

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

На правах рукопису

ПОНОМАРЬОВА Віра Анатоліївна

УДК [371. 3:811. 11]. :373. 3

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ
СКЛАДОВОЇ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Спеціальність 13. 00. 02 - теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Биркун Людмила Вікторівна

кандидат філологічних наук, професор

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП		5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ		
1.1.	Лінгвістичні передумови формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів молодшого шкільного віку.....	12
1.2.	Психолінгвістичні передумови підготовленості молодших школярів до оволодіння ритміко-інтонаційною складовою англійського мовлення.....	39
1.3.	Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів.....	53
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....		71
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ		
2.1.	Мета, завдання і зміст формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів..	73
2.2.	Комплекси вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів..	91
2.3.	Модель процесу формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів..	110
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....		118

**РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ
АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

3.1.	Підготовка до проведення експерименту.....	121
3.2.	Організація та проведення експериментального навчання...	125
3.3.	Аналіз результатів експерименту та їх інтерпретація.....	150
3.4.	Методичні рекомендації з навчання учнів початкових класів ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення.....	167
	ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	171
	ВИСНОВКИ.....	174
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
	ДОДАТКИ.....	206

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АМ англійське мовлення

ДВ – дихальні вправи

ДЗ – домашнє завдання

ЗОШ - загальноосвітні школи

ЗМ – змістовний модуль

ІМ – іноземна мова

ІнГ - інтонаційна група

ІнМ – інтонаційна модель

КК комунікативна компетенція

КО – культурно-обумовлений

МД - мовленнєва діяльність

ПФЄ – понадфразова єдність

РІ ритміко-інтонаційний

РІС ритміко інтонаційна складова

ТЗ тестове завдання

ЧОТ – частота основного тону

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розширення міжнародних зв'язків України з європейськими країнами зумовили гостроту соціального замовлення на оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. Відображене в чинних програмах для загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл, воно потребує суттєвих змін у підходах до викладання іноземної мови, оновлення змісту й методів навчання. Увага переноситься з викладання граматично правильного мовлення на навчання виразного та ефективного мовленнєвого спілкування. У цьому контексті особливого значення набуває сформованість у мовців слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок.

У сфері надсегментної фонетики і мовленнєвої культури обґрунтовано зміст гуманістичної освіти як діалогу культур (М. М. Бахтін [13], В. С. Біблер [23], О. В. Бондаревська [39], І. Ф. Ісаєв [152], В. О. Сластьонін [11; 152]); взаємозв'язок фізіологічних та психологічних закономірностей породження мовлення (Л. С. Виготський [56], М. І. Жинкін [76; 77], І. О. Зимня [81-85], О. Р. Лурія [133]); розкрито теоретичні положення про основи культури мовлення (В. О. Артемов [6; 7], Б. В. Асаф'єв [9], В. В. Виноградов [51], Л. В. Щерба [231; 232]), паралельного вивчення мови і культури (Є. М. Верещагін [48], Ю. М. Караулов [92; 202], В. Г. Костомаров [48; 205]), досліджено специфічні риси англійської, російської, української інтонації та ритму (А. М. Антипова [2–5], В. А. Васильєв [44; 269], Н. Д. Світозарова [193; 194], М. О. Соколова [211], R. Lado [262; 263], K. Pike [265], D. Bolinger [241-244], D. Chrystal [249; 250; 251]).

Особливу увагу науковців привертають соціокультурні особливості комунікації (Л. О. Городецька [66], Ю. Є. Прохоров [177]), просодична складова мовлення (Л. В. Величкова [46; 47], М. П. Дворжецька [68; 69], Ю. О. Дубовський [73; 74], А. А. Калита [91], В. Ю. Паращук [150]), порівняльний аналіз просодичних систем англійської, російської та української

мов (Т. М. Корольова [40; 105], Н. П. Плющ [157]). Навчання виразного мовлення присвячені дослідження С. Ф. Іванової [86], Г. Н. Іванової-Лук'янової [87], М. Н. Козиревої [99], А. С. Gimson [252; 253], N. Grant [255], T. Power [267]. З метою покращання інтонаційної виразності мовлення створено спеціальні комп'ютерні програми для аналізу звукових текстів та навчання фонетики («TONI» та «Plato» J A Maidment, «Speech analyzer» Т. Taguchi, «Praat» P. Boersma та D. Weenink, «WASP» M. Huckvale, «Sheep & ship» Т. Bowyer).

Створено методика викладання іноземних мов, що спрямована на навчання учнів іншомовної культури (І. Л. Бім [24], Н. Д. Гальскова [58], Ю. І. Пассов [151], В. В. Сафонова [191; 192]); формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції молодших школярів (С. В. Роман [183]). Визначено шляхи та засоби оновлення змісту навчання іноземних мов у початковій школі, навчання міжкультурного спілкування англійською мовою учнів молодшого шкільного віку (П. О. Бех, Л. В. Биркун [22]), особистісно-діяльнісного розвитку молодших школярів на уроках з іноземної мови (О. Б. Бігич [32-34]); особливості формування стратегічної компетенції молодших школярів у процесі навчання аудіювання (Л. В. Ягеніч [238; 239]).

Слід зазначити, що увагу науковців привертають здебільшого питання формування культури мовлення і просодичної компетенції студентів вищої школи. Лише в окремих роботах наголошено на необхідності формування фонетичної компетенції учнів початкової школи (О. Б. Бігич, С. В. Роман). Аналіз чинних підручників з англійської мови показав, що формування фонетичної компетенції відбувається здебільшого шляхом заучування нових слів та прослуховування аудіозаписів до текстів, натомість формуванню ритміко-інтонаційних навичок увага не приділяється. У жодній з аналізованих праць не представлено методики формування ритміко-інтонаційних навичок школярів як невід'ємної складової культури іншомовного спілкування учнів у процесі навчання англійської мови в початковій школі.

Отже, потреба у формуванні ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення в учнів початкових класів як засобу вдосконалення культури іншомовного спілкування, недостатня розробка теоретичних та методичних засад формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення молодших школярів, відсутність спеціальних наукових досліджень із цього питання зумовили вибір теми дослідження «Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики «Удосконалення навчання міжкультурного спілкування англійською мовою учнів молодшого шкільного віку в м. Києві» (№ держреєстрації 0105U008817 від 29.06.2006 р.), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол від 18.10.2004 р. № 2) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол від 25.01.2005 року № 1).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, практично розробити та експериментально перевірити методику формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття «ритміко-інтонаційна складова англійського мовлення» в структурі звукової культури мовлення, виявити його компонентний склад і схарактеризувати послідовність формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів.

2. Обґрунтувати психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови навчання молодших школярів ритму й інтонації англійського мовлення.

3. Визначити принципи, зміст та розробити комплекси вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів, експериментально перевірити їх ефективність.

4. Розробити методичні рекомендації щодо впровадження методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл.

Об'єкт дослідження – навчання учнів початкових класів англійського мовлення.

Предмет дослідження – формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів на уроках англійської мови.

Методи дослідження. З метою визначення поняттєво-категоріального апарату, обґрунтування сутності, закономірностей, принципів та особливостей формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів використано метод аналізу й узагальнення наукової літератури з теорії та методики навчання іноземних мов. Для виявлення ефективності розробленої моделі й методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів було використано метод комплексного експериментального навчання, методи інтерпретації, узагальнення і репрезентування результатів, методика прогностичного тестування, спостереження, анкетування. Для узагальнення емпіричних даних, їх кількісного та якісного аналізу використано методи математичної статистики (критерій кутового перетворення Фішера, однофакторний дисперсійний аналіз за критерієм Фішера та тенденція зростання коефіцієнтів навченості за критерієм Пейджа).

Базою дослідження виступили спеціалізована школа I–III ступенів № 173 м. Києва, дошкільний навчальний заклад-школа I ступеня «Стежина», загальноосвітня школа I–III ступенів № 276 м. Києва. Експериментальною роботою на різних етапах дослідження було охоплено 254 учні.

Наукова новизна одержаних результатів: уперше теоретично обґрунтовано проблему формування ритміко-інтонаційної складової

англійського мовлення учнів початкових класів у цілісному комунікативному висловлюванні в контексті міжкультурного спілкування; уточнено сутність поняття «ритміко-інтонаційна складова англійського мовлення» в структурі звукової культури мовлення, досліджено його компонентний склад і визначено елементарні рівні навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів (ритміко-інтонаційна група, речення та текст); схарактеризовано особливості утворення ритміко-інтонаційних навичок і визначено показники підготовленості учнів початкової школи до формування ритміко-інтонаційної складової мовлення (розвиток мовленнєвого слуху; володіння голосом; правильне мовленнєве дихання; логічне мислення); здійснено відбір змісту навчання ритміко-інтонаційної складової мовлення за критерієм його цінності для формування в молодших школярів правильної вимови; визначено принципи побудови вправ для оволодіння мовленнєвим диханням та тембром мовлення; розроблено дидактичну модель формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів; удосконалено критеріально-оцінний алгоритм ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів; розширено уявлення про структуру та зміст ритміко-інтонаційної навички молодших школярів; подальшого розвитку дістала теорія і методика формування просодичної складової англійського мовлення молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено методiku формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів у контексті навчання міжкультурного спілкування, спрямовану на формування й удосконалення мовленнєвих навичок учнів в аудіюванні, читанні та говорінні; створено підсистему ритміко-інтонаційних вправ, яка реалізується в три етапи (ознайомлення, автоматизація та практика) методичні рекомендації стосовно застосування запропонованої методики. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі початкової школи на уроках англійської мови в третіх-четвертих класах, а також у курсі «Методика викладання іноземної мови в

середніх навчальних закладах» у розділі «Навчання фонетичного матеріалу», що викладається для студентів – майбутніх викладачів англійської мови, під час проведення педагогічної практики, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка Інституту філології м. Києва (акт про впровадження від 10.12.2009 р. № 044/537-26), спеціалізованої школи I-III ступенів № 173 м. Києва (акт про впровадження від 23.11.2009 р. № 58), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 276 м. Києва (акт про впровадження від 04.12.2010 р. № 397), дошкільного навчального закладу – школи I ступеня «Стежина» м. Києва (акт про впровадження від 20.11.2009 р. № 62), у початкових класах загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 1 (акт про впровадження від 19.11.2009 р. № 45) та № 5 (акт про впровадження від 25.11.2009 р. № 268) м. Токмака Запорізької області, Новенської загальноосвітньої школи I-III ступенів Токмацької районної ради Запорізької області (акт про впровадження від 18.11.2009 р. № 98), Олександрівського навчально-виховного комплексу I-III ступенів с. Олександрівка Чернігівської області (акт про впровадження від 23.11.2009 р. № 27).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, використанням методів, адекватних меті і завданням дисертаційної роботи, застосуванням методів статистичної обробки даних, перехресним аналізом результатів експерименту, апробацією та впровадженням їх у навчально-виховний процес початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів.

Апробація результатів дослідження й основних теоретичних положень проводилася на міжнародних: Kyiv Regional Forum” (IATEFL -Kyiv, 1999), “ELT for Young Learners 2000: Where We Are And Future Directions” (IATEFL-Donetsk, Маріуполь 2000), The 2nd Kyiv Regional Forum “Challenge and Change in Language Teaching” (IATEFL - Kyiv, 2000), «Семіотика культури тексту в етнопонаціональних картинах світу» (Київ, 2004), «Філологія в Київському

університеті: історія та сучасність» (Київ, 2004), «Мови та літератури народів світу в контексті глобалізації» (Київ, 2005), «Київські філологічні школи: історико-теоретичний спадок і сучасність» (Київ, 2005), «XIV Международная лингвистическая конференция «Язык и мир»» (Ялта, 2007), «Язык и мир» (Ялта 2008), «Мовно-культурна комунікація в сучасному соціумі» (Київ, 2008), «Післядипломна педагогічна освіта: «Європейські орієнтири та регіональні пріоритети» (Біла Церква, 2009); всеукраїнських: «Reaching out to children» (British Council, Горлівка, 2005), «Феномен А. Кримського у світовій науці» (Київ, 2006), «Світоглядні горизонти філології» (Київ, 2007), «Діалог культур: лінгвістичний і літературознавчий виміри» (Київ, 2008), «Етнічні мовно-культурні моделі світу в контексті українського перекладознавства: до 90-річчя Миколи Лукаша» (Київ 2009), та регіональних: «Мова, освіта, культура у контексті Болонського процесу» (Київ, 2004), «Актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики у контексті євроінтеграції» (Київ, 2006) науково-практичних конференціях.

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 12 публікаціях автора, з яких 4 статті – у фахових наукових виданнях, затверджених ВАКом України.

Особистий внесок здобувача в праці в співавторстві полягає в дослідженні параметрів ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів та їхніх помилок у мовленні, які викликані просодичною інтерференцією.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 10 додатків. Загальний обсяг дисертації – 176 сторінок. У тексті вміщено 31 рисунок, 22 таблиці, що обіймають 2 сторінки основного тексту. Список використаних джерел містить 271 найменування (із них 31 – іноземними мовами) і розміщений на 28 сторінках. Додатки викладено на 88 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У цьому розділі проаналізовано й уточнено поняття «ритміко-інтонаційна складова англійського мовлення», розглянуто компоненти ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, описано їх особливості, висвітлено передумови підготовленості молодших школярів до оволодіння ритміко-інтонаційною складовою англійського мовлення.

1.1. Лінгвістичні передумови формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів молодшого шкільного віку

Мовлення має комплексний характер: з одного боку, це явище психіки людини, і, як психічний процес, пов'язане з іншими психічними процесами пізнання людиною оточуючого світу; з іншого, семіотичний характер мовлення дозволяє користуватись ним для передачі раціональної та емоційної інформації між комунікантами. У комунікації мовлення – це сукупність мовленнєвих сигналів, що розглядається на двох рівнях: сегментному та суперсегментному (надсегментному), у формі сегментних, або звукових, і суперсегментних, або надсегментних одиниць фонології [83, с. 123].

Структурна організація мовленнєвого сигналу в системі зовнішнього оформлення складається з голосового звуку, сегментного ряду (фонем) та суперсегментного або надсегментного ряду (просодики). Важливість урахування суперсегментних ознак полягає в тому, що ранг кожної одиниці залежить не лише від її сегментного складу, але більшою мірою, від тих додаткових суперсегментних ознак, які на неї накладаються [там же].

Надсегментні одиниці накладаються на лінійне мовлення не по одному, а в цілому [10, с. 395] і становлять комплекс взаємопов'язаних просодичних

засобів, формуючи таким чином ритміко-інтонаційну складову (далі РІС) мовлення.

Варто зауважити, що терміни «надсегментний», «просодичний» та «ритміко-інтонаційний» вважаються синонімічними [10, с. 367, 395].

РІС надає мовленню таких ознак як змістовність, експресивність, модальність, стилістичне забарвлення тощо [143; 220; 248; 268; 270; 271]. Відповідно до цих ознак виокремлюють наступні функції РІС мовлення:

комунікативну, або функцію реалізації комунікативних типів висловлень (розповідного, питального, спонукального) [40; 42; 98; 111];

експресивно-емоційну, або функцію здійснення емоційно-естетичного впливу на слухача шляхом вираження «різних почуттів» [40; 155];

модальну, або функцію вираження ставлення мовця до повідомлюваного [40; 105; 111];

видільну, яка дозволяє виокремити всередині висловлювання фонетичні та смислові єдності – інтонаційні та ритмічні групи та акцентувати різні елементи висловлювання [193];

конститутивну, яка відповідає за зв'язування одиниць членування (ритм та інтонація об'єднують елементи ізольованого висловлювання, використовуючи різницю в темпі, інтенсивності, мелодичному оформленні, встановлюють між частинами фрази смислові відношення) [1; 128; 129; 155].

Підкреслюючи значення РІС мовлення в спілкуванні, В. В. Риков зазначав, що вона є міцним засобом донесення змісту повідомлення до свідомості слухача чи читача, оскільки допомагає розчленувати мовлення на змістовні компоненти з метою прискорення розуміння [186, с. 5].

Н. Д. Світозарова визначає специфіку РІС у природному мовленні, яка полягає в тому, що всі функції передаються в мовленнєвому відрізку одночасно [193, с. 24].

Отже, визначимо рівні навчання РІС англійського мовлення (далі АМ) учнів початкових класів. З метою визначення рівнів навчання РІС АМ учнів

проаналізуємо сучасні підходи до членування мовлення в комунікативній фонетиці.

Існує багато поглядів щодо визначення мінімальної ритміко-інтонаційної (далі РІ) комунікативної одиниці РІС мовлення [12; 20; 41; 53; 54; 97; 182].

А. М. Антипова та Л. В. Щерба вважають *синтагму* мінімальною мелодичною одиницею [5; 232]. Л. В. Щерба визначив синтагми як найпростіші елементи зв'язного мовлення, що відповідають єдиним і, надалі, в момент мовлення, не розкладним уявленням. Синтагма розглядається як «мовленнєва ланка» і в цьому значенні виступає синонімом «мовленнєвого такту» та «ритміко-інтонаційної групи» [10, с. 385].

В межах дослідження будемо використовувати термін ритміко-інтонаційна група (далі РІнГ), який відповідає першому рівню навчання інтонації та ритму, оскільки синтагма тлумачиться одночасно і як одиниця фонології і синтаксису, що уможливорює на наш погляд небажану контамінацію понять.

