker – Levy – комета Шумейкера – Леві

¹⁹ streams of dust – потоки пилу

²⁰ ether – ефір

6. Read and translate the text. Answer the following questions.

1. What were the reasons of the ancients to follow the firmament?
2. What is the cult to the Great Goddess Diana?
3. What do you know about the Black Stone of Mecca?
4. Why did the ancient people feel fear for comets and meteorites?
5. Why does the modern science agree with the ancient knowledge about the sky?
6. In what way did the idea of Aristotle about everything beyond the Moon influence the science?

7. Read the word combinations and sentences in 1 min. 15 seconds. Cover the left side of the exercise and translate the word combination and sentences in 1 min.15 seconds.

- | | |
|--|--|
| 1. amendment to the Constitution | 1. поправка до Конституції |
| 2. to condemn to death | 2. винести смертний вирок |
| 3. to reject completely, totally | 3. категорично відмовляти |
| 4. to undertake for smb.'s security | 4. відповідати за чийось безпеку |
| 5. The worked absorbed him. | 5. Робота заповонила його |
| 6. Is the house connected to the electricity supply? | 6. До будинку підведено електрику? |
| 7. Comets are heavenly bodies. | 7. Комети – небесні тіла |
| 8. He rocked the cradle with his foot. | 8. Він ногою качав колиску |
| 9. The doctor dedicated his life to the sick people in this hot country. | 9. У цій спекотній країні лікар присвятив своє життя хворим |
| 10. Gradually he started to understand what she was driving at. | 10. Поступово він почав розуміти, до чого вона хилить |
| 11. When you see a meteorite falling make a wish. | 11. Коли ти бачиш, як падає метеорит, загадай бажання |
| 12. In Grammar there is such a category as verbs of sense perception. | 12. У граматиці є така категорія, як дієслова чуттєвого сприйняття |

13. A person who prays is purifying his soul. 13. Людина, що молиться, очищує свою душу
15. I have been waiting for you for three solid hours. 14. Я чекав на тебе цілих три години
16. The opal sharpens and strengthens the sight. 15. Опал загострює й зміцнює зір

8. Find additional information about the life and political career of Julius Caesar and be ready to present it to your groupmates.

1. Look through the word combinations and sentences from Exercise 7 (Unit II, Lesson 1). Cover the left side of the exercise and translate the word combinations and sentences in 1 min. 15 seconds into English.

2. Read the text and answer the questions.

1. What tendency existed in the 1960s?
2. How was it possible to predict lunar eclipses?
3. In what way did the “divine bodies” make their presence known?
4. What were a great number of cults based on?
5. Why was Saint Paul attacked after his arrival to Ephesus?
6. Where was a holly stone kept according to the ancient sources?
7. What is the Black Stone of Mecca?
8. Why were the special measures undertaken to defend it?
9. Did the meteorites fall more often in the ancient time? Why?
10. What strengthened the traditional fear of people for meteorites?
11. The reality of meteorites was rejected by western science until the middle of XIX, wasn't it?
12. What was the attitude of President Thomas Jefferson to the information about a meteorite?
13. Who stated that the Earth was fixed in the space and didn't move?
14. Did Europeans in 1500 know far less than ancient Greeks did around 200B.C.?

3. Retell the text “Fragments of the Sky”.

4. Discuss the life and political career of Julius Caesar. Explain in what way science was flourishing during the reign of Caesar.

5*. Write about the impact of Julius Caesar on the development of science, using additional material.

Додаток В

Зразки вправ, що проведені під час констатувального експерименту

Вправи для старшокласників І групи

1. Translate the words and word combinations from English into your mother tongue.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1) jungle – | 15) discipline – |
| 2) different species – | 16) to discover – |
| 3) numerous – | 17) freedom of choice – |
| 4) powerful idea – | 18) good health – |
| 5) to tell jokes – | 19) one's lifestyle – |
| 6) to record music – | 20) miserable creature – |
| 7) new research – | 21) unusual deeds – |
| 8) to look after the patient – | 22) to agree with smth – |
| 9) sense of humour – | 23) breathe – |
| 10) to destroy the plant – | 24) He is addicted to music – |
| 11) one's attitude towards – | 25) to survive in conditions – |
| 12) to retire – | 26) peaceful – |
| 13) competitive – | 27) to whisper the song – |
| 14) to look for her coming – | |

2. Translate the words and word combinations from your mother tongue into English.

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1) незвичайна думка – | 15) здорова людина – |
| 2) погано ставитися до когось – | 16) чудові відкриття – |
| 3) шепотіти – | 17) вижити за умови – |
| 4) дотримуватися дисципліни – | 18) Я не згоден з вами – |
| 5) унікальний вид тварини – | 19) Ми з нетерпінням на це чекаємо |
| 6) Що ви шукаєте? – | 20) Запишіть діалог на касету – |