На користь вибору саме РІнГ найменшим рівнем навчання РІС АМ учнів початкових класів говорить і той факт, що методика формування РІС АМ учнів початкових класів спирається на принципи комунікативного та свідомого навчання, згідно яких ми намагаємося довести до розуміння учнями певних особливостей РІ оформлення одиниць РІС АМ і залучаємо просодичну термінологію в навчальний процес. Згідно проведених нами опитувань учнів щодо визначення ступеню зрозумілості термінологічних назв рівнів навчання РІС АМ учнів, було з'ясовано, що терміни «інтонаційна група» або «ритміко-інтонаційна група» легші для сприйняття учнями початкових класів, ніж термін «синтагма», що перш за все пояснюється іншомовним походженням останнього.

РІнГ - це найкоротша знаменна частина фрази, яка виділяється ритміко-інтонаційними засобами [10, с. 385]. РІнГ може співпадати з фразою або ні. Згідно визначення фрази, наведеного у «словнику лінгвістичних термінів» [10, с. 502-503], РІнГ співпадає з сегментованою або зв'язаною фразою. РІнГ

характеризується наступними основними параметрами: загальним мелодичним контуром, повторюваність якого забезпечує ритм РІНГ, термінальним тоном, розподілом інтенсивності, кількістю наголошених складів, співвідношенням загальної кількості складів в РІНГ та кількості наголошених складів, темпом.

РІНГ - це і мелодична, і ритмічна і змістовна єдність. РІНГ складається з 1-6 наголошених складів, при чому 80% РІНГ мають 2-4 наголошені склади. Тривалість РІНГ не більше 2-3 секунд, що співпадає з тривалістю видиху/вдиху людини у спокійному стані. [3, с. 86].

Наступним за укрупненням рівнем є речення і його еквіваленти – фраза та висловлювання. Фраза та висловлювання можуть збігатись або не збігатись з реченням.

В дослідженні використовуватимемо термін «речення». Вибір терміну «речення» пояснюємо перш за все його зрозумілістю для учнів третього класу. З «реченням» учні знайомляться на уроках «Рідної мови» з другого класу, вивчаючи його структуру та типи [45]. Терміни «фраза» і «висловлювання» не застосовуються в курсі «Рідної мови» в початковій школі і тому є складнішими для дітей, ніж «речення».

В «Словнику методичних термінів» речення розглядається як одна з основних одиниць мови, мінімальна одиниця мовлення, що представляє собою граматично організоване з'єднання слів, має певну смислову та інтонаційну закінченість і виражає закінчену думку; речення є одночасно одиницею спілкування і одиницею формування і вираження думки; у широкому розумінні речення - це будь-яке (від розгорнутого синтаксичного цілого до окремого слова) висловлювання, що є повідомленням про що-небудь і розраховане на слухове (при вимові) або зорове (відображене на аркуші) сприйняття; у більшості сучасних методів навчання речення проголошується одиницею навчання мови й мовлення [1, с. 236].

Третім рівнем навчання за укрупненням стає «понадфразова єдність», її еквівалентом стає абзац або «(мікро)текст». Під мікротекстом, який є еквівалентом понад фразової єдності, ми розуміємо відрізок мовлення у формі

послідовності двох і більше самостійних речень, об'єднаних спільністю теми в смислові блоки. Він може співпадати з абзацом, бути більше і менше абзацу [129]. Довжина мікротексту визначається нормативними документами викладання англійської мови в школі [70; 176].

Згідно з проведеним опитуванням учнів третіх та четвертих класів найскладнішим для їхнього розуміння виявився термін «понафразова єдність». Зрозумілими були «абзац» і «текст», оскільки з цими поняттями учні 3-4 класів вже знайомі. В запропонованій методиці формування РІС АМ учнів початкових класів ми будемо користуватися терміном «текст», маючи на увазі «мікротекст», оскільки тексти, що використовуються в 3 – 4 класах за обсягом дорівнюють мікротекстам.

Тому, аналізуючи вищенаведені погляди вчених в галузі фонетики і враховуючи особливості сприйняття і розуміння цільовою аудиторією (учнями початкової школи), в межах запропонованого дослідження ми дотримуватимемося наступної ієрархії рівнів навчання РІС АМ учнів початкових класів: мінімальним і першим рівнем вважатимемо РІнГ, другим виступає речення, третім стає текст (див. рис.1.1).

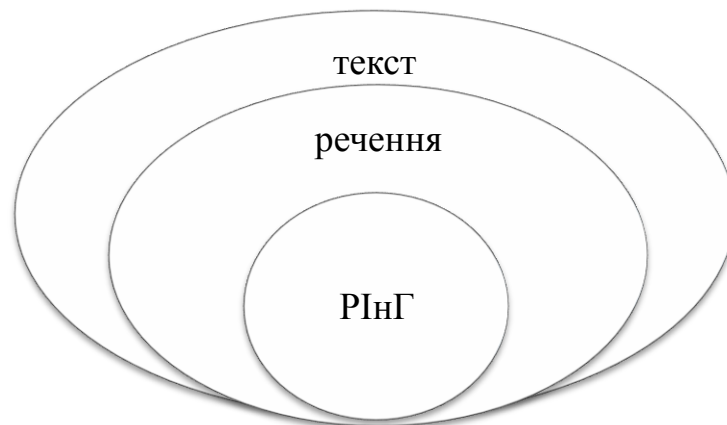


Рис. 1.1. Ієрархія рівнів навчання РІС АМ учнів початкових класів.

Оскільки було визначено рівні навчання РІС АМ учнів початкових класів, розглянемо компоненти РІС мовлення, до яких відносимо мелодичну складову, представлену звуковисотністю голосу, тембр, динамічну складову, до якої входяться гучність та наголошення та темпоральну складову, компонентами якої є ритм, темп та пауза (див. таблицю 1.1).

Компоненти ритміко-інтонаційної складової

Ритміко-інтонаційна складова						
мелодична складова	тембр	динамічна складова		темпоральна складова		
звуквисотність		гучність	наголос	ритм	темп	пауза

Розглянемо перший компонент - *мелодичну складову*, яка відповідає за звуквисотність.

Згідно визначення, наведеного в «Словнику лінгвістичних термінів» О. С. Ахманової *Мелодика мовлення* або *мелодія* – модуляції висоти основного (інтонаційного) тону при промовлянні фрази, що здійснюються за рахунок різного ступеню напруги голосових зв'язок [10, с. 226]. Мелодика мовлення відіграє значну роль у передачі змісту висловлювання [40; 117]. Вона організовує фразу, розділяючи її на РІНГ, одночасно пов'язує її частини. Мелодика мовлення є головним засобом здійснення модальної та емоційно-експресивної функцій РІС - передачі ставлення до слухача та надання різних відтінків значенню висловлювання [128].

Основна просодична характеристика РІНГ – *Тон*.

Тон - фізична якість звуку, що визначається частотою ритмічних коливань напружених голосових зв'язок – частота основного тону або ЧОТ [10, с. 476].

На думку Ю. С. Лебєдевої тони в різних сполученнях можуть визначати стилі текстів у різноманітних мовних контекстах, а факторами стильового співвідношення тексту може бути набір найбільш характерних просодичних засобів, специфіка інтонаційно-комунікативної структури тексту і його інтонаційна модель [116].

У сучасній англійській мові визначають прості тони (низхідний, висхідний та середній рівний) та складні (висхідно–низхідний, низхідно-висхідний, висхідно-низхідно-висхідний тощо [40; 150]. Більш детальний розгляд і аналіз цих тонів ми представили в статті (див. [159]).

Враховуючи складність такої класифікації для учнів початкової школи, пропонуємо обмежитись більш доцільним для середньої школи підходом, визначеним дослідниками Л. Ю. Куліш для англійської мови [113]. Для учнів початкової школи працюватимемо з простими тонами – низхідним та висхідним. Англійський низхідний тон виражає смислову завершеність висловлювання. Він характеризується більш різким і глибоким спадом, ніж український. Англійський звичайний низхідний тон автори порівнюють з українським низхідним тоном, який вживається при вираженні категоричного наказу або команди, як у висловленні «Геть звідси!» або «Раз, два, три».

Англійський висхідний тон є маркером незавершеності висловлювання. На думку авторів, він не такий різкий і стрімкий, як в українській мові. Починається висхідний тон з більш низького тону та визначається поступовим підвищенням [там же].

Варто зауважити, що у мовленнєвій практиці мелодика багатьох синтаксичних конструкцій прийнята як нормативна [65, с. 89]. Так, ми говоримо про еталони розповідної, питальної, спонукальної мелодики, також маємо досить чіткі уявлення про мелодичні еталони переліку, попередження, висловлювання емоційного стану.

Отже, ми розглянули особливості першого компонента мелодичної складової надсегментної фонетики. Другим компонентом РІС є *тембр*.

Тембр мовлення – характерне забарвлення, що надається звуку його гармонічними обертонами та резонаторними тонами, які накладаються на основний тон [10, с. 471]. За тембром відрізняють звуки однакової висоти та гучності, але виконані різними голосами, у різний спосіб. При сприйнятті тембру виникають різні асоціації: звуки різкі-м'які, теплі-холодні, металеві, глибокі тощо [139, с. 541].

За даними психологічних досліджень встановлено, що існують певні стійкі стереотипи людського голосу. В залежності від того, як «звучить» людина, оточуючі оцінюють її рівень освіти, сферу діяльності, характер, темперамент, настрій тощо. Хвилювання, сум, радість, недовіра передаються в

голосі. В стані збудження або депресії, змінюється тембр голосу, або його забарвлення. Чим сильніше хвилюється людина, тим більшим є відхилення тембру від звичайного звучання [65, с. 91].

Розглядають такі якості тембрального забарвлення голосу, як *високо інтонований* (який переважає у дітей молодшого шкільного віку), що асоціюється з дитячістю, пасивністю, низько інтонований – характеризується як нецікавий; голос з придыхом, *різкий голос* – відповідає стилю роздратованої капризної людини, ідеальний голос – приємний, правильно модульований голос по високим та низьким частотам [181].

Л. В. Горбушина зазначає, що причини емоційного забарвлення голосу можуть виникнути *безпосередньо* у певній мовленнєвій ситуації, коли людина радіє природі, сонцю, чи сумує: *It's interesting – It's boring! What a nice weather!* Також тембр голосу може бути створений за бажанням мовця в говорінні чи читача згідно до виконавчого задуму [65, с. 91].

Отже, за тембральним забарвленням голосу людини можна визначити таку додаткову інформацію, як вікова категорія комунікантів (дорослі – діти), гендерні характеристики (чоловіки – жінки), психічний стан – настрій (радість – сум, роздратованість, стомленість, спокій, врівноваженість, заклопотаність тощо). Така екстралінгвістична інформація дає змогу учню зорієнтуватися у ситуації спілкування і тим самим полегшує розуміння.

Водночас тембр голосу не є специфічним для кожної мови окремо. Цей параметр надсегментної фонетики універсальний, властивий усім мовам і неспецифічний для кожної національної мови окремо [210; 221]. Беручи до уваги важливість тембрального голосового забарвлення в ході перебігу комунікації з одного боку і його екстрамовний характер розглядатимемо його як додатковий компонент в розробленій підсистемі вправ для формування РІС АМ молодших школярів.

Тембр голосу безпосередньо пов'язаний з його *силою*. Тому наступною розглядаємо динамічну складову. Сила звуку в мовленні людини – це сила

переконання, сила почуттів, сила бажання досягнення поставленої мети. Сила голосу вимірюється через його *гучність*. Проте, з огляду на адаптативну властивість слуху людини, виключне значення має діапазон гучності – максимальна різниця в силі голосу між «форте» та «піано» (гучно і тихо) [8; 138]. Діапазон гучності – це засіб виразності мовлення людини.

Спостерігаючи за навчальним процесом на уроках з англійської мови у дітей перших класів майже не сформовані навички зміни динамічного діапазону. Їм важко переключатися з середньої гучності «мецо піано» на «піано», а при переключенні з «мецо піано» на «форте» дитина переходить на крик. Однак, вважаючи модуляції гучності важливою навичкою для учнів, просодичний параметр гучності, як і тембр, не є специфічним для кожної національної мови окремо, тому теж розглядатимемо його в як другорядний.

Тепер розглянемо наступний компонент динамічної складової - *наголос*.

Під *наголосом* розуміють виділення тими чи іншими фонетичними засобами – підсилення голосу, підвищення тону (різка зміна мелодичної кривої) одночасно з збільшенням довжини, інтенсивності, гучності тощо – одного з складів у слові чи цілого словосполучення [10, с. 482]

У дослідженні дотримуємось наступних визначень наголосу РІнГ, фразового та логічного наголосів.

Наголос РІнГ визначається як виділеність одного наголошеного складу у ритміко-інтонаційній групі. Він утворює просодичний центр РІнГ.

Фразовий наголос розуміється як виділяючий та внутрішньо організовуючий наголос [10, с. 505]. За допомогою фразового наголосу виділяється найважливіше в смисловому відношенні слово у складі фрази [153; 157].

Логічний наголос – виділеність смислового центру РІнГ або речення. Він присутній в кожному реченні і розглядається як його обов'язковий елемент.

Як зазначає Т. М. Корольова, логічний наголос не має фіксованої позиції і повністю залежить від інтенції мовця [40, с. 213]. Логічний і фразовий наголоси

можуть співпадати або ні. Логічний наголос може виділити будь-яке слово в РІНГ або реченні.

Існує припущення, що мовці класифікують слова за їхніми моделями наголосу. Слова «зберігаються» в пам'яті людини під моделями наголосу таким чином, що, коли промовляється слово з певної моделі наголосу, при обробці цього слова людина пригадує слова тієї частини словникового запасу, яка має схожу РІ модель чи структуру [245, с. 51].

Отже, наголос виступає як один із формантів ритмічності мовлення, а також як складова ритму і водночас, як компонент інтонації. Тому наступним компонентом ми розглянемо *Ритм*.

Відчуття ритму пронизує всю діяльність людини. Ритмічні явища простежуються у біологічних процесах, природних циклах тощо. Ритм в широкому розумінні є періодична організація явищ у часі. За даними сучасних досліджень ритмічна організація мовлення відтворює суттєві, глибинні механізми її породження та функціонування [47; 257; 258].

А. М. Антипова визначає мовленнєвий ритм як періодичність схожих явищ та явищ, що можуть бути співвіднесеними, і як загальномовленнєву систему, що організує мову в цілому [3, с. 7].

Мовленнєвий ритм включає розташування наголосів, ритмічне групування РІНГ, варіювання довжини складів. Подібно до мелодики, зміни ритмічної структури речення викликають безпосередні модифікації його смислу і, зважаючи на тісний зв'язок ритмічної структури тексту з емоційним навантаженням, ритм забезпечує коректність сприйняття смислу [91].

Базовою одиницею в мовах з акцентним ритмом, до яких відноситься англійська мова, є ритмогрупа [4] або ритмічна група [10].

Дослідники мовленнєвого ритму вказують на зв'язок між характером ритмічних груп та їх акцентно-мелодичною будовою [5; 171; 226; 229; 230; 259; 260]: спостерігається тенденція тяжіння ненаголошених складів до наголошеного складу лексичної одиниці, або до одиниці, з якою цей склад тісно пов'язаний за змістом '*Peter/ is 'coming/ to'day* [5].

Іншим формантом ритму і компонентом інтонації виступає **пауза** або інтонаційний розділ [10].

Пауза як просодичний засіб, виділяється окремо. Вона найбільше споріднена з темпоральною складовою мовлення, адже характеризується часовою протяжністю, а її частотний і енергетичний параметри дорівнюють нулю. Також до паузи відносять явища різкої зміни тону та/чи інших просодичних характеристик у місці інтонаційного кордону, які сприймаються як порушення плавного плину мовлення. Розміщення пауз в потоці мовлення розглядається як «паузація» [10, с. 315].

Наголоси і паузи пов'язані між собою прямою залежністю: паузи розділяють мовлення на мовленнєві ланки, або РІнГ, а кожна ланка має слово, на яке припадає фразовий наголос.

Паузи пов'язані також із мелодикою мовлення. Пауза в кінці розповідного речення супроводжується різким падінням тону голосу на останньому наголошеному складі.

Повної залежності між інтонацією та розстановкою пунктуаційних знаків немає. Інтонація членує мовлення набагато детальніше і тонше, ніж пунктуація [8, с. 25].

На довжину паузи впливає і темп мовлення. По-перше, прискорення темпу мовлення скорочує довжину пауз в РІнГ, а сповільнення темпу мовлення розтягує їх. По-друге, при більш швидкому темпі мовлення сама кількість пауз (і мовленнєвих ланок взагалі) у реченні менша, а при повільному темпі мовлення більша, ніж при звичайному розмовному темпі; повільне мовлення є більш розчленованим, ніж швидке [там же].

О. Ф. Кривнова вказує, що паузи діляться на граматичні, які розділяють речення, і неграматичні, які не мають відношення до інтонаційно-змістового членування речення [110]. Останні поділяються на виділяючі паузи та паузи-хезитації (паузи-сумніви). При читанні ритм дихання стає найсуттєвішим фізіологічним фактором, що спричиняє розстановку пауз [там же]. Причини виникнення пауз зумовлені не лише синтаксичними та семантичними

факторами. Як пояснює Ж. Д. Дозорець, вони криються в особливостях запам'ятовуючої та аналітико-синтетичній здібності мозку, та, по-друге, у природному механізмі людського дихання. За даними експерименту, проведеного Ж. Д. Дозорець, пауза обов'язкова в будь-якій РІнГ, яка нараховує більше восьми складів. Спостерігається тенденція до зменшення кількості пауз у РІнГ, включеній в контекст, порівняно з ізольованою вимовою цієї РІнГ [71].