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 7) невідомі джунглі – | 21) нещаслива дитина – |
| 8) Ви зруйнували мій план – | 22) могутній друг – |
| 9) дослідження у цій галузі – | 23) Він уже на пенсії – |
| 10) добре почуття гумору – | 24) Не жартуйте із мною – |
| 11) цікавий спосіб життя – | 25) Я догляну його – |
| 12) незліченні ідеї – | 26) Глибоко вдихніть та
розпочинайте – |
| 13) конкурентоспроможне питання – | 27) Він зятятий прихильник футболу
– |
| 14) свобода слова – | |

3. Translate the sentences from the text into your mother tongue.

1. While looking for a walking tour through the “jungles” of Tyrol, we sent on our luggage by post to Innsbruck.
2. Our bags were looked after well in the post office.
3. Three extraordinary unhealthy looking creatures miserably walked into the post office.
4. As the answer he said it wasn't a joke as he was addicted to our friendship.
5. Our sympathies were naturally with the porter: he belonged to such species who wanted to help.

4. Read the text and find the sentences with learnt words and word combinations. Translate these sentences into your mother tongue.

The Traveller's one Friend

Three of us, while looking for a walking tour through the “jungles” Tyrol, once sent on our luggage by post to *Innsbruck*. We felt ourselves rather competitive and thought that reaching Innsbruck, after a week's tramp¹ with two shirts and a change of socks, we should be glad to retire in our fresh clothes. Our bags were looked after well in the post office: we could see them from the grating² but some *informality* had taken place. The suspicion³ of the postal authorities was

that the bags were to be given to their rightful owners.

It sounds sensible⁴ enough because nobody wants his bag to be given to anyone else. But it had not been told to the authorities in Innsbruck how they were to know the right owners. Three extraordinary unhealthy looking creatures⁵ miserably crept into the post – office and said they wanted ‘those three bags in the corner’ – which happened to be unusually nice and clean bags. One of them took out a record, which he said had been given to him as a *receipt* by the post-office people. But in the lonely roads of Tyrol it is difficult for such papers to survive. The chief clerk shook his head and said he said he had to obey the discipline and they should return with someone who could identify them. We immediately thought about the porter in the hotel.

As we returned to the hotel we *fished* him out of his box: “I’m Mr. J” I said, “this is my friend Mr. B and Mr. S”. The porter bowed⁶ and whispered it was marvelous. “I want you to come with us to the post-office and identify us”.

The hotel porter agreed and peacefully went with us. He did his best: he told them who we were, they asked him numerous questions how he knew. For reply⁷ he said it wasn’t a joke as he was addicted to our friendship. They asked him how long he had known us and it appeared he knew us for ages. But the clerk powerfully insisted on bringing another person who could discover the truth. Both gentlemen became excited and their further discussion dealt with their own relatives which destroyed out hopes.

Our sympathies were naturally with the porter: he belonged to such species who wanted to help, but he didn’t *advance* our case. We left them quarrelling breathlessly and the next morning we returned to the post-office to continue “the research for our bags”. The clerk appeared to be a good man when we showed good attitude to him and took the possibility of our being the right owners of the bags and suggested a way out of the difficulty. We might come each day and dress in the post-office, behind the screen, before the whole post office retired. It was rather embarrassing⁸. But for several days until the British Council returned from Salzburg, we agreed the post-office to be our dressing-room.

tramp¹ - тинятися
grating² - решітка
suspicion³ - підозра
sensible⁴ - розумно, чутливо

creature⁵ - створіння, жива істота
bowed⁶ - вклонятися
reply⁷ - відповідь
embarrass⁸ - бентежити

Answer the following questions:

1. Under what circumstances the friends were upset?
2. Why their luggage wasn't peacefully returned to 3 friends?
3. Who agreed to help the friends?
4. What destroyed porter's plan to identify the friends?
5. What way out did the porter proposed to the friends?

6. Retell the text in a written form

7. Explain what the reason was no to give the luggage to the rightful owners.

1. Prepare a written topic what should a person do if he appears in a difficult unusual situation. Give examples.

Вправи для старшокласників II групи

1. Translate the words and word combinations from English into your mother tongue.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1) modern – | 15) search – |
| 2) to perish suddenly – | 16) to be confused with – |
| 3) to record one's interview – | 17) to share ideas – |
| 4) to spread ideas – | 18) to preserve silence – |
| 5) invasion – | 19) rapid change – |
| 6) origin – | 20) to adopt the attitude of – |
| 7) to conquer the land – | 21) revival in art – |
| 8) to settle down – | 22) in any way – |
| 9) inhabitant – | 23) ever since – |
| 10) She attained power - | 24) to acquire skills – |
| 11) at some degree – | 25) to break up – |
| 12) to flourish in the sphere – | 26) without great difficulty – |
| 13) to reduce voice – | 27) to a certain extent – |
| 14) utterly surprised – | |

2. Translate the words and word combinations from your mother tongue into English.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1) втручання – | 14) Звідки ти родом? – |
| 2) улаштуватися на ніч – | 15) у жодному разі – |
| 3) досягти – | 16) з того часу як вона поїхала – |
| 4) Вам подобається сучасний живопис? – | 17) знижувати швидкість – |
| 5) мешканець планети – | 18) Смаки різняться – |
| 6) швидке мовлення – | 19) дотримуватися думки – |
| 7) У деякій мірі, ти правий – | 20) у якійсь мірі – |
| 8) поділяти погляди – | 21) загинути – |
| | 22) Чий це запис? – |

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 9) відродження літератури – | 23) зовсім розстроєний – |
| 10) у пошуках ідей – | 24) Ця вправа не складна – |
| 11) розповсюджувати квитки – | 25) одержати перемогу – |
| 12) Ви мене збентежили – | 26) Його бізнес процвітає – |
| 13) Він став успішним – | 27) Збережи документи! – |

3. Translate the sentences from the text into your mother tongue.

1. Frequently the words being rapidly pronounced sound differently from how they are spelled.
2. A commercial inhabitant of France who had learned English at school but had half forgotten it, settled in London on business.
3. In fact on some mornings, thick heavy fog spread to such degree that everything perished in it in spite of all the street lamps being lit.
4. The Parisian being confused with English climate, had caught a severe cold and was coughing day and night.
5. He even broke up with anger thinking he was dealing with a madman

4. Read the text and find the sentences with learnt words and word combinations. Translate these sentences into your mother tongue.

Wrong Pronunciation

We all know from experience that the pronunciation of English is no easy, since frequently the words being rapidly pronounced sound differently from how they are spelled.

A commercial inhabitant of France who had learned English at school but had half forgotten it, settled in London on business. It was in the month of November, and the weather was most unpleasant and *disagreeable*, damp and foggy to a certain degree. In fact on some mornings, thick heavy fog spread to such degree that everything perished in it in spite of all the street lamps being lit. In any way for its yellowish-dirty colour, the Londoners, always prone to¹ see the humorous side of things, call this fog “*London pea-soup*”.

The Parisian, being confused with the English climate, had caught a severe cold², and was coughing day and night. Ever since his coughing didn't reduce he decided to get a medicine for it. As he did not remember this English word the idea flourished in his mind to look it up in his modern French-English dictionary. There he found that the English for "*la toux*" was "cough". Unfortunately, his dictionary did not tell him how to pronounce it.

However, preserving in mind the proper pronunciation of the English word "plough³", he naturally concluded⁴, that if p-l-o-u-g-h is pronounced "plow" [plau], c-o-u-g-h must be pronounced "cow" [kau]!

So he entered a chemist's shop and said: "Will you please share with me the medicine for my cow?!" The chemist thinking he had misunderstood him, asked politely "I beg your pardon, Sir?". The Frenchman was confused but repeated his request⁵ for some medicine for his "cow". "For your cow, Sir?" replied the surprised chemist. "Are you a farmer then?". "A farmer?" answered the commercial traveller conquered with indignation⁶. "A farmer? What in the world makes you think so? Oh, no, I come from beautiful Paris!" he added *haughtily*. It was beyond the chemist's comprehension⁷. He even broke up with anger thinking he was dealing with a madman. In great surprise he adopted amicable⁸ tone again: "But your cow, Sir? Where is your cow originated from?".

"Here", cried the Frenchman, coughing very loud and pointing to his chest, "here it is! I have a very big cow in my chest!"

Luckily, the chemist with great difficulty understood the man and gave him the medicine he wanted.

prone to¹ – схильний до
 a severe cold² – тяжко хворіти
 plough³ – плуг
 conclude⁴ – робити висновок
 request⁵ – прохання

indignation⁶ – обурення
 beyond smb's comprehension⁷ – за
 межами розуміння
 amicable⁸ – люб'язний

5. Answer the following questions:

1. Under what circumstances are words in English pronounced differently?
2. Why did a commercial traveller fall ill?
3. What was wrong with his pronunciation?
4. Why did a chemist conclude a Frenchman was a farmer?
5. How did the traveler manage to explain his illness?