Більш наочними прикладами пауз, які відбуваються регулярно в усному мовленні є короткі паузи, що залишатимуться на межах РІнГ і позначаються однією рисою «/», довші паузи - на крапках, (та знаках питання та оклику), і відділяють речення, та ще довші паузи наприкінці абзацами. Паузи між реченнями позначаються двома рисками «//». Паузи між абзацами позначаються трьома рисками «///». Ці паузи інтегруються компетентним читачем в загальну структуру мовлення - промови, та сприймаються як швидкий ритмічний потік мовлення. Просте непоширене речення промовляється як одна РІнГ. Наприклад, *He is tall// Yummy is reading// Lion is an animal//* Групи підмета і присудка малі. Коли ми починаємо поширювати підмет чи присудок, ситуація змінюється [86].

Розглянемо наступні приклади:

He is a schoolboy// Yummy (/) is reading a book// Little Yummy/ is reading a book//

Перше речення промовляється без пауз, у другому відчуваємо коливання, оскільки РІнГ представлена лише одним словом. Пауза у другому прикладі має варіативний характер, тобто, її можна робити або не робити, керуючись темпом мовлення. Повільніший темп вимагає паузу, а прискорений – її виключає. У третьому прикладі пауза має обов'язковий характер, оскільки обидва звукових відрізки поширені і можуть представляти окремі РІнГ.

У текстах-описах поодинокі означення складають з означуваним словом одну РІнГ. *A grey wolf/ A small dog//*. При перерахуванні, коли зустрічаються

два чи більше означень, вони оформлюються паузами відповідно до пунктуаційних знаків і супроводжуються інтонацією переліку:

A dog/, a big dog//

Brown |, yellow|, white|, black| and red dogs| are in the circus//

У тому випадку, коли ці означення не виділяються паузою на письмі і не є однорідними, вони складають одну РІнГ із словом, яке позначають:

A big leather bag/, a nice yellow China cup//

Випадки відокремлення, як правило, не спостерігаються у мовному і мовленнєвому матеріалі початкової школи. Проте, варто зауважити, що членування відбувається відповідно до пунктуаційних знаків:

Woof/, a small funny friend of Neigh-Neigh,| can draw very well // [26].

Окремі обставини на початку речення можуть виділятися в окремі РІнГ, проте не обов'язково. Пауза в цих випадках є варіативною і залежить головним чином від контрастивного або логічного наголошення та темпу мовлення [87]:

So| one day |Spanky comes to Loolf//

Sometimes| my friends come to me//

Обов'язковою пауза стає тоді, коли поширюємо обставину [там же]. Обставина, з словами, які до неї відносяться, виділяється в одну РІнГ:

Tom has breakfast |at 8 o'clock in the morning|//

Отже виходячи з вищезазначеного, можемо зробити наступні узагальнення: просте речення, яке складається лише з головних членів – підмета та присудка – виділяється як одна РІнГ; проте, якщо присудок складається з допоміжного та основного дієслова, можливий поділ на дві РІнГ; коли підмет виражений займенником, він не виділяється в окрему РІнГ; обов'язковою є пауза між групою поширеного підмета і групою присудка; означення утворює з означуваним словом одну РІнГ; неоднорідні означення утворюють з означуваним словом одну РІнГ; обставини, більші за одне слово, виділяються в окрему РІнГ.

Наступним компонентом темпоральної складової є *темп* мовлення. Темп розглядається у сучасних дослідженнях як один із засобів надсегментної фонетики, які впливають на функціонально–стилістичну диференціацію текстів [85]. Під темпом мовлення ми розуміємо швидкість протікання мовлення в часі, його прискорення або сповільнення, що обумовлює ступінь його артикуляторної напруги та чіткості [10, с. 472]. За даними дослідження Н. П. Плющ середній темп мовлення в українській мові складає 5 складів за секунду [157, с. 203].

Швидкість мовлення бере участь у передачі емоційного стану та ставлення до співрозмовника. Так, емоційно забарвлене речення звучить довше, ніж нейтральне. Деякі дослідники спостерігали пониження тону і зниження гучності голосу при прискореному темпі (С. І. Бернштейн), проте, як відмічає Г. Н. Іванова-Лук'янова ця тенденція не є обов'язковою [19; 87].

На думку Л. К. Цеплитиса, відчуття темпових змін залежить частіше не від конкретних показників його величин, а від явищ психічного плану. Темп – величина не абсолютна, а відносна. Людина сприймає не його абсолютну величину, а його змінність [219].

Швидкість мовлення – це змінна величина. Темп залежить від таких параметрів, як швидкість вимови/промовляння слів за одиницю часу (володіння технікою мовлення), характеру паузації, інтонації та інтонаційного членування, логічного наголошення, а також від стилю тексту [87]. Коли два сильних наголошених склади зустрічаються поряд, темп повільнішає, а коли наголошені склади розділяються ненаголошеними, швидкість мовлення збільшується.

Зміни у швидкості мовлення та паузації пов'язані з стилями мовлення, імпліцитними конотаціями, а також структурою РІНГ. М. А. Соколова радить встановлювати швидкість мовлення у межах від повільного настільки, щоб приваблювати увагу слухачів та водночас швидким настільки, щоб підтримувати інтерес [171, с. 205]. Зрозуміло, що простежується

взаємозалежність рівнів сприйняття і розуміння мовлення та швидкості продукування тексту.

Середнім темпом сприйняття і розуміння повідомлення дослідники вважають 70-80 слів за хвилину, сповільненим 50 -60, прискореним – 90-120 [там же].

На письмі темп мовлення позначатимемо наступним чином: швидкий темп « \neq », повільний темп « \neq ».

Услід за Р. Ладо підтримуємо погляд про те, що вимірювання темпу мовлення дає можливість простежити за прогресом кожного учня у процесі навчання і дозволяє визначити швидкість реакції учня, яка в свою чергу свідчить про рівень автоматизованості мовленнєвих операцій останнього [262].

Тепер проаналізуємо прояв компонентів РІС мовлення згідно виділених рівнів навчання.

Першим рівнем навчання РІС АМ учнів початкових класів ми виділили РІнГ (див. рис. 1.1). Як було зазначено вище РІнГ – це і ритмічна, і мелодична єдність, тому на рівні РІнГ ми виділяємо ритмічні і мелодичні параметри. На мелодичному рівні РІнГ характеризується інтонацією завершеності і незавершеності і відповідно класифікуватимемо РІнГ як завершені і незавершені РІнГ. На рівні РІнГ об'єктом контролю буде розрізнення та ритміко-інтонаційне оформлення завершених і незавершених РІнГ. Учні мають навчитися виділяти межі РІнГ, визначати наголос РІнГ, зв'язувати слова в середині РІнГ. З цією метою представимо звуковий (осцилографічний) аналіз різних типів РІнГ.

Як згадувалось вище, завершеність/ незавершеність РІнГ визначається за рухом основного тону. На рис. 1.2 представлено два речення: 1) “*Our little penguin*”↓; 2) “*Our little penguin* ↑ *spent his days in the garden*”↓. Перше речення складається з однієї РІнГ, яка є завершеною. Термінальний тон спочатку стрімко піднімається і досягає кульмінації, яка виражається не лише підйомом тону, але й збільшенням сили звука – його гучності (див. верхній графік –

гучність/сила звуку, нижній – рух основного тону). Після кульмінації спостерігається глибокий низький спад основного тону в першій РІнГ.

Друге речення складається з трьох РІнГ. Перша РІнГ другого речення незавершена. Термінальний тон спочатку піднімається, досягає кульмінації, як і в першому реченні, проте спуск термінального тону не такий низький, як його спуск в першому реченні. Далі ми спостерігаємо поступове підвищення тону в першій РІнГ другого речення. Він досягає середнього рівня, з якого починається друга РІнГ другого речення. Друга РІнГ другого речення теж незавершена. Як видно на рис. 1.2 тон третьої РІнГ другого речення спадає до рівня тону першої РІнГ першого речення. Тобто висота основного тону у завершеній РІнГ характеризується приблизно однаковим низьким показником, який є індивідуальним для кожної людини окремо, але залежить від діапазону її голосу. Сила твердження чи впевненості впливає на тон голосу. В завершених РІнГ, які передають твердження, тон голосу опускається тим нижче, чим більше впевненості і навпаки, невпевненість матиме тенденцію до незавершеності.

Отже, спостерігаємо, що в завершеній РІнГ термінальний тон досягає низького рівня, який приблизно однаковий для всіх мовленнєвих варіантів в межах висотного діапазону людини і теж є характерним для кожної людини окремо. Перша незавершена РІнГ в складі розповідного речення буде, як правило, інтенсивніша за другу РІнГ (завершену чи незавершену). Наголошений склад в незавершеній РІнГ співпадатиме з кульмінаційним підвищенням тону та сили звуку і водночас є за цими параметрами максимально високим, стабільним і характерним для кожної людини окремо. Проте характерною особливістю незавершеної РІнГ є те, що тон голосу в незавершеній РІнГ опускається до середнього рівня. А потім піднімається, проте не досягає кульмінаційного рівня першої РІнГ. Третя РІнГ завершена, і характеризуються тим, що основний тон спадає до найнижчого свого рівня.

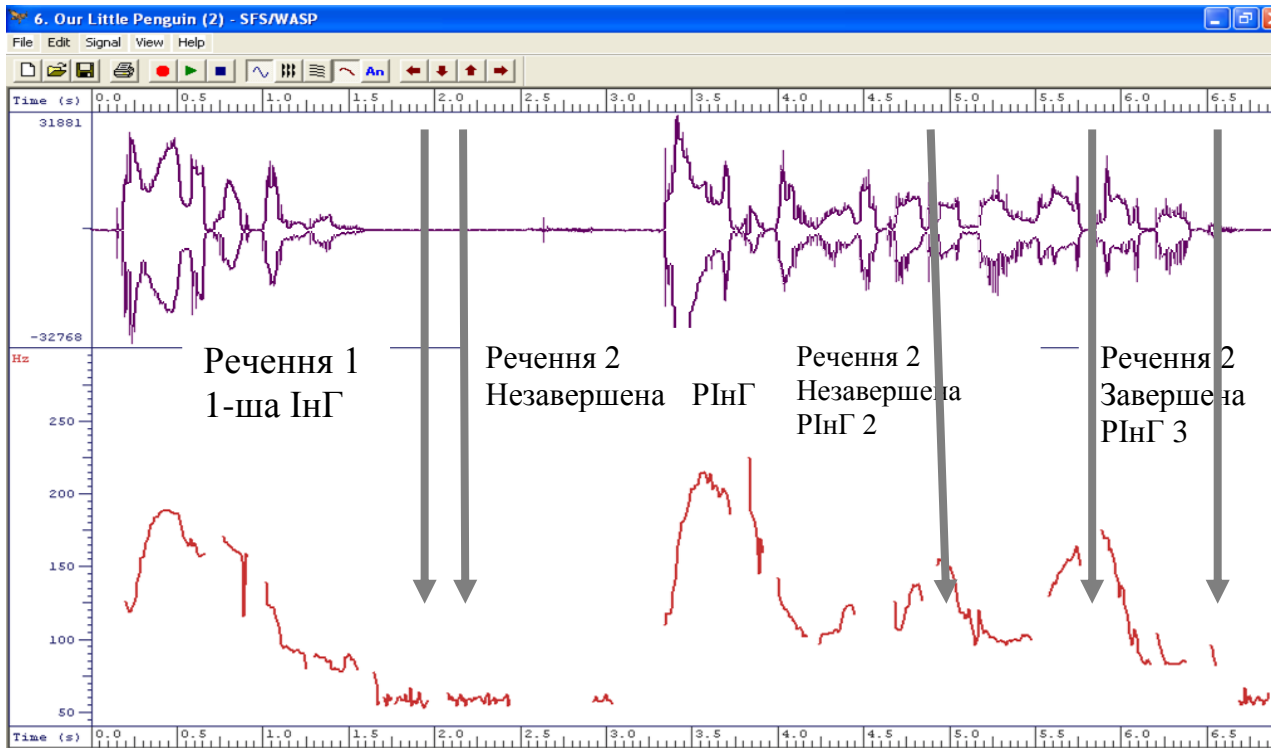


Рис. 1.2. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у РІнГ.

В ритмічному плані особливістю РІнГ є те, що кожна РІнГ має містити один наголошений склад, її довжина буде становити 7 ± 2 склади (див. верхню частину рис. 1.2).

Далі розглянемо наступний за ступенем укрупнення РІ рівень навчання – **речення**. За результатами проведеного аналізу текстів підручників для 3-4 класів початкової школи найчастотнішими у плані застосування є розповідні, спонукальні, питальні речення, а також речення – формули, що передають культурно-обумовлені ритуали спілкування, за допомогою яких регулюються взаємовідносини між комунікантами - подяка, вибачення, звертання, прохання тощо [14; 15; 66; 213]. В межах дослідження будемо їх називати культурно-обумовлені (далі КО) тексти-кліше. В ритміко-інтонаційному плані кожний тип речень має свою ритміко-інтонаційну модель (далі ІнМ).

Розповідні речення найчастіше оформлюються низьким (або середнім) низхідним рухом термінального тону, якому передують низхідний чи високий рівний тон: *He is seven//* √ *My name is Kate//* √. Підвищення тону голосу всередині розповідного речення разом з паузою слугує засобом

розмежування мовленнєвих ланок або РІнГ, а падіння тону голосу разом з паузою позначає кінець розповідного речення.

Якщо твердження більш м'яке, або дещо заохочуюче, то низький висхідний чи рівний середній термінальний тон слідує за низхідним або високим (середнім) рівним тоном: *It's → all >right*||

Спонукальні речення поділяються на команди, інструкції, прохання. Спонукальні речення, що оформлюються низьким низхідним термінальним тоном сприймаються як команди. Команди мають найвищий ступінь ілокутивної сили; вони сильні, вимагають чіткого виконання: *Try the other task*. Короткі команди, що найчастіше застосовуються у 3-4 класах, теж оформлюються низьким, але сприймаються як неемоційні, спокійні: *Stand up!* √ *Sit down!* √ (див. рис. 1.3).

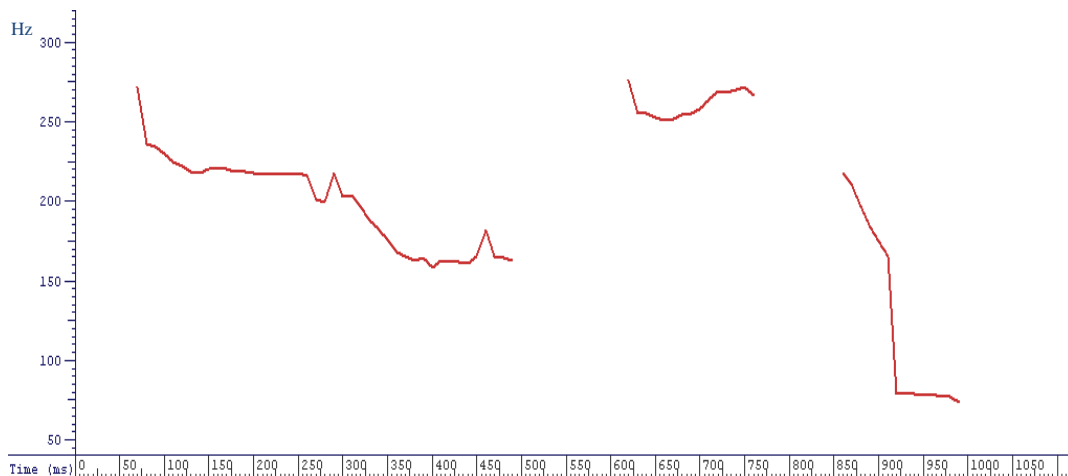


Рис. 1.3. Осцилографічний порівняльний аналіз залежності ЧОТ від часу у спонукальних реченнях різних типів Stand up: 1) інструкція, 2) команда.

Спонукальні речення, які оформлюються високим низхідним термінальним тоном звучать як інструкції: *Take a mask* √. *Let's play a game* √ (див. рис. 1.4). Інструктивні тексти, як правило, представлені у формі спонукування-команди (*Stand up! Repeat! Listen, Let's sing!* тощо) та імпліцитних спонукальних питань або тверджень (*Will you help me? (help me!), May I go out? (Let me go out!) Can I take your pencil? (Give me your pencil!) The lesson is over (You are free).*

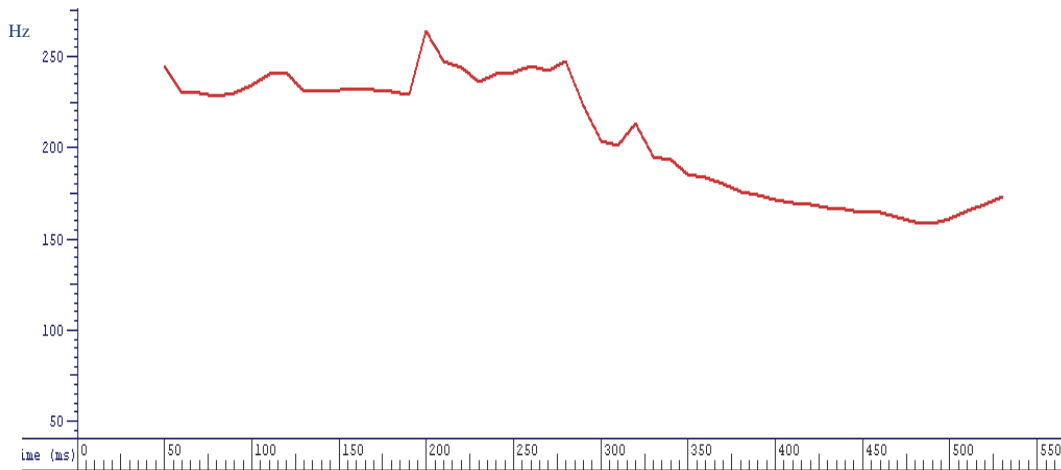


Рис. 1. 4. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у командах *Take a mask*.