6. Retell the text in a written form**7. Explain to what extent may wrong pronunciation spoil a good trip.****8. Prepare a written topic what difficulties may a foreigner face with on coming to another country. Give examples.**

Вправи для старшокласників III групи

1. Translate the words and word combinations from English into your mother tongue.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1) purpose – | 15) to remain – |
| 2) smb's origin – | 16) her diary – |
| 3) the field of engineering – | 17) to set on travel – |
| 4) to contain mistakes – | 18) Let us sing! – |
| 5) room – | 19) to be insured – |
| 6) to size smb up – | 20) crowded place – |
| 7) to be in common use – | 21) for one reason or another – |
| 8) to master a foreign language – | 22) new approach – |
| 9) thoroughly – | 23) wide staircase – |
| 10) good explanation – | 24) the frame of the window – |
| 11) Learn this poem by heart! – | 25) Where is the ladder? – |
| 12) to mind doing smth – | 26) a sort of – |
| 13) a modern camera – | 27) to hold a breath – |
| 14) to taste bitter – | |

2. Translate the words and word combinations from your mother tongue into English.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1) сучасний підхід – | 16) стримувати подих – |
| 2) інженерна справа – | 17) Він зламав фотоапарат – |
| 3) Яка користь від цієї роботи? – | 18) ретельно – |
| 4) Де сходи? – | 19) з тієї або іншої причини – |
| 5) Це місце вільне? – | 20) підпалювати папір – |
| 6) Давайте підемо в кіно! – | 21) Чий це щоденник? – |
| 7) Ви застраховані? – | 22) Це слово широко використовується – |
| 8) вивчити твір напам'ять – | 23) Залишайтеся вдома! – |
| 9) точні пояснення – | |

- | | |
|-----------------------------|---|
| 10) щось на зразок музики – | 24) Натовп мовчав – |
| 11) надто вузькі сходинки – | 25) Де хазяїн готелю? – |
| 12) Звідки ти родом? – | 26) Ваша робота містить всі
необхідні приклади – |
| 13) розмір светра – | 27) Ти не проти прогулянки? – |
| 14) Смаки різні – | |
| 15) рамка – | |

3. Translate the sentences from the text into your mother tongue.

1. It happened some years ago when two of my friends, Stevenson and Black, set on living in small town near Liverpool.
2. They remained out of work and were happy to agree to any sort of job.
3. Many people want to get this job and I'm sure all of them for this reason will send letters.
4. I'm sorry, but it originated that we had already got a man.
5. Black had not heard the conversation between the manager and his assistant and having sized everything up he decided to return home.

4. Read the text and find the sentences with learnt words and word combinations. Translate these sentences into your mother tongue.

A Job in Mexico

It happened some years ago when two of my friends, Stevenson and Black, set on living in small town near *Liverpool*. They remained out of work and were happy to agree to any sort of job. Stevenson was a very talented engineer and as he had a large family and no money to live on, his life was very difficult.

One day when I was coming back from my office, I saw Stevenson going down the staircase with a suitcase in his hand. He had read an advertisement¹ in a newspaper with explanation that a *manufacturing* plant of a chemical equipment² wanted an engineer.

“I must get this job as I've got a large family.” “Why must you go to the Liverpool?” I asked, “It's better to send the documents by *airmail*”. “I think,”

Stevenson answered, “Many people want to get this job and I’m sure all of them for this reason will send letters. If I get there before the manager of the plant receives the letters I think I’ll be able to get the job.”

Stevenson was right and got the job. Another friend Black being a good clerk, had lost three of four jobs each time thoroughly preparing for it. When I told him Stevenson’s story it insured him to start a new life. The next day I met him with a suitcase in his hand going with the crowds of people to the station. “Where are you going?” He held his breath, “to Mexico. A bank there requires³ a clerk and I sent them the letter containing my documents, but to settle the matter⁴ sooner, I had a mind to go there myself, remembering Stevenson.”

So Black went to Mexico City but his letter had come three days earlier. When he came to the Bank, he spoke with the assistant-manager⁵, the assistant – manager said: “I’m sorry, but it originated that we had already got a man that’s why I’ll clarify⁶ the matter with the manager.”

The manager said: ”I have received a letter from a man who is to our taste and he lives near Liverpool. His name is Black and he is a good man. I’ve sent him a telegram to come here immediately⁷ and we’ll keep the room for him.”

“There is a man outside who wants to get this job”, said the assistant-manager. “But we’ve got this man Black and we’ll wait for him.”

Black had not heard the conversation between the manager and his assistant and having sized everything up he decided to return home. But as he had spent all his money and nobody in Mexico could help him it took him a month to get back to England. There he found the telegram which was waiting for him on the frame of the window.

an advertisement¹ – реклама
 chemical equipment² – хімічне
 обладнання
 require³ – потребувати
 to settle the matter⁴ – вирішити
 ПИТАННЯ

assistant-manager⁵ – помічник
 Керівника
 clarify⁶ – прояснити
 immediately⁷ – негайно

5. Answer the following questions:

1. What were Stevenson and Black?
2. Under what circumstances did Stevenson receive the job?
3. Why did Black decide to go to Mexico?
4. What events prevented Black to get the job?
5. How did Black manage to return to England?