Отже, бачимо, що чим більше сила твердження чи впевненості, тим нижче опускається тон голосу в завершній РІНГ, і навпаки, невпевненість матиме тенденцію до незавершеної РІНГ.

Спонукальні речення, які оформлюються низьким висхідним тоном, який слідує за низхідним або високим (середнім) тоном звучать м'якше, бадьоріше, більш заохочуюче, і сприймаються як прохання: *Let's play a game* ↗. (див. рис. 1.5).

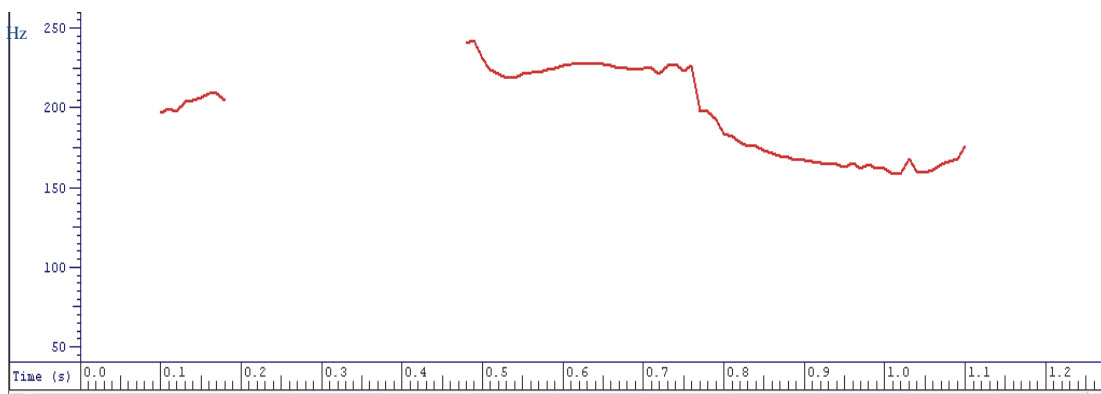


Рис. 1.5. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у командах *Let's play a game* ↗.

Ритміко-мелодичні модуляції голосу вчителя мають велике значення у створенні позитивної атмосфери на уроці. В період продукування вчителем команд та інструкцій можуть реалізуватися стратегії кооперації та дотримання принципу егалітарної комунікативної спільноти вчителя та учнів.

Представимо у таблиці 1.2 види спонукальних речень та рух основного тону.

Залежність видів спонукальних речень від руху основного тону.

Види спонукальних речень	Рух основного тону
команди	низький низхідний
інструкції	високий низхідний
прохання	низьким висхідним тоном, що слідує за низхідним або високим (середнім) тоном

Отже, з таблиці бачимо, що види спонукальних речень залежать від руху термінального тону і визначаються ним. Для комплексів РІ вправ це є підґрунтям для визначення видів спонукальних речень за їх РІ характеристиками.

Далі розглянемо РІ характеристики питальних речень. Питальні речення в плані інтонаційного оформлення мають різні моделі в українській та англійській мовах.

Спеціальні питання як в українській, так і в англійській мовах оформлюються низьким низхідним тоном, що слідує за низхідним або високим (середнім) рівним тоном. Такі питання звучать серйозно, по-діловому: *How many pencils are there?* Проте слід зауважити, що хоча основний тон і йде на зниження, в англійській мові відбувається різке підсилення останнього слова, що іноді сприймається як підвищення (див. рис. 1.6).

Для демонстрації зацікавленості в підтримуванні стосунків, з метою висловлювання більш дружнього ставлення чи співчуття, ці питання можуть вимовлятися низьким висхідним тоном та низхідним або високим (середнім) рівним тоном: *What's your name? Where do you live?* (див. рис. 1.6).

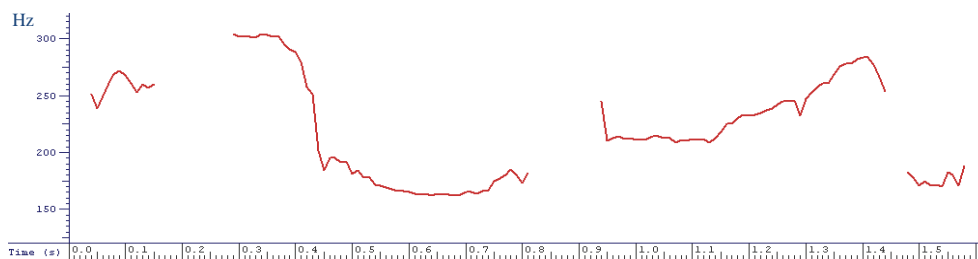


Рис. 1.6. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у питаннях-кліше *What's your name? Where do you live?!*

Більш розповсюдженим та більш ввічливим способом оформлення загального питання є низький висхідний тон (на відміну від американської англійської, де високий висхідний тон частіший). (*It's going to rain I'm afraid*) *Do you really think so?*

Низхідні термінальні тони в РІ оформленні загальних питань (високий низхідний чи низький низхідний) сприймаються як грубі та вимогливі: 1) (*Can you remember where I left my shoes?*) *Are they in the wardrobe?* ↓ 2) (*I can't find my pen anywhere*) *Are you sure you brought it with you?* ↓

Загальні питання, що як правило утворюються за допомогою допоміжного дієслова на початку речення, вимовляються висхідним тоном [40].

Висхідно – низхідний тон є маркером застосування загального питання в якості оклику: (*He refused me to help*) *Would you* ↓ *believe it*! ↑ [171].

В українській мові в оформленні загального питання, навпаки, має місце висхідно-низхідний тон. Проте, якщо загальне питання починається з слів «Чи» або «хіба», застосовується висхідний тон [40, с. 231]. Тому в учнів виникає РІ інтерференція, що представляє собою неправильне сприйняття й розкодування тексту повідомлення на рівні імпліцитно-семантичних конотацій суперсегментного рівня мови, що вивчається.

Представимо у таблиці види питальних речень і відмінності руху термінального тону в українській та англійській мовах.

Таблиця 1.3

Мелодичне оформлення видів питальних речень в англійській та українській мовах.

Види питальних речень	Рух основного тону	
	Англійська мова	Українська мова
Загальне питання	низький висхідний тон	висхідно низхідний тон
Спеціальне питання	низький низхідний тон, різке підсилення останнього слова	низький низхідний тон

Тепер розглянемо РІ побудову КО текстів-кліше розмовної мови. До КО кліше розмовної мови відносяться вітання, прощання, висловлювання вдячності, вибачення, прохання, схвалення. Ці тексти відрізняються емпатичністю РІ оформлення, в більшості таких текстів в англійській мові переважає низхідно-висхідний або висхідний основний тон широкого діапазону, що створює певні труднощі для українців-початківців.

КО тексти-кліше розмовної мови як: «*Hello!*», «*Bye-bye!*», «*Good bye!*», «*See you later!*», «*Sorry!*», «*Excuse me!*» та «*Thank you!*» мають свої особливості РІ оформлення.

Ці тексти мають свої моделі РІ оформлення і характеризуються жорсткими вимогами щодо їх дотримання. Стандартні вербальні голосові модуляції обов'язково супроводжуються певними сталими жестами та мімікою.

Так, інтонаційна модель «*Hello!*» (див. рис. 1.7) містить низхідно-висхідний тон, який супроводжується усмішкою. Порівняємо з «*Привіт!*» в українській мові, що припускає оформлення низхідним тоном.

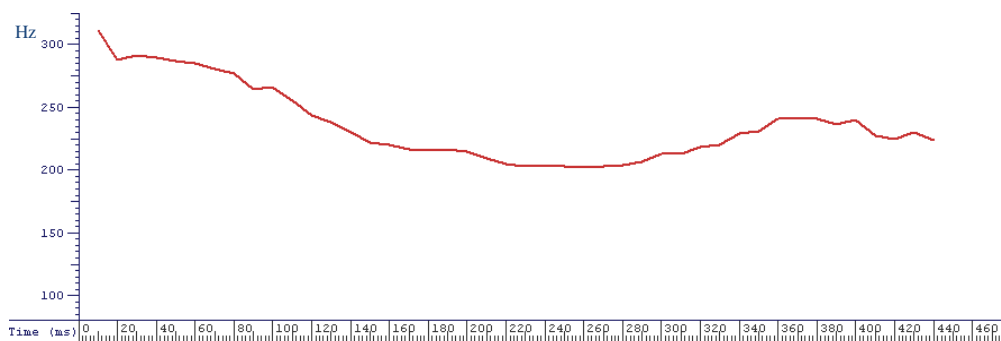


Рис. 1.7. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у «*Hello!*»

Порівняльний аналіз цих двох діаметрально протилежних інтонаційних моделей допомагає виокремити ще один об'єкт навчання та контролю РІС АМ учнів, для яких українська мова є рідною, оскільки інтерференція найпоширенішого привітання призводить до порушення норм ввічливого спілкування, коли англійське вітання з низхідним тоном звучить як неприпустимо грубе висловлювання.

Вирази прощання такі як «*Bye-bye! Good bye!*» в англійській мові теж оформлюються низхідно-висхідним або висхідним тонами, але зниження

відбувається на першому слові, а підвищення на другому (див. рис. 1.8 і рис. 1.9).

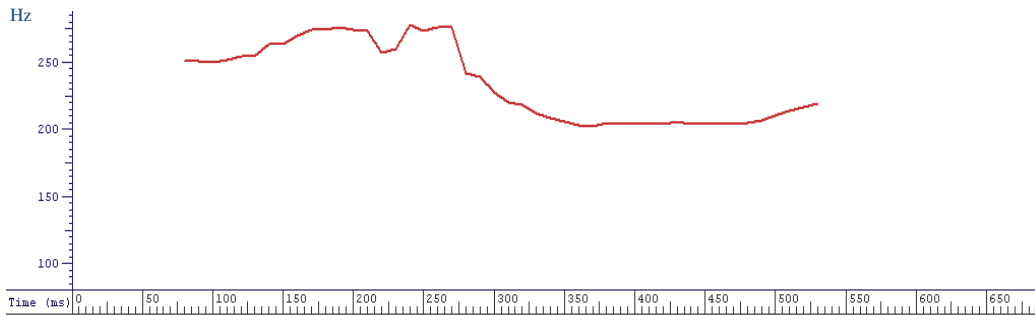


Рис. 1.8. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у «Bye-bye!»

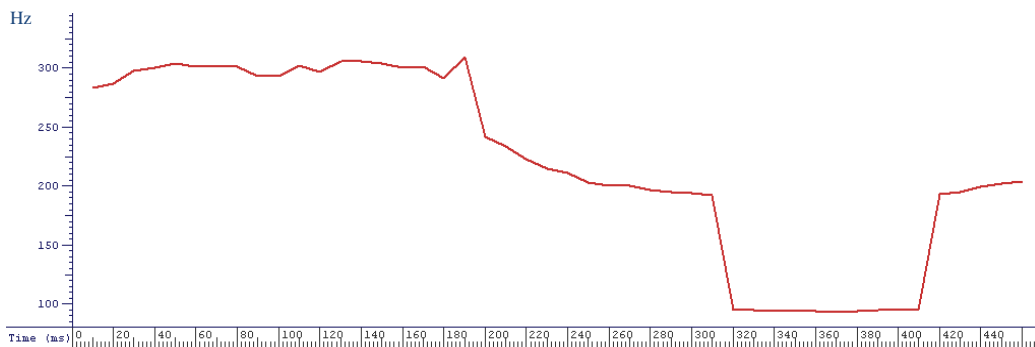


Рис. 1.9. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у «Good bye!»

В цих висловленнях в англійській мові також може відбуватися інтерференція, спричинена стійкими РІ навичками оформлення прощання низхідною інтонацією в українській мові.

«Sorry!» та «Excuse me!» теж вимагають застосування низхідно-висхідного або середнього тону, а використання лише низхідного тону, характерного для української мови, може викликати комунікативні непорозуміння (див. рис. 1.9 та 1.10).

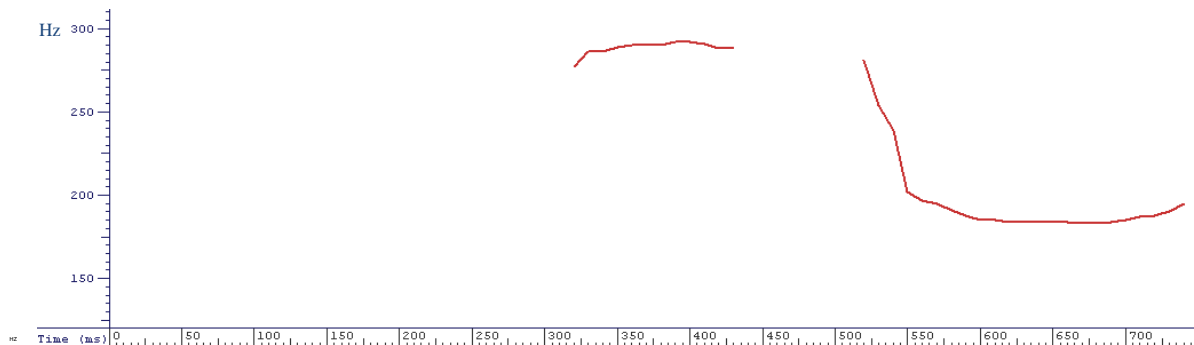


Рис. 1.10. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у «Excuse me!»

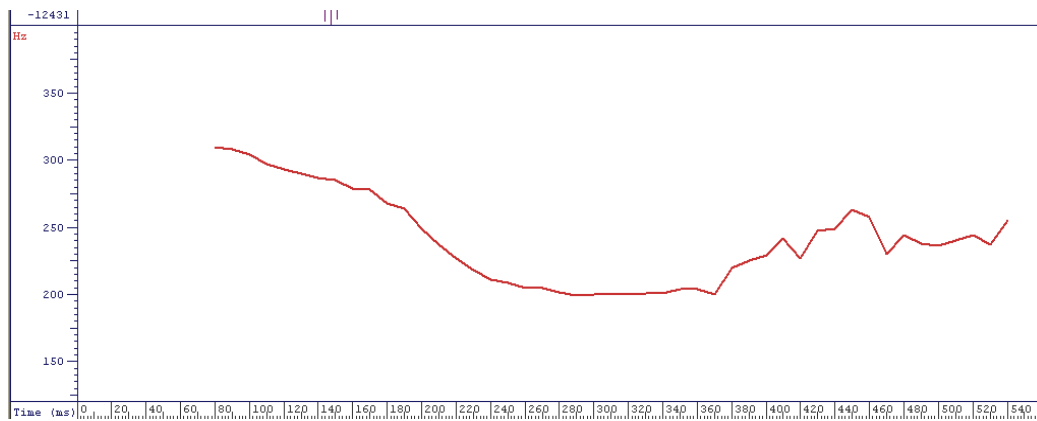


Рис. 1.11. Осцилографічний аналіз залежності ЧОТ від часу у «*Sorry!*»

Підсумовуючи вищесказане та враховуючи методичні висновки А. М. Антипової [2; 3; 4], Г. П. Торсуєва [214], С. С. Хромова [218] та інших дослідників питання стосовно навчання інтонації [31; 43; 57; 90; 94; 109; 115; 116; 132; 153; 178] слід окреслити основні універсальні ритміко-інтонаційні опозиції, на які опиратимемося при розробці підсистеми РІ вправ. До них слід віднести РІ оформлення:

- завершеності – незавершеності,
- питання – розповідного речення,
- спонукального речення – розповідного речення,
- нейтрально оформленої РІнГ - емоційно-зabarвленої РІнГ (включаючи тембрально-мелодичні параметри).

Розглянувши особливості РІ оформлення текстів та виділивши їхні основні універсальні опозиції, проаналізуємо їх розподіл по комунікативних стилях спілкування.

Інтонація текстів кожного стилю своєрідна. Як зауважує Г. Н. Іванова-Лук'янова, цю своєрідність допомагають виразити формули ІнМ [87]. В основі побудови ІнМ текстів різних стилів лежить ідея про те, що кожний текст характеризується єдністю синтаксичної будови. Це знаходить відображення як в одноманітності побудови простих та складних речень так і складних синтаксичних цілих. Факт синтаксичної одноманітності побудови тексту проявляється і на рівні РІ оформлення, що виправдовується тим, що однією з функцій інтонації є передача синтаксичних значень [там же].

Досліджуючи інтонацію тексту, що звучить, було помічено, що їх РІ модель складається з повторів РІ зразків. Найбільш характерними виявились повтори РІ зразків початків речень. Найбільш типовий РІ зразок в них і складає перший елемент формули ІнМ певного стилю. Співставляючи ІнМ різних стилів, вчені дійшли до висновку, що чим простіша інтонація тексту, тим вона одноманітніша, монотонніша, тим простіша і ІнМ цього тексту. Згідно дослідження Іванової-Лук'янової, найпростіші ІнМ мають тексти офіційно-ділового стилю, який в контексті початкової школи представлений текстами, що передають фактичну інформацію (наприклад, описи реальних предметів чи дій), а найскладніші ІнМ мають тексти літературно-художнього стилю [87].

Тексти, що фіксують обмін повідомленнями на міжособистісні теми, представлені, як правило, у формі діалогічних єдностей типу питання-відповідь, твердження-запитання-відповідь. Вони присутні на початку будь-якої комунікативної ситуації: знайомство, зустріч вже знайомих людей, уточнення особистісної інформації або формальне запитання про справи при зустрічі тощо. Ці тексти є досить інтонаційно забарвленими, особливо в дитячому дискурсі. Проте в порівнянні з українськими еквівалентами є менш емоційними, що можемо пояснити тим, що англійці використовують їх більш формально, як прояв ввічливості, а не зацікавленості.