6. Retell the text in a written form.**7. Explain what factors influenced Black's misfortune.****8. Prepare a written topic: your advice to a person who is looking for a job.
Give examples.**

Додаток Д

Зразки вправ, що проведені під час формувального експерименту

Вправи для старшокласників експериментальної групи (ЕГ)

1. Translate the words and word combinations from English into your mother tongue.

- | | |
|---|---|
| 1. natural disaster – | 28. Girls like precious stones – |
| 2. the most ancient civilization – | 29. You should confirm your identity – |
| 3. councils of the clergymen – | 30. to depict smth true to life – |
| 4. He stated he was supernatural – | 31. to deny the possession - |
| 5. to accumulate knowledge – | 32. “Great vowel Shift” – |
| 6. an attempt to solve the argument – | 33. What is the year of Kiev Russ flourish? |
| 7. to exceed two times – | 34. He was considered to be right – |
| 8. to date back to the prehistoric period | 35. What do you mean by saying this? |
| 9. I like to read Greek legends – | 36. Are you a rational person? – |
| 10. She is not always telling the truth – | 37. to have a lot of supporters – |
| 11. the welfare of the ancestors – | 38. We had to sacrifice all life long – |
| 12. supernatural data – | 39. tremendous clap of thunder – |
| 13. to cease the existence – | 40. the key element of his theory – |
| 14. to declare peace a – | 41. the reign of the king – |
| 15. to acknowledge a mysterious fresco | 42. Try to imitate my sounds – |
| 16. to enumerate the examples – | 43. to put forward an idea – |
| 17. widely spread custom – | 44. to erect the monument – |
| 18. mysterious analogy – | 45. Why are they rivals? |
| 19. the echo of the volcano’s eruption – | 46. friends set out for undersea voyage |
| 20. imaginary prototype – | 47. Do you know any religious trends? |
| 21. to live under smb’s supremacy – | 48. to defend native land – |
| 22. the remains of the pyramids – | 49. We should take care of our |
| 23. to have great conviction in smth – | |

24. the Renaissance epoch – relatives?
 25. He was enchanted with her – 50. Everything aforesaid was
 26. the theme of the “lost” continent – criticized –
 27. My grandparents believe in God –

2. Translate the words and word combinations from your mother tongue into English.

- | | |
|--|--|
| 1) людство планети – | 26) Підтвердите ваші дані – |
| 2) Ця тема добре розроблена – | 27) Чи не відмовите ви мені у допомозі? |
| 3) наукові гіпотези – | 28) королівські династії – |
| 4) відкриття наших пращурів – | 29) загадкова доля героя – |
| 5) раціональний шлях – | 30) природні катастрофи – |
| 6) Невже, вона нащадок цього старовиноного роду? – | 31) Ми висунули ідею про перенесення дати іспиту – |
| 7) припинити поширення інформації | 32) спроба вирішити суперечку – |
| 8) додаткові докази – | 33) суперництво, що існує – |
| 9) Тривалий час він шукав правду – | 34) Невже ти перебільшуєш? – |
| 10) Ви чули жахливий гуркіт грому? | 35) Краєвид, що розгортався із-за рогу – |
| 11) Визнати цю династію – | 36) Хто був правителем Атлантиди? |
| 12) величні будівлі стародавності – | 37) Доглянь мою кішкою – |
| 13) Він заперечував свою провину й тому був висланий | 38) відомий храм – |
| 14) відгомін вибуху вулкану – | 39) Його призначили директором – |
| 15) студенти старших курсів – | 40) Він кинув мені виклик – |
| 16) Коли ми підемо в похід? – | 41) Я думаю, що ніхто не живе вічно |
| 17) релігійний напрямок – | 42) Основна фігура роману – |
| 18) Ми вивчили чимало термінів – | 43) Поясніть значення цього слова – |
| 19) Їх схожість очевидна – | 44) фальсифікувати відомості – |
| | 45) Я вважаю, що назріває конфлікт |

- | | |
|--|------------------------------|
| 20) Це досить корисна інформація – | 46) відомі метрополії – |
| 21) Наше припущення вірне – | 47) Він все заперечує – |
| 22) інтерпретувати події – | 48) Перелічіть всі дані – |
| 23) непослідовність у вчинках – | 49) відомий прототип – |
| 24) надприродне явище – | 50) давні храми й піраміди – |
| 25) Як наслідок, він визнав свої помилки | |

3. Translate the sentences from the text into your mother tongue.

1. They collected some archaeological remnants related to that age and the empire of Bab edh-Dhra was added to the archaeological map of Jordan.
2. Some excavations were carried out in the 1960s, but it was not until the verifying campaigns of 1975 which put forward the idea of the existence of that mysterious land.
3. Though its excavation isn't completed, scientists have already discovered a temple, other cultic centers of clergymen's councils, and remains of a massive defensive wall running around the city.
4. Evidence of the threatening cataclysm that ceased the life of Bab edh-Dhra was obvious – lumps of spongy charcoal are thrown everywhere over the place.
5. There are a “precious” twenty thousand tombs, containing the burials of almost all he race.
6. A considerable amount of the archaeological monuments in the Near East were burnt to the ground and soon forgot.
7. Destroyed by fire at the same time as Bab edh-Dhra, Numeira was inconsistently forgotten for two centuries.
8. Its origin has yet to be verified, though at least one them, Feifa, is reported as having the familiar covering of coal.
9. Yet they needed to defend their ides because as a consequence scientists all over the world began to deny their sensation.