Майже обов'язкова присутність таких текстів в будь-якій комунікації спричинила вибір теми першого блоку розроблених методичних рекомендацій «Формування ритміко-інтонаційної складової АМ учнів 3-4 класів» [167].

Віршовані тексти (вірші, пісні, чанти, ритмізації), які застосовуються в початковій школі, відрізняються особливою мелодійністю та ритмічністю будови. На рис. 1.12 спостерігаємо чіткий ритм, який характеризується повторюваністю наголошених складів через однакові проміжки часу. Загальна інтонаційна модель віршованого тексту більш мелодійно виражена, мелодично плавна, аніж інтонаційна модель прозового тексту [59; 60]. Особливе значення у віршованому тексті відіграє ритм.

Цікавим на наш погляд є дослідження Р. І. Гернер, де порівнюється ритм прозового та віршованого текстів. Згідно отриманих автором даних, елементи ритму в прозовому мовленні існують неупорядковано, а в віршованому мовленні вони, навпаки, впорядковані. Ритмічна структура вірша організується стрижневим елементом, який обов'язково поєднується із словесним наголосом. Ритмічні структури у віршованому тексті в цілому характеризуються більшим ступенем вираженості. Так, у віршованих текстах ритмічні структури мають більшу середньозвукову довжину, сумарну довжину голосних, інтенсивність наголошеного голосного [217, с. 21]. Віршовані тексти є одним з основних засобів формування РІ навички володіння звуковисотністю мовленнєвого голосу, злитого вимовляння РІнГ, навички зміни тону в межах одного звуку тощо. Це дає підстави вважати застосування віршованих текстів в процесі формування ритму та інтонації АМ та в роботі над виразністю мовлення як компонентом РІС на початковому етапі важливим і спричиняє включати їх у хід кожного уроку розробленої методики.

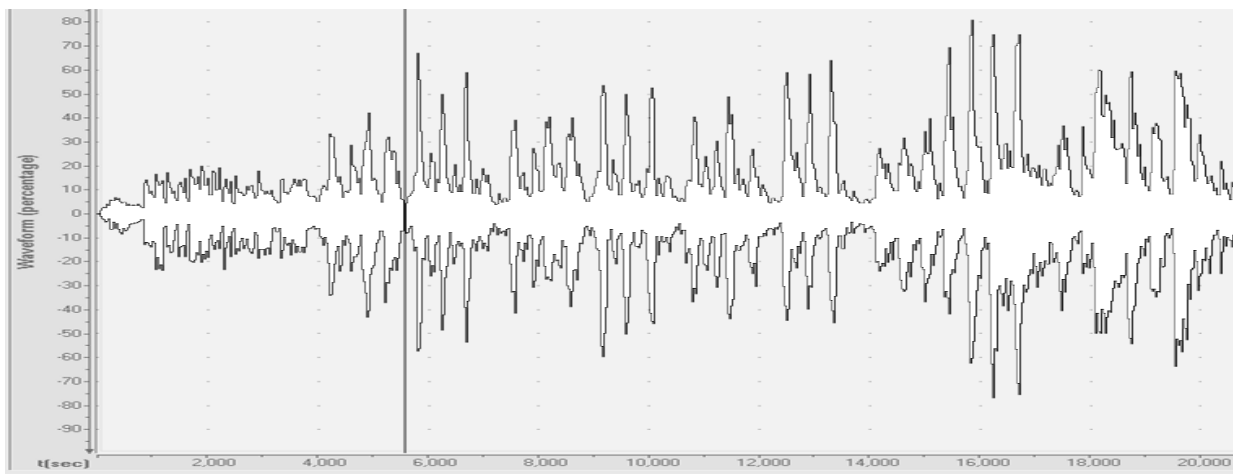


Рис. 1. 12 Залежність гучності від часу у віршованому тексті “Breakfast time: salad”

Тепер розглянемо РІ особливості текстів-описів та розповідей. Описи оформлюються неемфатичними РІ конструкціями, здебільшого представлені розповідними реченнями, що на початку складаються з однотипних інтонаційних моделей, які супроводжуються інтонацією переліку. Основними термінальними тонами в некінцевих РІнГ опису є низький або високий

низхідний та низхідно-висхідний. Підвищення відбувається на підрядних реченнях, переліку, різних зворотах. Мелодична низхідна структура, як правило, складається з двох-трьох РінГ. Потім відбувається нове підвищення, яке утворює певну періодичність протягом всього тексту. Рівень останньої РінГ речення завжди нижче рівня початкової [31; 87].

Характерними рисами розповіді є різноманітність як в лексико-граматичному, так і РІ оформленні. Поряд з розповідними можуть застосовуватися питальні речення.

Методична значимість особливостей РІ оформлення опису і розповіді полягає в тому, що згідно принципу послідовності в підсистемі РІ вправ спочатку працюватимемо над РІ моделлю опису, а потім над РІ моделлю розповіді.

Отже, бачимо, що в плані РІ оформлення всі стилі мають свої особливості, врахування яких не тільки сприятиме формуванню правильної вимови, а і виступатиме як засіб полегшення міжкультурної комунікації.

Таким чином, в цьому підрозділі ми проаналізували сутність поняття «ритміко-інтонаційна складова англійського мовлення», виявляється у рівні володіння мовцем паузацією, мелодикою, наголошенням, злитістю наголошених і ненаголошених складів у ритміко-інтонаційній групі, темпом мовлення й забезпечує сприйняття та розуміння зверненого мовлення. Рівнями навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів виступають: ритміко-інтонаційна група, яка характеризується неподільністю і наявністю у ній всіх компонентів ритміко-інтонаційної складової мовлення, речення, що може включати одну або більше ритміко-інтонаційних груп, та текст. За допомогою осцилографічного аналізу були графічно предствілені та проаналізовані види навчальних текстів за їхніми просодичними характеристиками.

В наступному підрозділі розглянемо психолінгвістичні передумови підготовленості учнів до формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення з метою визначення оптимального етапу початку роботи

над формуванням ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення досліджуваної вікової групи.

1.2 Психолінгвістичні передумови підготовленості молодших школярів до оволодіння ритміко-інтонаційною складовою англійського мовлення

Формування фонетичних навичок є одним з основних завдань підготовки учнів початкових класів. Такі вчені як М. О. Бернштейн [18], О. О. Леонтьєв [118-125], І. О. Зимня [81-85], Ю. І. Пассов [151], С. Ф. Іванова [86], Г. О. Китайгородська [95; 96], О. О. Коломінова [102], Є. А. Маслико [135], G. Brown [245] та інші наголошують на необхідності засвоєння нормативного мовлення саме на початковому етапі навчання АМ, та будь-якої іншої іноземної мови, коли розпочинається робота з формування слухо-вимовних навичок вимови іншомовної мовленнєвої діяльності.

На думку С. С. Хромова інтонація є одним з найважливіших компонентів мовленнєвої діяльності на іноземній мові. Правильна постановка, а також розвиток та автоматизація слухо-вимовних навичок є однією з передумов формування і розвитку мовленнєвих вмінь всіх видів мовленнєвої діяльності, але в першу чергу, говоріння та аудіювання [218].

Кожна мова характеризується своїм власним ритмом і інтонацією. Ритм - частина загального погляду на те, як люди розмовляють власною мовою [147; 195]. Ритм мови створює певний своєрідний стиль мовленнєвої поведінки людей. Досить складно відкинути ідентифікуючі характеристики власної мови та пристосуватися до інших [126; 240; 245; 261]. Ступінь володіння мовою, яку вивчає учень, визначається рівнем асиміляції його менталітету до оточуючого середовища. Коли учень вивчає іноземну мову, він знайомиться і поступово пристосовується до ритму життя людей-носіїв цієї мови. Оволодіння мовою, що

вивчається, передбачає знання властивих мові особливостей немовленнєвої поведінки, які засвоюються в процесі мовленнєвої практики [120].

Глибоке усвідомлення та ґрунтовне теоретичне висвітлення інтонаційної природи мислення знаходимо у працях Б. В. Асаф'єва [9]. Розвиваючи ідеї Б. В. Асаф'єва приходимо до висновку про можливість розкриття змісту повідомлення або тексту через його інтонування. Автор підкреслює нерозривний зв'язок інтонації та суспільної свідомості, і доводить, що інтонація соціальна та існує в соціумі згідно законів цього соціуму.

Участь РІ уявлень в породженні мовленнєвого висловлювання робить зв'язок РІС мовлення та мислення дуже тісним. Це пояснює труднощі усвідомлення інтонації як явища рідної мови та відштовхування від неї при переході на іноземну [47].

На основі психолінгвістичних досліджень І. О. Зимньою було встановлено, що РІ уявлення відіграють значну роль вже на другій фазі мовленнєвої діяльності - орієнтовно-дослідницькій [84]. Це свідчить не лише про важливість формування РІС у процесі навчання вимови, але і сприяє перегляду її місця у структурі навчання іноземної мови початківців взагалі.

Досліджуючи міжмовні універсалиї, Н. В. Черемісіна і С. С. Хромов [221; 218] вказували на існування універсальних просодичних характеристик, притаманних усім мовам. До цих характеристик можемо віднести тембр голосу (розрізнення чоловічого, жіночого чи дитячого голосів, емоційне забарвлення голосу – радість, байдужість тощо) та гучність мовлення у відповідності до ситуації. Інші параметри РІС мовлення не є універсальними і виступають як спільні тільки в порівнянні конкретних мов. Наприклад, інтонаційне оформлення певних РІ одиниць в англійській та українській мовах може співпадати. Відповідно, можемо говорити і про суто національні особливості параметрів РІС конкретного мовлення. Параметри РІС мовлення, які співпадають, будуть виконувати функцію опори у вивченні іноземної мови. Параметри РІС мовлення, які не співпадатимуть, будуть слугувати причиною виникнення міжмовної РІ інтерференції або акценту.

Поняття “акцент” та “інтерференція” є взаємообумовленими. В методичній літературі “акцент” розглядається як сукупність вимовних помилок чи особливостей в мовленні людини, яка говорить іноземною мовою, що обумовлені впливом системи її рідної мови і є результатом інтерференції [1, с. 18]. Акцент існує з точки зору носія мови при сприйнятті своєї мови в мовленні іноземця. Згідно визначення Ю. С. Лебедевої акцент - це система стійких навичок і на просунутих рівнях володіння мовою стає очевидною складність його подолання. Апроксимація має розглядатися лише як тимчасове явище, коли в мовленні учнів ще спостерігається варіативність вимови окремих фонетичних елементів [116].

Виноградов зауважує, що “інтерференція” існує з позиції учня [51, с. 253-255]. В процесі взаємодії двох мов у свідомості учня виникає інтерференція цих мов [114]. Інтерференція може відбуватися на всіх мовних рівнях: лексико-семантичному, морфолого–синтаксичному та фонетичному. Внаслідок інтерференції порушуються норми обох мов (частіше іноземної) в мові білінгвів [там же].

А. О. Лебедева вказує на необхідність спеціального навчання учнів нормативної англійської акцентуації [115].

О. Б. Мішин досліджував проблему акценту в англійському мовленні [137]. Він виділив такі причини його виникнення, як недостатня увага до придушення артикуляційної бази рідної мови; наявність різниці в артикуляційних базах англійської та української мов; невраховування факторів екстремовленнєвого характеру, що супроводжують мову. Найбільш серйозними помилками у відтворенні акцентуаційної структури англійських слів О. Б. Мішин вважає посилення ненаголошених і слабонаголошених складів у словах, відзначених контрастивним або логічним наголосом; та ослаблення і якісна редукція слабонаголошених складів у словах, не відзначених логічним чи наголосом РІнГ.

РІ розбіжності в РІС англійського та українського мовлення проявляються і в мелодичному оформленні. О. Б. Мішин доводить, що в

мелодичному плані англійська артикуляційна база більш бемольна, ніж російська чи українська. РІ розбіжності проявляються в мелодичному оформленні інших РІ одиниць, дослідження яких ми представили у підрозділі 1.1.

РІ інтерференція стає досить вагомим чинником, перешкоджаючим ефективному навчанню англійської мови. Запобігання утворення РІ інтерференції має велике значення у формуванні іншомовної усно-мовленнєвої комунікативної компетенції. Фонетична інтерференція, яка призводить до утворення іноземного акценту, в рівній мірі розповсюджується і на говоріння (продукцію), і на слухання (рецепцію) [51].

Таким чином, в учнів формуватимуться передумови для вільного маніпулювання мовними системами і чіткого встановлення міжмовних меж. Вміння правильно говорити та правильно чути в рамках іншого мовленнєвого коду визначає успішність подальшого оволодіння і вдосконалення комунікативними засобами мови, що вивчається, і веде до виховання інтонаційної культури мислення.

Л. В. Величкова зазначає, що в процесі навчання іншомовній вимові, ритму та інтонації належить ведуча роль [47]. Це пояснюється тим фактором, що при порушенні ритмічних параметрів сприйняття суттєво ускладнюється при відносно правильній артикуляції.

На користь твердження про першочерговість засвоєння РІС мовлення – компонентів суперсегментного рівня – свідчать і дані психолінгвістичних досліджень мовленнєвого онтогенезу [47].

Новонароджена дитина здійснює комунікацію на емоційно-мелодичному рівні. Протягом першого року життя у неї встановлюються РІ одиниці, які й стають основою дитячого мовлення. Інтонація і ритм є основним засобом її спілкування. Саме за допомогою РІС мовлення дитина здійснює обмін інформацією з оточуючими, засвоюючи з РІС зміст повідомлення на початковому етапі життя. Інтонація і ритм, навіть не оформлені у словесну форму, мають зміст. Тому інтонація і ритм є комунікативними явищами. Отже

це дає можливість включати їх і до стратегічної (або компенсаторної) компетенції [1, с. 344]. Зважаючи на цю особливість інтонація і ритм набувають більшого значення, ніж раніше у плані міжкультурного спілкування.

В процесі засвоєння дитиною смислових зв'язків між предметами, діями та словами, інтонація мовлення не тільки залежить від мовленнєвої ситуації, а зв'язує текстові компоненти в єдиний динамічний потік, покращує розуміння та полегшує сприйняття і обмін інформацією [16].

Розуміти мовлення і бути зрозумілим – головна мета, якої прагнуть досягти комуніканти. Отже, ми маємо формувати безперервність двох видів мовленнєвої активності (кодування і декодування мовлення).

Досліджуючи причини виникнення інтерференції, беручи до уваги багаторічний досвід вчителів та психологічні дослідження, вчені схиляються до думки про те, що на успішність в оволодінні мовленням великий вплив здійснює мовленнєвий слух [72; 89; 101; 102; 223; 224]. Звукове мовлення людини в процесі еволюції формується для слуху і під безпосереднім контролем слуху. Згідно дослідження В. П. Морозова мовлення і слух є дуже узгодженими функціями, які є двома частинами однієї і тієї ж системи звукової комунікації людини. Вчений стверджує, що неможливо зрозуміти всі закони мовлення, не вивчаючи закони слуху, адже вони залежать одне від одного, пояснюють та доповнюють один одного [138, с. 20].

Розвиток слухової перцепції, або мовленнєвого слуху є умовою успішного оволодіння іноземною мовою [16; 37; 38]. Мовленнєвий слух стає найважливішим в плані роботи над формуванням навичок РІС АМ.

С. Ф. Іванова, спираючись на дослідження М. І. Жинкіна, дає визначення *мовленнєвого слуху* як психолінгвістичної здібності людини при сприйнятті мовлення відчувати слухом та одночасно відтворювати у внутрішньому мовленні всі фонологічні засоби мовлення, артикуючи та інтонуючи мовлення, що звучить [86].

Н. Л. Гончарова доводить, що в процесі оволодіння мовленням (як рідним, так і іноземним) розуміння мовлення починається з слухової перцепції

отриманого звукового повідомлення. Це твердження береться автором як аксіома, оскільки, на її думку, якщо у людини нема уявлення про звукову оболонку мови, неможливо в повній мірі усвідомити та якісно засвоїти її лексико-граматичні особливості [64]. Чуття специфіки мови, яку вивчає людина, є необхідною умовою володіння нею. Д. М. Богоявленський визначає мовленнєве чуття як здібність на несвідомому рівні відчутти структурні елементи мови [36].

Л. В. Щерба [231; 232], К. Д. Ушинський [216] та І. М. Сеченов [196] вказували на тісний функціональний зв'язок між слуховими та вимовними органами. Зокрема, І. М. Сеченов писав, що для артикуляції слів мовленнєві рухи важливі не самі по собі, а їх асоціації з слуховими відчуттями [196, с. 525]. В. В. Морозов на основі даних психології та фізіології мовлення стверджує, що найважливішим помічником слуху в розпізнаванні звуків мовлення є м'язове відчуття. На його думку людина не лише пасивно сприймає вухом звуки мовлення, але й сама їх активно самовідтворює. Відтворення звуків відбувається не лише тому, що чує вухо, але й тому, що відчують мовленнєві м'язи. На думку вченого, це пояснює таке явище, як відтворення та розуміння реально не почутих – редукованих – звуків мовлення [138, с. 44]. Отже, вважаємо безперечним твердження про існування зв'язку між мовленнєво-моторним та слуховим аналізаторами.

Для того, щоб відтворити мелодію фрази необхідно усвідомлювати, як рухається мелодія цієї фрази, наприклад: вверх – вниз, тобто, мати мелодійно-слухові уявлення звуковисотного руху. Щоб відтворити мелодію фрази чи речення, потрібно їх запам'ятати. Вважається, що активне запам'ятовування слухових уявлень робить участь рухо-моторних моментів особливо істотними [212].