10. Nearly for 20 years later the assumption of the existence of the Sodom and Gomorrah was still disputable and many archeologists now considers it as a commonplace that Bab dh-Dhra was one of the “cities of the plain”.

4. Read the text and find the sentences with learnt words and word combinations. Translate these sentences into your mother tongue.

The Cities of the Plain

In 1924 a team led by the young William Foxwell Albright—later to become the greatest biblical archaeologist of this century—attempted to throw the challenge to the punishing thirst of the arid wastelands¹ to the southeast of the Dead Sea, to confirm the first archaeological data about that area. At the place called *Bab edh-Dhra* they came across² a Bronze Age remains. They collected some archaeological remnants related to that age and the empire of Bab edh-Dhra was added to the archaeological map of Jordan.

Some excavations³ were carried out in the 1960s, but it was not until the verifying *campaigns* of 1975 which put forward the idea of the existence of that mysterious land. Only then archaeologists began to acknowledge the real nature of that distant land. Beneath the dust of a desert region that can now barely support life was a tremendous settlement dating back to the Early Bronze Age (roughly 3100 to 2300 B.C.).

Bab edh-Dhra is now considered to be one of the earliest towns in *Palestine*. Though its excavation isn't completed, scientists have already discovered a temple, other cultic centers of clergymen's councils, and remains of a massive defensive wall running around the city. But the greatest surprise to them is the nearby cemetery⁴, one of the largest found in the entire Near East. There are “precious” twenty thousand tombs, containing the burials of almost all he race.

Even before excavation, evidence of the threatening disaster that ceased the life of Bab edh-Dhra was obvious —lumps of charcoal⁵ are thrown everywhere over the place. Ancient cities that have been destroyed by fire are not perfect in themselves. A considerable amount of the archaeological monuments in the Near

East were burnt to the ground and soon forgot. But Bab edh-Dhra denies such destiny. Most other important *sites* in Palestine were continually destroyed and then resettled over the ages. After the disaster that destroyed Bab edh-Dhra at the end of the Early Bronze Age III period, a "new" style of pottery came to existence and as a confirmation of sudden reoccupation. Otherwise, Bab edh-Dhra remained completely destroyed and deserted for two thousand years—until the *Hellenistic era* of the third century.

Bab edh-Dhra was not the only city to suffer such destiny. Shortly before the scientists began to work in 1975, the excavators W.Rast and Th.Schaub discovered the heritage of another Early Bronze Age city seven miles to the south, at *Numeira*—also with dozen places of charcoal. Destroyed by fire at the same time as Bab edh-Dhra, Numeira was inconsistently forgotten for two centuries. Exploring further, they found three more Early Bronze settlements, each at the head of a seasonal stream, spread on the surface from Bab edh-Dhra and Numeira. Its origin has yet to be verified, though at least one them, Feifa, is reported as having the familiar covering of coal. The important thing is that Rast and Schaub's examination depicted five major Early Bronze Age settlements in the region.

By 1980 Rast and Schaub were ready to present their interpretation of this legendary land that these were the "five places of the plain"⁶ mentioned in Genesis⁷: Sodom, Gomorrah, Admah, Zeboiim, and Zoar. Yet they needed to defend their ideas because as a consequence scientists all over the world began to deny their sensation. The question of Sodom and Gomorrah is particularly majestic for what Rast and Schaub were suggesting was not particularly new. But still in 1944 Albright tried to verify the same fact, publishing that the pottery from Bab edh-Dhra belonged to the supernatural Holy Land. After his death in 1971, archaeologists working in the Holy Land tried to destroy his opinion the image that he was "doing biblical archaeology". The idea that excavation could "confirm" the Bible was shrouded in mystery.

Nearly for 20 years later the assumption of the existence of the Sodom and Gomorrah was still *disputable* and many archeologists now considers it as a

commonplace⁸ that Bab edh-Dhra was one of the “cities of the plain”.

wasteland¹ – пустир
 come across² – зустріти
 excavations³ – розкопки
 cemetery⁴ – цвинтар

lumps of charcoal⁵ – шматки
 деревного вугілля
 the plain⁶ – рівнина
 Genesis⁷ – книга Буття
 commonplace⁸ – звичайне місце

5. Answer the following questions:

1. Why did a group of scientists throw a challenge to the heat of the Dead Sea?
2. What did they discovered after excavations?
3. How were almost all the cities in New East destroyed?
4. What did W.Rast and Th.Schaub tried to verify?
5. Did the rest of the scientific support their idea?

6. Retell the text in a written form.

7. Explain what historic remnants made the scientists consider the land of Bab edh-Dhra to be holly.

8. Prepare a written topic: What role biblical archeology played in the development of civilizations. Give examples.

Вправи для старшокласників контрольної групи (КГ)

1. Translate the words and word combinations from English into your mother tongue.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1) to be safe at midnight – | 26) obvious amount – |
| 2) to disappear from counter – | 27) precious elephant tusk – |
| 3) to give smb a kick – | 28) What's the measuring value of it? – |
| 4) spectacles with the stain – | 29) the crop of maize – |
| 5) to find out the truth – | 30) horrible behaviour – |
| 6) I say, come here – | 31) to chalk up a rule – |
| 7) an angry draughtsman – | 32) to give up smoking – |
| 8) to have courage to do smth – | 33) a brave competitor – |
| 9) the hear beating – | 34) to look forward to – |
| 10) an arrival of the comedian – | 35) some stale ideas – |
| 11) lasting qualities – | 36) mixture of tastes – |
| 12) good antithesis – | 37) He is a man of pride – |
| 13) exact definition of – | 38) Her cheek blushed – |
| 14) to arrange appointment – | 39) to press fists – |
| 15) a piece of clay – | 40) to get rid of mistakes – |
| 16) industrious printer – | 41) What do you mean? – |
| 17) the latter books – | 42) He won her heart – |
| 18) an intelligent boy – | 43) Will you borrow me your car? – |
| 19) to seize the idea – | 44) Who will be the judge? – |
| 20) a dishonest deed – | 45) They were rivals – |
| 21) a suspicious look – | 46) to be about to do smth – |
| 22) to reach the goal – | 47) Where did you hide it? – |
| 23) an awfully dangerous plan – | 48) an exiting repertoire – |
| 24) to catch a robber – | 49) to wear a wig – |
| 25) Where is your sword? | 50) mainstream of the story – |

2. Translate words and word combinations from your mother tongue into English.

- | | |
|---|---|
| 1) художні твори – | 26) Чому ви все переінакшили? |
| 2) класова позиція – | 27) Він налягав на хліб – |
| 3) Одержувати високу стипендію – | 28) Тобі подобається кукурудза? – |
| 4) старанний працівник – | 29) викарбована монета – |
| 5) зрозуміти основну думку – | 30) Мені все стало зрозуміло – |
| 6) Він виглядав стомленим – | 31) Небезпечні острови Вест-Індії – |
| 7) Його меч був стародавнім – | 32) середньовічний полк – |
| 8) здаватися дуже смішним – | 33) виявити помилки – |
| 9) давні поселення – | 34) Його схопили вороги – |
| 10) небезпечні дослідження – | 35) Молодь жила на верхньому поверсі |
| 11) Вона нарешті досягла своєї мети | 36) нікому не довіряти – |
| 12) для визначення вартості – | 37) Він був досить розумним – |
| 13) Яка номінальна вартість цієї картини? | 38) вільна кімната – |
| 14) кількість документів – | 39) досить спокійний вечір – |
| 15) перші поселенці – | 40) Вона занадто пишається – |
| 16) День Подяки - | 41) проникати в усі засоби інформації |
| 17) бути у піднесеному настрої – | 42) Вас варто послухати – |
| 18) наступати на ворога – | 43) Який репертуар цього театру? – |
| 19) негідний вчинок – | 44) Вона відчула, що сніг тане – |
| 20) варення з полуниці – | 45) Він збирався вам зателефонувати |
| 21) Ми з нетерпінням чекаємо канікул – | 46) Зітріть ці цифри з дошки! – |
| 22) Він покинув спорт – | 47) Звідки у Вас ця пляма? – |
| 23) Як ти ухитрився зробити це? – | 48) У нього високе чоло – |
| 24) учасники змагань – | 49) Вершник пришпорив коня – |
| 25) Це було жахливе видовище – | 50) Його охопив жах, коли він побачив привида – |

3. Translate the sentences from the text into your mother tongue.

1. My aunt was obviously a big woman, very tall, with a stale mind and will.
2. From the day of their marriage he began to grow smaller and weaker, everyday resembling a ghost.
3. My uncle grew worse and worse, and one day when she as usual came upstairs she found him dead.
4. The servants did not like this awfully sad-looking old place, they even were afraid to walk alone about its black-looking rooms.
5. Then she carried the keys from the house together with a little box of some amount of money and jewels to her own room.
6. Nothing but the painted portrait of her poor dear former husband on the wall behind her.
7. As she looked, she was thinking and looking forward to seeing her old friend, a rich gentleman of the neighbourhood, who had visited her the previous day.
8. Suddenly it seemed to her that in the glass she saw that one eye of the portrait was about to move and it gave her a shock.
9. Being suspicious, she hurried downstairs and ordered the servants to arm themselves with anything they could find to follow after her.
- 10.10 From behind it they detected a big, black-bearded man who permeated into the room with a knife, but trembling with fear from head to foot.