Мелодійно-слухові уявлення розрізняються за ступенем їх довільності. Довільні мелодійно-слухові уявлення пов'язані з розвитком внутрішнього слуху, що передбачає не лише спроможність уявити собі рух тонів в РІНГ чи в реченні, а довільне оперування мелодійними слуховими уявленнями. Власні

експериментальні спостереження свідчать, що для довільного уявлення мелодії фрази певного комунікативного типу люди можуть її проспівати, чи навіть «програти» рухами пальців, неначе імітують їх відтворення на клавіатурі. Отже, мелодійно-слухові уявлення – це здібність відтворити на слух мелодику, інтонацію фрази. Ця здібність – це слуховий чи репродуктивний компонент звуковисотного слуху.

Сприйняті звучання є результатом класифікуючої та ідентифікуючої роботи мовного слухового аналізатору – його перцептивної бази. Згідно ідеї І. О. Зимньої, перцептивна база мови являє собою єдність еталонів фонетичних одиниць, які виробляються у людини в процесі оволодіння мовою, та алгоритм співвіднесення з ними [84]. Під час сприймання одночасно відбувається обробка сигналів та порівняння їх з індивідуально відпрацьованим еталоном. Аналогічну ідею накопичення інтонаційних еталонів висуває П. Н. Бережанський, розглядаючи проблеми формування та розвитку абсолютного слуху [17]. Виходячи з положення І. М. Сеченова про закономірність фіксування предметів в пам'яті як членів просторової групи чи послідовного ряду, чи тим чи іншим разом, дослідник вважає, що звуки та інтонації об'єднуються певним ладом, і таким чином існують у свідомості людини. Лад - своєрідні характерні інтонаційні формули, або системи еталонів.

В літературі існують розходження щодо класифікації компонентів мовленнєвого слуху. Ми дотримуємося класифікації, запропонованої С. Ф. Івановою [86]. На її думку, варто розрізняти такі наступні компоненти мовленнєвої ситуації, як: 1) фізичний слух, тобто здібність сприймати мовлення, що звучить в різних діапазонах гучності; 2) фонетичний або фонематичний, тобто здатність до розрізнення фонем в мові та співвіднесення їх з фонетичною системою певної мови (на сегментному рівні); 3) мовленнєвий або інтонаційний (звуковисотний чи ладовисотний), тобто спроможність відтворювати мелодику, тембральне забарвлення, та чуття ритму в тісній єдності з відчуттям темпу (на суперсегментному рівні).

Згідно досліджень С. Ф. Іванової ступінь розвитку мовленнєвого слуху визначають такі показники як: загальний стан слуху – здібність розрізняти різні діапазони гучності і точно відчувати звуки мовлення; культура мовлення, що характеризується правильністю вимови; здатність точно відтворювати написане чи «вгадувати» текст з великою кількістю помилок; імітаційна здібність; здібність відчувати звуковисотний рух або зміну голосу та чуття ритму [там же].

С. Ф. Іванова, услід за М. І. Жинкіним, підкреслює важливість добре розвинутого мовленнєвого слуху як однієї з умов високого мовленнєвого розвитку, оволодіння літературною нормативною мовою в усній та письмовій формах, а також вміння оцінювати своє і чуже усне та писемне мовлення з точки зору правильності та доцільності [там же].

Керуючись цим твердженням, розглянемо, як саме здійснюється обробка мовленнєвого сигналу в рецептивних видах мовленнєвої діяльності і який вплив матиме ступінь розвитку мовленнєвого слуху в процесі такої обробки та декодування інформації.

Аудіювання і читання як рецептивні види діяльності мають багато спільних рис в структурній організації. Як вважає І. О. Зимня, це виявляється вже в тому, що на мотиваційно-збуджувальному рівні у якості загального енергетичного збудника для аудіювання і читання виступає пізнавальна потреба. Вона знаходить себе в предметі цієї діяльності — думці [83].

І. О. Зимня виділяє наступні п'ять етапів смислового сприйняття думки: 1) значеннєве прогнозування; 2) вербальне звірення; 3) установлення значеннєвих зв'язків між словами, РІНГ та іншими крупнішими значеннєвими ланками; 4) смислоформування; 5) ухвалення значеннєвого рішення [там же].

На першому етапі актуалізуються семантичні поля, які співвідносяться з загальним змістом висунутих людиною гіпотез.

Другий етап – орієнтовно-дослідницький – існує в обох видах мовленнєвої діяльності, має спільні і різні психологічні характеристики. У

аудіюванні на етапі вербального звірення відбувається впізнавання звукових образів, тому для слухача дуже важливі вміння *виявлення, ідентифікації і впізнання* різних акустичних ознак, таких, як паузи, наголоси, інтонації й інше. У читанні на етапі вербального звірення відбувається *впізнання* графічних образів. Тому для читаючого дуже важливими стають розпізнавальні графічні ознаки (розділові знаки, шрифт, граматичні форми, засоби синтаксичного і логічного зв'язку тощо), вміння диференціювати орфографічні форми. Однак основне завдання читача полягає в зіставленні сигналу, що надходить, із еталоном, який зберігається в пам'яті. Головним на етапі вербального звірення стає членування мовного потоку на РІнГ. Особливе значення при цьому має попереднє розчленовування мовного потоку тим, хто говорить, що в усному мовленні реалізується ритмічним членуванням та інтонацією.

Третій етап полягає у встановленні значеннєвих зв'язків і починається одночасно з актуалізацією вербальних засобів.

Четвертий етап полягає в узагальненні всієї проробленої перцептивно-мисленнєвої роботи, у з'ясуванні змісту повідомлення для реципієнта і його перекладі на внутрішній код. Наступним стає етап ухвалення значеннєвого рішення. Цей етап є переходом до виконавчого рівня, тому що на ньому здійснюється перетворення значеннєвої ланки всього процесу обробки інформації, що надійшла [там же].

Таким чином, підсумовуючи ці дані, зробимо деякі узагальнення. На другому етапі обробки мовленнєвого сигналу, який є орієнтовно-дослідницьким (за І. О. Зимньою) учні виконують операції аналізу сигналу, що надходить. Мовленнєвий сигнал розчленовується на окремі сегменти. На третьому етапі, коли починають утворюватися значеннєві зв'язки, учні виконують операції синтезу цих мовленнєвих сегментів.

Центральне місце в сприйнятті повідомлення займає його *впізнавання*. Аналітична операція впізнавання розглядається М. І. Жинкіним як відновлення цілого за його елементами [76] за І. О. Зимньою включає наступні компоненти:

1) *визначення* меж РІнГ в звуковому потоці усередині речення (виділені інтонаційно), при читанні - меж РІнГ (слова виділені графічно);

2) *ідентифікацію* почутих чи побачених РІнГ, які раніше зустрічалися і зберігаються в пам'яті.

Розуміння повідомлення залежить від розбірливості мовлення та його виразності. За критерієм розбірливості мовлення його елементи є розрізненими та розділеними. За критерієм виразності елементи не тільки розрізнені та розділені, але і співставленні в динамічній і мелодичній системах.

На думку В. О. Артемова виразність мовлення визначається головним чином тим, наскільки «мовна форма мовлення відповідає його змісту». Відповідність мовної форми мовлення її змісту В. О. Артемов розглядає як знаходження правильних інтонацій, правильного членування мовленнєвого потоку, застосування потрібних слів, синтаксичних структур та стилістичних особливостей мовлення [6, с. 10]. *Виразність* мовлення при його сприйнятті в процесі аудіювання дає учню РІ опори, оволодіння якими передбачає збільшення якісних показників адекватного сприйняття тексту через слуховий канал.

Отже, підсумовуючи вищесказане, бачимо, що в роботі над формуванням РІС АМ аудіювання виступає ефективним засобом розвитку слуху та формування рецептивних РІ навичок.

В початковій школі читання ділиться на читання вголос і читання мовчки. Читання мовчки відноситься до рецептивного виду МД, оскільки в *читанні* мовчки на етапі вербального звірення відбувається впізнання графічних образів. Тому для читаючого дуже важливо подолати труднощі, пов'язані з оволодінням графічним кодом (розділові знаки, шрифт, граматичні форми, засоби синтаксичного і логічного зв'язку та ін.), вмінням диференціювати орфографічні форми [83, с. 192]. Однак, варто відзначити, що читання мовчки не може відбутися без внутрішнього промовляння, а отже без аудіювання.

Психофізіологічні механізми читання мовчки, як зазначає О. Б. Бігич, включають зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування тексту,

зберігання тексту в оперативній та довготривалій пам'яті, антиципацію та осмислення [33, с. 136].

Услід за Г. М. Івановою-Лук'яноюю ми вважаємо, що для читача поділ на РІнГ в простому реченні, на відміну від складного, може становити складність [87]. Це пояснюється відсутністю знаків пунктуації як паузальних маркерів. Тому для встановлення меж поділу на РІнГ необхідно навчити учнів виділяти в реченні смислові/змістові групи.

На наш погляд, на початку роботи над РІС слід ввести додаткову графічну нотацію, що забезпечить відповідність текстів в графічному пред'явленні критерію, аналогічному виразності мовлення в слуховому сприйнятті.

Таким чином, вправи на формування РІС мовлення в аудіюванні та читанні мають сприяти утворенню та удосконаленню механізмів:

а) в аудіюванні - *упізнавання* звукових образів, *диференціації*, *ідентифікації* і впізнання різних акустичних ознак - пауз, наголосів, інтонації;

б) у читанні - *упізнання* графічних образів, а саме, графічних ознак як: розділові знаки, шрифт, граматичні форми, засобів синтаксичного і логічного зв'язку, вміння диференціювати або *розрізнявати* орфографічні форми, *групувати* ці графічні образи за певними ознаками та *розташовувати* відповідно до правил та норм мови, що вивчається;

в) розвитку мовленнєвого прогнозування чи здогадки.

Розглянуті механізми формуються послідовно, як ми зазначали раніше.

Традиційно під продуктивними видами мовленнєвої діяльності розуміють говоріння та письмо. Оскільки мета нашого дослідження – формування РІС АМ молодших школярів, а на письмі РІС обмежується лише невеликою кількістю графічних знаків, та не є основною метою навчання, ми не будемо детально розглядати цей вид мовленнєвої діяльності. Що стосується говоріння, то йому в навчанні іноземної/ англійської мови в початковій школі зазвичай передують читання вголос. Читання вголос часто функціонує як посильна опора для навчання говоріння і як репродуктивний вид мовленнєвої діяльності, що має

спільні характеристики з говорінням як продуктивним видом мовленнєвої діяльності.

Ми можемо говорити про читання вголос як репродуктивний вид мовленнєвої діяльності. В третьому та четвертому класах читання вголос переважає на уроках з англійської мови. Читаючи вголос учні мають відтворювати інформацію, оформлюючи її згідно правил усного мовлення, дотримуючись всіх компонентів РІС АМ, притаманних говорінню. Це дає нам підстави формувати РІ механізми читання вголос і говоріння за загальною схемою утворення репродуктивних механізмів мовленнєвої діяльності.

Вправи на формування РІС мовлення в репродуктивних видах мовленнєвої діяльності в третьому – четвертому класах, читанні вголос та говорінні, мають сприяти утворенню та удосконаленню механізмів *імітації, підстановки в одній позиції, трансформації та самостійного вживання* РІ одиниці певного рівня. В процесі розробки підсистеми РІ вправ ми дотримуватимемося цієї послідовності в розташуванні репродуктивних вправ.

Оскільки РІС мовлення є органічним компонентом техніки мовлення, ми вважаємо за потрібне розглянути складові *техніки мовлення*, які є суттєвими для РІС мовлення. Дослідники в галузі техніки мовлення виділяють наступні елементи: 1) організація дихання, що представляє собою фізіологічну основу мовлення; 2) розробка голосу в якості звучання, що подовжується [8; 112].

Культура дихання є складовою частиною культури мовлення [107], оскільки визначає якість мовлення. Дихання буває двох видів: дихання мовленнєве (дихання людини під час мовлення) та дихання фізіологічне. При фізіологічному диханні вдих та видок приблизно рівні за довготою. *Правильним типом* дихання вважається змішане реберно-діафрагматичне. При такому диханні запас повітря накопичуються у нижніх долях легенів, які мають найбільший об'єм (ємність). Тому при такому типі дихання особливо енергійно рухаються нижні ребра (грудна клітка під час вдиху розширює боки, і спадає при видиху) та грудобрюшна перетинка чи діафрагма, яка викликає легке вип'ячування передньої стінки живота під час вдиху та підтягування його при

видиху; плечі нерухомі, груди трішки піднята (порівняно з середнім рівнем), а низ живота підтягнутий. При мовленнєвому диханні вдих значно довший за видих. Мовлення відбувається під час видиху. Тому для говоріння і читання, двох видів мовленнєвої діяльності, так необхідно навчити учнів правильно регулювати вдих та видих. Несформованість навички правильного регулювання вдиху/ видиху веде до порушення меж ритмічних одиниць і до акценту в цілому. *Правильне використання дихання* в мовленні полягає в економному і рівномірному розподілі повітря під час видиху, а по-друге, в своєчасному та непомітному поповненню його запасу (на паузах). «Перебір» дихання є причиною напруженого, форсованого звучання голосу. При такому типі вдиху повітря зразу намагається вирватися на поверхню, зайве повітря сильно давить на зв'язки і є причиною неточної інтонації, а також є дуже небезпечним, оскільки може викликати на зв'язках так звані мозолі, а іноді і стати причиною загублення голосу. Проте, як зазначає Н. А. Чернявська, необхідно слідкувати, щоб під час читання в легенях завжди був запас повітря. Це пояснюється тим фактом, що слабкий потік повітря мимовільно компенсується небезпечною для зв'язок їх зайвою напругою. Отже, підсумовуючи сказане, завданням роботи над формуванням механізмів правильного дихання є *не* вміння набирати якомога *більший* запас повітря, а вміння *економного розподілу* нормального, його запасу [8; 128; 222].

Процес оволодіння автентичною англійською мовою, має включати роботу над «мовним голосом, тобто, асиміляцією власного голосу до специфіки англійської мови» [99, с. 6]. Мовлення, що звучить - це сукупність голосових модуляцій. Особливості цих модуляцій, закономірності їх використання в мовленні залежать від самого людського голосу. Цілеспрямована робота з розвитку голосових даних веде до зміни багатьох акустичних характеристик голосу людини. Гарно поставлений голос характеризується *повнозвучністю*, тобто *великою вільною звучністю* (на відміну від крикливості чи напруги у звучанні), *летучістю* (голос навіть в великому приміщенні не втрачає своєї звучності), *достатнім звуковисотним діапазоном* (чим ширший діапазон, тим

більше відтінків людина може висловити) [8; 99; 138]. В роботі над розвитком голосу ми ставимо наступні завдання: формувати навички *зняття напруги* з мовленнєвого апарату у емоційно-експресивному мовленні; навички *відчуття висоти тону* голосу та його зміни та володіння звуковисотністю власного голосу; *розширення* звуковисотного *діапазону*.

Згідно досліджень в методиці музичного виховання першим етапом формування звуковисотного слуху і володіння звуковисотністю власного голосу є розрізнення високих і низьких тонів та передача цих тонів у мовленні. Другим етапом стає робота над зміною висоти тону або руху мовленнєвої мелодики [127].

Власний практичний досвід роботи в початковій школі свідчить про те, що багато дітей цього віку не усвідомлюють механізмів звуковисотних змін, особливо, коли це стосується мовлення. Важливість початку роботи саме над усвідомленням високих і низьких мовленнєво-мелодичних тонів пояснюється тим фактом, що поки дитина не стане «чути» високі і низькі ноти в мовленні, вона не «почує» і їх зміни. Найкращими прийомами роботи тут стають диригування, схематичні опори, та регулярна концентрація уваги учнів на усвідомлення цієї особливості та широке використання музичних творів. Постійний звуковисотний аналіз мовлення власного і почутого формує навичку «прислуховування» до особливостей мовлення, на відміну від автоматичного запам'ятовування. Перевагами прийому «прислуховування» та концентрації уваги на механізмах звуковисотних змін є значно більший коефіцієнт мобільності, гнучкості РІ показників мовленнєвого голосу учнів.

Третім етапом є співставлення опозицій завершеності/ незавершеності з комунікативними типами речень. Діти мають не тільки зрозуміти, що існують такі види РІ оформлення речень як завершеність/ незавершеність, але й чітко усвідомлювати, що певні комунікативні типи речень вимагають відповідних моделей.

Зауважимо, що ступінь підготовленості учня початкової школи до формування РІС мовлення визначають розвиток мовленнєвого слуху; володіння

голосом; правильність мовленнєвого дихання та розвиток мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння тощо. Ці показники обумовлюють добір пріоритетних напрямків в роботі над формуванням РІС АМ з учнями початкової школи.

Отже, в цьому підрозділі ми розглянули основні психолінгвістичні особливості та підготовленість учнів до навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, обґрунтували місце навчання ритміко-інтонаційної складової в процесі формування фонетичної компетенції учня, виділили основні показники, які визначають подальші пріоритетні напрямки роботи в процесі формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення. Наступним завданням є розгляд вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, які стануть підґрунтям розробки технології формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів.

1.3. Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів

Услід за О. Я. Савченко ми дотримуємося думки про те, що визначення того, чого краще навчати дітей різного віку повинно мати й фізіологічне обґрунтування [187-188]. Це пояснюється різним рівнем дозрівання функціональних систем дитини і спричиняє неодноразовість формування готовності дитини до окремих видів ігрової, навчальної, трудової та спортивної діяльності. Отже, розгляд загальних психічного розвитку молодших школярів визначатиме і специфіку компонентів формування РІС АМ.

Молодший шкільний вік – проміжок від 6 до 10 років. За визначенням психологів, цей вік є періодом інтенсивного біологічного розвитку дитячого організму (центральної і вегетативної нервової системи, кісної і м'язової систем, діяльності внутрішніх органів). Відбувається фізіологічна перебудова організму дитини, яка викликає велику напругу організму людини для мобілізації всіх резервів [52]. У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання

та шлункового тракту. Діти 6-9 років дихають частіше, ніж дорослі [187, с. 72]. Цей момент є для нас особливо важливим, оскільки формування РІС мовлення безпосередньо пов'язане з постановкою правильного дихання та його розвитком.

Як відмічає О. Я. Савченко, виразною особливістю дітей дошкільного віку є інтенсивний розвиток рухових аналізаторів, який зумовлює велику потребу дітей в руховій активності. Однак, в цьому віці дрібні м'язи розвиваються ще повільно. За даними спостережень, більш координованими рухи дитини стають лише наприкінці 9-10 річного віку [там же].

За даними психологічних досліджень, цілісний психічний розвиток людини відбувається одночасно за такими аспектами: I) розвиток інтелекту, свідомості, пізнавальної сфери; II) розвиток власне особистості, всередині якого виділяється і комунікативний розвиток; III) розвиток цілей, мотивів і власне діяльності [там же].

Отже, виділяють три аспекти психофізіологічного розвитку дитини: інтелект, особистість і діяльність. Аналіз рівня психофізіологічного розвитку учнів початкової школи дасть нам можливість виділити основні напрямки в роботі над формуванням РІС АМ учнів початкових класів, а також визначити оптимальний період початку впровадження розробленої методики.

I. У плані інтелектуального розвитку психологи відмічають наявність якісних змін у молодших школярів, порівняно з старшим дошкільним віком.

У дітей формуються основні компоненти інтелекту: мнемологічний; атенційний (увага); сенсорно-перцептивний, логічний [там же].

Якісні зміни на мнемологічному рівні характеризуються переходом від наочно-дійового та наочно-образного мислення до словесно-логічного. Слабкий розвиток в учнів початкових класів логічного мислення і переважання наочно – образного мислення обумовлюють вікові труднощі. Діти молодшого шкільного віку найчастіше засвоюють знання не шляхом логічних міркувань, а механічним запам'ятовуванням, імітацією. Таким чином, вчитель має поступово формувати логічне, абстрактне мислення, дедалі збільшуючи

кількість проблемних вправ, логічних завдань. У дитини поступово формуються такі мисленнєві операції як порівняння, аналіз, синтез, класифікація [134]. Дитина молодшого шкільного віку здатна здійснювати найпростіший аналіз, розв'язувати задачі, класифікувати предмети та явища, або їх порівнювати.

Ці операції також знаходять своє відображення у формуванні РІС АМ. Так, виконуючи мисленнєві операції узагальнення, класифікації, дитина застосовує ритміко-інтонаційні моделі, що відповідають цим операціям, і відповідно, сприймаючи інформацію такого змісту, вона сильно покладається на РІ оформлення цієї інформації, що дає підставу для попереднього відбору, розрізнення та класифікації отриманих повідомлень. Проте, дитяче мислення ще дуже спонтанне та вільне. В логічному плані дитина ще не вміє робити правильні висновки, будувати логічно коректні судження, які враховують контекст. Психологи відмічають, що життя для дитини повне парадоксів, цікавих речей. Мислення дитини дуже оригінальне та винахідне. У них гарно розвинута гіпотетична уява. Для дитини злиті воєдино фантазія та реальність, правда та вигадка, дитина схильна оживлювати неживі предмети і наділяти їх незвичними особливостями. На все дитина намагається дати просту прозору поспішну відповідь. Ідеальні уявлення та узагальнення змішуються у неї в єдине ціле. Узагальнюючи, дитина узагальнює наочні предмети, але не переходить до відокремленого поняття, за допомогою якого можливо було б позначити групу предметів [104]. Проте, застосування пізнавальних завдань, рольових ігор тощо виводитимуть дитину з області наочності і предметності в область слів - заміників предметів.

Психологи відмічають егоцентричність дитячого мислення. При вирішенні проблемних питань дитина йде «від себе», пояснює явища згідно своєї позиції і відношення речі до неї самої [154]. Цю особливість дитячого мислення покладено в основу принципу особистісно-орієнтованих завдань. Діти з задоволенням розповідають про свою сім'ю, іграшки, подарунки. Вони швидше запам'ятовують віршики, прислів'я, описи, навіть слова, які їх

безпосередньо оточують [26]. Отже, відбір текстів, за допомогою яких формуватимемо РІС АМ має опиратися на принцип особистісно-орієнтованих завдань.

Якщо в дошкільному віці домінуючим типом діяльності був ігровий, то в молодшому шкільному віці – навчальний. З цим пов'язане збільшення ролі словесно-логічного мислення як основного засобу пізнання дітьми світу. В той самий час наочно-діяльнісне та наочно-образне мислення залишаються актуальними [104].

Тепер перейдемо до розгляду мнемічної інтелектуальної сфери.

Пам'ять в молодшому шкільному віці розвивається дуже швидко і займає, за висловом психолога А. Н. Раєвського, суттєве місце в розвитку особистості молодшого школяра та становленні його внутрішнього світу. Досліджуючи психічний розвиток старших дошкільників (6-річок, які на сьогодні вважаються молодшими школярами) Д. Б. Ельконін вказував на важливу роль цього віку у загальному розвитку пам'яті людини. Діти запам'ятовують багато інформації без помітних зусиль [234; 235; 236]. В молодшому шкільному віці діти легко запам'ятовують вірші, пісні, римівки, чанти.

Існує певна градація легкості-складності запам'ятовування. З точки зору П. П. Блонського легше за все діти зберігають в пам'яті виконані ними рухи, трішки важче запам'ятовуються пережиті почуття та емоційні стани. Ще важче запам'ятовуються образи речей, і останній рівень, найскладніший - запам'ятовування і продукування словесних повідомлень [35].

Це явище може пояснюватись тим, що в цей період зростає рухомість нервових процесів, у дітей переважають процеси збудження, що і визначає такі характерні риси молодших школярів як підвищена емоційність і рухомість.

Але розвиток м'язів і засоби керування ними не йдуть синхронно. У дітей цього віку є певні особливості в організації рухів. Розвиток крупних м'язів випереджає розвиток дрібних м'язів, в зв'язку з чим діти краще виконують сильні, розгонисті рухи, ніж мілкі, які вимагають точності, як наприклад,

письмо. Ця особливість розвитку створює підґрунтя для використання принципу кінетизації, згідно з яким ми включаємо у підсистему вправ формування РС АМ рухів, ігор, пісень, скоромовок тощо [26].

Водночас із зростанням фізичної працездатності, остання має відносний характер. Через 25-30 хвилин і після 2 уроку працездатність молодших школярів різко падає. Діти стомлюються також при підвищеній емоційній насиченості уроку, що дає підставу для чергування більш емоційно насичених вправ з менш емоційно насиченими. Зокрема помічено, що інформація, пов'язана з емоційним супроводом (музичним акомпанементом чи яскраво інтонаційно оформлена) швидше запам'ятовується дітьми. Це дає нам підстави для більш гнучкого використання властивостей пам'яті, притаманних даному віку з метою виконання завдань нашого дослідження. Зокрема, поєднання рухомої пам'яті зі словесною у ході заняття значно збільшує ефективність запам'ятовування словесної інформації.

В зв'язку з тим, що у дитини з початком навчальної діяльності найбільш важливе значення набувають органи зору та слуху, як правило, найбільш розвиненими стають зорова і слухова види образної пам'яті.

В цілому пам'ять у дітей молодшого шкільного віку мимовільна. Проте, поряд з мимовільним запам'ятовуванням починає розвиватись довільне запам'ятовування. Беручи до уваги якісні зміни у мнемічній діяльності, при навчанні РС АМ молодших школярів слід спрямовувати їх на розвиток довільного запам'ятовування, застосовуючи різні види ігор (рольові, змагання тощо), водночас задля запобігання монотонності заняття або емоційної його перенасиченості слід чергувати вправи на мимовільне і довільне запам'ятовування.

Якості та ефективності проведення заняття сприяє спроможність дітей концентрувати увагу. Як зазначає О. Я. Савченко, увага шестирічних дітей нестійка, вони прагнуть практично діяти, а можливості аудіювання дуже обмежені (4-5 хвилин зосередженого слухання). Тому неабияке значення має те, що постійно знаходиться в полі зору дитини [187, с. 5]. З великого потоку

інформації, яку дитина отримує з оточуючого її світу, вона помічає найбільш цікаву і значиму. Увага – психічний процес, що характеризується спроможністю до зосередженості психіки дитини на певних об'єктах. Виділений об'єкт, що займає домінуюче положення, створює в корі головного мозку людини найбільш сильну концентрацію напруження – домінанту. При цьому діяльність всіх інших подразників сповільнюється, дитина їх не охоплює свідомістю, не помічає. Психологи відмічають, що з шостого року життя дитина починає сама керувати власним мисленням, може примусити себе зосередитись на чомусь важливому і відкинути щось цікаве. Робота над РІС АМ має сприяти розвитку довільної уваги, хоча й має багато переваг у плані концентрації мимовільної уваги. Наприклад, ігрові ритмічні вправи з певною умовою сприятимуть концентрації мимовільної уваги на виконанні завдання, і водночас дають підстави для поступового розвитку довільної уваги, шляхом концентрації на точності виконання завдання. Варто зазначити, що у дітей також розвивається післядовільна увага – коли змішуються характерні ознаки довільної та мимовільної уваги. З довільною увагою післядовільну увагу поєднують такі риси, як активність, цілеспрямованість, а з мимовільною – відсутність зусиль для її утримування [188, с. 5]. Цікаві проблемні завдання, завдання - проекти творчого характеру, а також ігри, дитячі міні-вистави, сприятимуть виникненню у дітей післядовільної уваги.

В процесі роботи над розвитком уваги ми розвиваємо такі її якості як обсяг, стійкість, ступінь концентрації здатність до переключення та розподілу уваги.

Обсяг уваги дитини 6-річного віку характеризується здатністю яскраво і чітко запам'ятати 3-4 предмети з деталізацією, чи у слуховому сприйнятті запам'ятати ритмічний малюнок РІНГ або речення. Особливістю обсягу уваги молодшого школяра є те, що з 6-років поступово збільшується коло предметів, які приваблюють увагу. Якщо для дошкільного віку ще характерним є зосередженість уваги на яскравих, незвичайних предметах, молодші школярі

починають звертати увагу і на предмети, які зовнішньо не відрізняються від інших. Увагу починають більш приваблювати деталі [там же].

Така особливість цього психічного процесу надає дитині можливості охопити весь ритмічний малюнок речення як одне ціле. Це і здатність відчувати ритм і мелодику речення/тексту в цілому.

Стійкість уваги або здатність дитини підтримувати достатній рівень зосередженості психіки на об'єкті чи на виконанні діяльності. За даними досліджень В. С. Мухіної встановлено, що діти 6 років можуть займатися одним видом діяльності не більш 10-15 хвилин [140]. Беручи до уваги ці показники, ми вважаємо що вправи, безпосередньо присвячені формуванню РІС АМ мають займати ≈ 10 хвилин уроку, в інший час формування РІС АМ відбувається опосередковано шляхом слухання мовлення вчителя, робота з відео-аудіозаписами тощо.

Наступною якістю уваги є її *концентрація*. Вона визначає наскільки сильно, інтенсивно дитина може зосередитись на об'єкті, наскільки дитина може протистояти випадковим завадам. У молодших школярів сила зосередженості низька, її треба розвивати. Ця якість має велике значення і для розвитку РІС. Вміння зосередитись, щоб задати власному мовленню потрібний ритм має велике значення для успішного здійснення комунікації на АМ [141; 142].

Переключення уваги – наступна її якість, яка визначається як швидкість навмисного переходу дитини від одного виду діяльності на другий. Особливістю цієї якості у дітей молодшого шкільного віку є прямо протилежна залежність цієї якості від цікавості завдання. Переключення уваги завжди супроводжується деякою нервовою напруженістю, що реалізовується вольовим зусиллям.

Молодшим школярам часто дуже важко переключити увагу з пісні або чанта на серйозні вправи, тому вчителю варто враховувати цю особливість. Ігри, рухливі вправи варто проводити ближче до кінця уроку, а серйозні завдання ставити на початок.

Останньою якістю уваги є її розподіл – розглядається в психології як розсосередженність на кілька об'єктів одночасно, зберігаючи їх у полі уваги. У молодших школярів розподіл уваги, як і переключення її, розвинені слабо і потребують тренування. Розподілу уваги сприятимуть ігри з подвійними завданнями, як «Відбивай ритм однією рукою, а другою збери цифри від одного до десяти». Проте, оскільки ці якості дуже складні, ми вважаємо за доцільне розвивати їх з дев'яти-десяти років, тому що велика інформаційна насиченість таких завдань може приводити до розсіяності, викликаної перевтомою дитини.

Продовжуючи розглядати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку слід зазначити, що не лише мнемічна складова інтелекту набуває такого високого темпу розвитку. У дітей восьми-десяти-річного віку кульмінаційного темпу набуває розвиток сенсорних здібностей. Багатство сенсорної культури – розвиток інтонаційного слуху, чуття ритму, чуття кольору, нюху – сприяють естетичному розвитку дітей. У дітей до восьми років дуже інтенсивно розвиваються слухове, зорове сприймання, а також шкіряні та суглобно-м'язові рецептори. Цей розвиток передусім відбувається у процесі вдосконалення аналізаторно-синтетичної діяльності кори великих півкуль мозку, що говорить про підвищення чуттєвості до розрізнення властивостей предметів та явищ, що оточують дитину. Зростаюча участь у процесах аналізу другої сигнальної системи робить сприймання більш точним, і разом з тим надає йому свідомий характер.

Психолінгвістичні та нейрофізіологічні дослідження говорять про те, що слуховий аналізатор формується у дитини значно раніше, ніж мовленнєво-руховий, а навички сприйняття передують вимовним і визначають їх, проте накопичення сенсорного досвіду відбувається у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком дитини [187].

Мовленнєвий слух необхідно розвивати та удосконалювати з раннього дитинства [86]. Коли дитина починає говорити, її слуховий аналізатор вже готовий до диференціації усіх чи майже усіх звуків мовлення. В 2 роки фонематичний слух дитини вже сформований на достатньому рівні, і дитина

досить гарно розуміє звернене до неї мовлення [148; 204]. Отже, звуки мовлення, перед тим, як вони з'являться в мовленні дитини, мають бути диференційовані на слух. Слух розвивається неодночасно з голосом, його виховання теж має йти вперед. Проте існує і так званий віковий ліміт стосовно налагодження координації між голосом та слухом. Зокрема, Г. П. Стулова відмічає, що процес налагодження координації між слухом та голосом йде швидко лише приблизно до восьми-дев'яти років [207].

Особливістю розвитку слухової чутливості у дітей молодшого шкільного віку є те, що вона характеризується великими індивідуальними відмінностями. У деяких молодших школярів спостерігається дуже висока слухова чутливість, а у інших, навпаки, слух є зниженим. Реальні дані про стан здоров'я та функціональний розвиток дітей шести-семи років говорять про те, що 60% дітей мають порушення мовленнєвого розвитку, а 70% дітей мають несформованість інтегративних функцій (зорово-моторних, слухомоторних та сенсомоторних координацій). Проте всі дефіцити в розвитку успішно компенсуються в результаті спрямованої та систематичної роботи. Зокрема, О. В. Запорожець зазначає, що слухова чутливість залежить не лише від вроджених задатків, а від виховання і покращується під його впливом [80]. Як зауважує О. О. Леонт'єв, недооцінка роботи по формуванню фонематичного слуху породжує багато мовленнєвих і мовних помилок [121].

У віці шість-дев'ять років слухова чутливість зростає майже удвічі. Психологи стверджують, що здатність до розрізнення висоти звуків може бути підвищена шляхом спеціальних вправ [79; 80; 52], направлених на виховання інтонаційної культури мислення на мові, що вивчається.

Процес розвитку мовленнєвого слуху має продовжуватися до кінця навчання в школі. На думку вчених, саме взаємозв'язок таких предметів як рідна мова і література, іноземна мова та музика в плані розвитку мовленнєвого слуху є дуже плідним. Музика є міцним засобом розвитку аудіювання. Так, В. П. Шеремет'євський зазначає, що голос розвивається шляхом довгих та регулярних вправ в читанні в поєднанні з вправлянням у співах. Виразність в

читанні та інтонування в співах розвиватимуться одночасно, «і таким чином обидва мистецтва здійснять одне одному взаємну послугу» [227, с. 85]. Для активізації слухових уявлень застосовуються музично-дидактичні ігри, посібники. За даними досліджень, проведених на уроках варто застосовувати спів, який не лише приносить естетичну насолоду, але і розвиває слух, голос, дихальну систему, а також тренує артикуляційний апарат. Т. Лідіна для розвитку слухового сприйняття радить давати дітям слухати музику, оскільки під час аудіювання «слухова увага» учнів періодично загострюється і дитина постійно вправляє свій слух, що покращує діяльність слухових органів [127, с. 106].

Одним із шляхів виховання слуху є спонукання до прислуховування. Для цього вводяться такі види вправ та ігри, які вимагають від дитини уважно слухати тихі звуки, та не дозволяють замінити слух зором та здогадкою.