4. Read the text and find the sentences with learnt words and word combinations. Translate these sentences into your mother tongue.

The Adventure of My Aunt

My aunt was obviously a big woman, very tall, with a stale mind and will. She was what you may call a very *manly woman*. My uncle was like a stale on her reputation – a thin, small man, very weak, with no courage at all. He was no match¹ for my aunt, but was in love with her. From the day of their marriage he began to grow

smaller and weaker, everyday resembling² a ghost but devoted his life to her. His wife's powerful mind was too much for him; it weakened and even rubbed out his health. My aunt took all possible care of him: half the doctors in town came visiting him day by day. She made him take all the medicines prescribed³ by the doctors, read to him all pieces of literature they had but it didn't help. My uncle grew worse and worse, and one day when she as usual came upstairs she found him dead.

My aunt was very sorry by the death of her poor dear, intelligent husband. She spent very much money on her mourning dress⁴, she wore a *miniature* of him about her neck and she had a full-length portrait a sample of him always hanging in her bedroom.

Some time passed, and my aunt still looked tired decided to move to *Derbyshire* where she had a big country-house. The house stood in a lonely, wild part of the country reaching the wood.

The servants did not like this awfully sad-looking old place, they even were afraid to walk alone about its black-looking rooms. Before my aunt went to bed, she herself examined the doors, windows and even fire-place and locked them with her own hands. Then she carried the keys from the house together with a little box of some amount of money and jewels to her own room.

One evening, after she had sent away her girl-servant she sat by her toilet-table in a light-hearted spirit, arranging her hair. She sat for some time looking at her face in the glass. As she looked, she was thinking and looking forward to seeing her old friend, a rich gentleman of the neighbourhood⁵, who had visited her the previous day.

Suddenly she thought she heard something moving behind her and she looked round quickly, but there was nothing to be seen. Nothing but the painted portrait of her poor dear ex-husband on the wall behind her. She gave a heavy sigh⁶ to his memory and went on arranging her hair. Her sigh was *re-echoed*, she looked round again and seeing nobody she began to feel horror.

Her eyes were still fixed on her own reflection⁷ and the reflection of her husband's portrait in the looking-glass. Suddenly it seemed to her that in the glass she saw that

one eye of the portrait was about to move and it gave her a shock.

She moved the candle⁸ so that the light fell on the eye in the glass. Now she was sure that it moved and my aunt got really frightened. Her heart began to beat fast. She suddenly imagined all the frightful stories about ghosts and robbers that she had heard.

But her “stupid” fear soon was over and in the next moment, my aunt who, as I have said, had a remarkably strong will, became calm. Instead of being nervous she went on arranging her hair, dreaming about buying a new wig. She again moved the candle and while moving it she overturned her work-box. Then she took the candle and began without any hurry to pick up the articles one by one from the floor. She picked up something near the door, then opened the door, looked for a moment into the corridor and walked out.

Being suspicious, she hurried downstairs and ordered the servants to arm themselves⁹ with anything they could find to follow after her. They returned almost at once and entered the room. All was quiet and exactly in the same order. They came up to the portrait of my uncle.

"Pull down that picture", ordered my aunt. A heavy sigh was heard from the portrait. The servants stepped back in fear, while the picture was pulled down by servants. From behind it they detected a big, black-bearded man who permeated into the room with a knife, but *trembling with fear* from head to foot.

He said that he had arrived to my aunt's cottage and room to get her box of money and jewels. My aunt did not send for the police. She could do very well without them: she liked to take the justice into her own hands.

a match¹ – чудова пара
 resembling² – бути схожим
 prescribed³ – призначити
 mourning dress⁴ – жалобна сукня
 neighbourhood⁵ – сусідство

to give a heavy sigh⁶ – тяжко
 вдихнути
 reflection⁷ – відображення
 the candle⁸ – свічка
 to arm oneself⁹ – озброїтися

5. Answer the following questions:

1. How did the aunt take care of her husband?
2. Why didn't her servants like her country-house?

3. What did she notice in her room?
4. What did she do when she got really frightened?
5. How did she prove to be a manly woman?

6. Retell the text in a written form.

7. Explain what features of character helped the aunt to survive her husband's death.

8. Prepare a written topic: The pros and cons of a married life. Give examples.