Як було зазначено вище, під час аудіювання розвивається не тільки слуховий апарат дитини, а й артикуляційна база [145]. Тому на уроці варто давати дітям слухати і незнайомі невеличкі автентичні тексти англійською мовою, не вимагаючи від дітей повного розуміння їх. Мета цієї вправи – «наслухатись», або «привичаїтись» до мовлення носіїв мови.

Згідно досліджень О. П. Костіної було з'ясовано, що чуття ритму у дітей розвинуто найслабкіше в порівнянні з розвитком звуковисотного слуху. Діти часто помиляються при виконанні ритмічних вправ. Їм важко задати власному мовленню чіткий ритм. Враховуючи важливість розвитку цього компоненту в процесі формування РІС АМ ми маємо включати спеціальні вправи як на розвиток ритму взагалі, так і на розвиток мовленнєвого ритму [106].

Оскільки ми навчаємо РІС мовлення, де голос виконує одну з основних функцій, слід розглянути також розвиток голосу молодших школярів.

За даними психологічних досліджень голос дитини починає формуватися приблизно з трьох років. В цей період дихання дітей коротке, голос при такому типі дихання - фальцетний. Такий тип дихання зберігається до семи років. В трирічному віці дитина ще не може правильно інтонувати. В чотири роки голос

дитини звучить сильніше і дитина спроможна передати нескладну мелодію. Сім років – критичний вік для розвитку голосових зв'язок. З семи років в голосових зв'язках починається формування м'язів. Цей процес повністю закінчується, коли дітям виповнюється дванадцяти років. За даними психо-фізіологів, у дитини в цей період з'являється можливість користуватися не тільки фальцетним, а й грудним типом формування звуку. Використання грудних вібрацій в період становлення голосових, або вокальних м'язів може сприяти як виникненню більш вдалих анатомічних співвідношень в гортані, так і кращої керованості роботою голосових зв'язок [127]. З огляду на вищезазначене ми вважаємо за необхідність роботи з мелодичними вправами, що сприяють розвитку слуху і голосу: пісні, чанти тощо.

Таким чином ми розглянули і охарактеризували рівень розвитку інтелекту, свідомості, пізнавальної сфери учнів початкової школи, що складає перший аспект цілісного психічного розвитку людини. Тепер проаналізуємо другий аспект, що складає розвиток особистості, формування загальних навчальних вмінь.

II. Всередині другого аспекту цілісного психічного розвитку людини - розвитку особистості та формування загальних навчальних вмінь – виділяються: 1) вміння, навички та способи діяльності, пов'язані з пізнавальною діяльністю; 2) вміння, навички та способи діяльності, пов'язані з мовленнєвою та комунікативною діяльністю; 3) вміння організувати свою діяльність.

З початком навчання в школі у дитини починається нове життя, період становлення особистості [187].

Модернізація загальної освіти вимагає перегляду традиційної установки на формування переважно «знань, навичок та вмінь» до виховання якостей особистості, необхідних людині для життя в нових умовах відкритого суспільства. Ці якості включають відповідальність, ініціативність, самостійність, здатність до рефлексії тощо. Отже, пріоритетною метою загальної шкільної освіти стає розвиток особистості, готової до взаємодії з оточуючим світом, до саморозвитку та самоосвіти. Для початкової школи

пріоритетною метою є формування навчальної діяльності як бажання та вміння вчитися, розвиток пізнавальних інтересів та готовності до навчання на основному етапі [78; 180].

Згідно досліджень М. С. Рождественського, разом з розвитком мовлення на уроках мови, відбувається формування користування *логічними операціями*: аналізу, синтезу, співставлення, порівняння, виявлення подібності та відмінності, класифікації, абстрагування та узагальнення, пояснення та доказу [179].

Аналізуючи причини, за яких ми не могли розпочати безпосередню роботу над РІС АМ в першому та другому класах, ми виявили певні особливості психофізіологічного розвитку. Досліджуючи це питання ми звернули увагу на те, що у дітей 6-7 річного віку ще переважає наочно-образне мислення, надалі відбувається розвиток словесно-логічного мислення. Діти поступово засвоюють етичні норми вербальної і невербальної поведінки, які, як зауважує Є. А. Кондрат'єв, пропускають крізь призму власної особистості та власних переживань [104].

У віці вісім-десять років дитина спроможна дати логічне пояснення своїм діям, аргументувати правильність свого вчинку. Уява дітей набуває творчого, символічного характеру, що надає дитині здатності до вираження певних якостей одного предмету за допомогою другого.

Розвиток аналітико-синтетичного мислення учнів чітко простежується і в кількісних та якісних показниках їхньої мовленнєво - мисленнєвої діяльності. Досліджуючи рівень розвитку учнів початкового етапу навчання С. В. Роман наголошує на впливі досвіду молодших школярів у рідній мові на успішність оволодіння системою іноземної мови, яку вони починають вивчати [183]. Вони можуть пояснити зміст знайомої гри, розказати, як вони провели свій день, де були і що робили. Діти можуть побудувати розповідь за малюнком, виразно розповісти вірш рідною мовою.

Коли дитина вступає до школи її активний словниковий запас з рідної мови складає 3000-3500 лексичних одиниць, а пасивний словник, який

залежить від виховання в сім'ї, спілкування з оточуючими, приблизно в двічі більший. Діти володіють досить широким колом понять, що значно полегшує ознайомлення з новою лексикою [там же].

Проте загальний розвиток механізмів мовлення та логічного мислення першокласників загалом не дозволяє дитині вільно висловлюватися рідною мовою. За даними наших спостережень на кінець першого класу дитині ще важко послідовно розповідати про події, що трапились з нею, ще важче скласти опис предмету. З другого класу починається підсилена робота з розвитку мовлення в рідній мові. В другому класі на уроках рідної мови учні знайомляться з структурою речення – її головними членами. В третьому класі учні продовжують роботу над реченням, знайомляться з другорядними членами речення, вчать поширювати речення за допомогою другорядних членів речення. В другій чверті третього класу робота над синтаксисом включає добір та використання синонімів, антонімів, омонімів, фразеологічних зворотів. За даними спостережень у учнів третіх-четвертих класів поряд зі змінами в граматичних категоріях в усному мовленні спостерігаються суттєві зміни і в синтаксисі усного мовлення, що є особливо цікавим і важливим для нашого дослідження. Значно зростає кількість слів у реченнях в усному мовленні. Удосконалюється будова речень в рідній мові. В фонетичному плані наприкінці початкової школи їх мовлення майже наближається до мовлення дорослих [52].

Психологи відзначають, що розвиток мовлення в учнів початкових класів залежить від розвитку мовленнєвого слуху. Це пояснюється перш за все тим, що для усвідомлення звуку, як мовленнєвої одиниці, дитина має навчитися виділяти його з звукового комплексу – слова, знаходити-чути, впізнавати звуки в різних звукосполученнях, зіставляти звукові моделі слів [там же].

Важливими для нас є також показники темпу читання в рідній мові, оскільки вони також впливають на успішність розвитку навички володіння темпо-ритмом в іноземній мові. В 2 класі на кінець року темп читання уголос становить 40-60 слів за хв., про себе – 45-70 слів за хв. У 3 класі швидкість

читання уголос 65-75, про себе 75-110, а в 4 класі вголос – 70-80, про себе – 90-130 і більше, тобто в $\approx 1,3$ рази читання про себе швидше [158, с. 157].

Корисним для нашого дослідження є дані Н. Ф. Пічко стосовно здатності дітей ділити текст на речення в рідній мові. В 3 класі учні при поділі тексту припускають 5-6 помилок, при визначенні головних членів речення в такому ж тексті - від 5 до 21 помилки, а при розподілі знаків пунктуації - від 4 до 24 помилок. Такі цифри говорять про несформованість навички поділу тексту на смислові відрізки – РІНГ і необхідність роботи в цьому напрямку [52, с. 157].

Отже, підсумовуючи вищезначене, ми можемо сказати, що розвиток логічних операцій учнів третього класу дозволяє починати свідому роботу над ритміко-інтонаційною складовою їх АМ.

Ми розглянули другий аспект психофізіологічного розвитку учнів початкової школи. Тепер перейдемо до аналізу третього аспекту психофізіологічного розвитку учнів початкової школи, що розкриває розвиток цілей, мотивів і власне діяльності.

III) Мотивація є вагомим чинником успішності навчальної діяльності і інтересу до вивчення певного предмету зокрема. Як показали спостереження за молодшими школярами та дітьми старшого дошкільного віку, позитивна мотивація учнів до навчання, заохочення до здобуття знань батьками, вчителями та людьми, які безпосередньо оточують дитину, їхнє небайдуже ставлення до успіхів дитини – всі ці чинники і забезпечують результативність навчання у школі. Проявом мотивації є інтереси. Мотивація, як і інші процеси психічної діяльності дитини, теж змінюється під впливом різних факторів та підлягає керуванню.

У психології розрізняють *зовнішню* та *внутрішню* мотивацію.

Зовнішня мотивація у дитини зумовлена позитивним, доброзичливим ставленням вчителів, соціальними кліматом у класі та вдома. Нерідко діти говорять про те, що їм подобаються ті предмети, на яких вони отримали гарну оцінку, чи тому, що подобається вчитель [254]. Досліджуючи питання мотиваційної готовності шестирічної дитини до школи, спостерігали наступну

тенденцію: найчастіше у учнів найкращі результати у старшій школі саме з тих предметів, з яких вони отримували найкращі оцінки в початкових класах чи дітям просто подобався вчитель.

Це пояснюється вищезгадуваним впливом егоцентризму мислення дитини молодшого шкільного віку, у дитини переважають вузькоособистісні мотиви: заслужити схвалення, посмішку вчителя, звернути на себе увагу тощо. Проте поступово мотиви змінюються. В плані зовнішньої мотивації завданням вчителя є розширення цих мотивів, оскільки вони надають сенсу навчальній діяльності учнів, усвідомлення учнями важливості вивчення предмету «іноземна мова» як засобу спілкування у контексті полілогу культур.

Внутрішні мотиви молодших школярів породжуються безпосередньо під впливом навчальної діяльності. Вони зумовлюють інтерес до пізнання нового, задоволення комунікативних потреб, стимулюють вдосконалення мовленнєвих вмінь [183].

У першокласників ігрова мотивація є домінуючою. Але під впливом навчального процесу ігрова мотивація виконує моделюючу, інформативну, формуючу, коригуючу, стимулюючу та комунікативну функції:

– *моделююча мотивація* (передбачає соціальний розвиток дитини – зміну соціального статусу дитини під впливом різних ролей у комунікативних ситуаціях). Для формування РІС АМ ця функція набуває особливого значення, оскільки оволодіння РІС мовлення передбачає поступове усвідомлення культури іншого народу та асиміляцію менталітету школяра до культурних реалій народу, мову якого вони вивчають, а також моделювання або стереотипізацію просодичних характеристик мовлення, що вивчається;

– *інформативна функція* ігрової мотивації реалізується у виконанні інформативно насичених вправ ігрового характеру. Для нашого дослідження це стає досить актуальним, оскільки великий обсяг РІ інформації має засвоюватись імітативним шляхом, особливо на підготовчому етапі, що охоплює перший та другий класи;

–*формуюча функція* ігрової мотивації проявляється у вихованні дитини як особистості, суб'єкту навчальної діяльності і це має враховуватись і під час проведення занять з формування РІС;

–*коригуюча функція* гри проявляється у здійсненні психолого-дидактичного впливу на кожного учня та виявленні рівня сформованості навичок певного комунікативного виду мовленнєвої діяльності;

–*стимулююча функція* ігрової мотивації у процесі формування РІС АМ проявляється у підвищенні рівня заохоченості учнів до якісного оволодіння АМ та проявом уваги до якості РІС власного мовлення.

–*комунікативна мотивація* молодших школярів розвивається під впливом їх потреб у спілкуванні та вирішенні власних комунікативних задач. Звичайно, цей вид мотивації для молодшого школяра набирає набагато більшого значення у рідній мові, оскільки діти ще не спілкуються ІМ, яку почали вивчати. Проте, розроблена нами підсистема вправ стимулює розвиток комунікативних мотивів шляхом надання учням екстралінгвістичних знань, навичок та вмінь, які полегшують процеси розуміння та осмислення іноземного мовлення та сприяють адекватній його передачі в рамках іншого мовленнєвого коду.

З початком вивчення ІМ у дітей з'являється соціокультурна мотивація, що зумовлює особистісне ставлення до країни та її народу, мову якого вони вивчають.

Пізнавальна мотивація до навчання розвивається у дітей ще з дошкільного віку [254], набираючи новий щабель з початком вивчення ІнМ, і полягає у розвитку пізнавальних потреб, прагненні до нових завдань.

Естетична мотивація, що полягає у формуванні і задоволенні естетичних потреб учнів, їх прагненні до досконалості, краси в процесі формування РІС знаходить своє втілення у бажанні працювати над якістю мовлення. Звичайно, для молодших школярів це є ще занадто далекою перспективою, проте основи

для розвитку естетичної мотивації маємо закладати вже з раннього шкільного віку.

Слід згадати значення *мотивації* в процесі запам'ятовування. М. В. Чернявська [222] відмічає, що позитивний емоційний настрій забезпечує додаткову мотивацію до вивчення іноземної мови. Оскільки інтонація, мелодика мовлення служать для створення певного емоційного настрою, висловлюють модальні відтінки, іронію тощо, вони сприяють створенню позитивної емоційної атмосфери на уроці. На думку А. Л. Усатюк, це - одне з головних завдань вчителя, яке є необхідним для активізації навчальної діяльності учнів на уроках іноземної мови [215, с. 8]. Вивчення пісень та віршів, драматизація діалогів відбувається за допомогою різних мнемічних прийомів, серед яких ми зустрічаємо звукові асоціації, ритм, алітерацію, зміну інтонаційного забарвлення тощо.

Отже, мотивація має великий вплив на формування РІС АМ учнів початкових класів і навпаки – раціональна підсистема вправ впливатиме позитивно на виникнення і утримання мотивації до вивчення іноземної мови в учнів молодшого шкільного віку. підсистема вправ для формування РІС АМ учнів початкових класів має включати завдання, спрямовані на розвиток мотивації учнів, розширення кола інтересів школярів, виховання інтересу, що переходить у потребу постійного вдосконалення якості володіння предметом, який вивчається.

Розглянемо розвиток розумової діяльності учнів початкових класів. У процесі керованої розумової діяльності молодших школярів виникають зміни в структурному складі розуму учнів, у співвідношенні його компонентів. Як зазначає О. В. Скрипченко, у структурі розумової діяльності першокласників спочатку провідними є компоненти сприймання і пам'яті, третє місце займає мовлення, четверте – мислення, а п'яте – фантазія [201]. Як далі підкреслює О. В. Скрипченко, під впливом навчання в інтелекті учнів підвищується питома вага мисленневих і мовних компонентів. З третього класу в багатьох школах

вводиться предмет «Логіка», що пояснюється достатнім рівнем розвитку аналітичного мислення учнів для виконання елементарних логічних операцій.

Розумовий розвиток учня визначається такими ознаками як якість знань, вміння застосовувати їх у навчанні, вміння орієнтуватися у матеріалі, здатність до самостійного набуття знань, міцність запам'ятовування. Ці ознаки доповнюються показниками розвитку окремих інтелектуальних процесів, таких як точність зорового та дотикового сприймання [52].

Отже, з огляду на психологічну характеристику розумово-мисленнєвого та сенсорного розвитку учнів 1-4 класів бачимо, що оптимальним періодом для початку формування РІС АМ учнів початкової школи є початок 3 класу. Учні першого та другого класів ще не володіють достатнім рівнем розвитку аналітико-синтетичного мислення, щоб свідомо навчатися РІС АМ. Водночас протягом перших двох років учні інтенсивно оволодівають навичками та вміннями в усіх видах МД, тому психологи визнають перші два роки навчання в школі для дитини критичними в плані загального навантаження. На початок третього класу учні володіють звуко-буквенним складом англійської мови, мають певний лексичний і граматичний запас, мають певні уявлення про загальну структуру мови, текст, речення, склад, різницю між звуком і буквою в рідній мові, володіють певним рівнем техніки читання в рідній мові і англійській мові, як другій іноземній. За два роки шкільного життя у дитини формуються певні навички учіння, для неї легшим є виконання розумових операцій, вона швидше робить домашні завдання, може більше часу приділити вивченню англійської мови. Досвід роботи в початковій школі, спостереження за роботою інших вчителів з дітьми шести-десятирічного річного віку допомогли нам визначити найбільш оптимальний період для початку цілеспрямованої роботи над РІС АМ учнів початкової школи. Цим періодом ми вважаємо початок третього класу.

Визначення оптимального періоду роботи над ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, тобто треті-четверті класи початкової школи, дає можливість розпочати розв'язувати наступне і основне завдання нашого

дисертаційного дослідження, а саме, визначення змісту формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів 3-4 класів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Вивчено поняття «ритміко-інтонаційна складова англійського мовлення», що виявляється у рівні володіння мовцем паузацією, мелодикою, наголошенням, злитістю наголошених і ненаголошених складів у ритміко-інтонаційній групі, темпом мовлення й забезпечує сприйняття та розуміння зверненого мовлення.

2. Відповідно до ритміко-інтонаційних комунікативних одиниць виділені рівні навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення. Рівнями навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів виступають: ритміко-інтонаційна група, яка характеризується неподільністю і наявністю у ній всіх компонентів ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, речення, що включає одну або більше ритміко-інтонаційних груп та текст.

3. Осцилографічний аналіз текстового матеріалу, який застосовується на уроках англійської мови в початковій школі, проведений за допомогою програм WASP, Speech Analyzer, Praat, дозволив графічно відобразити особливості реалізації компонентів ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення у зазначених рівнях навчання. Виділено специфічні просодичні характеристики цих текстів: особливості ритміко-інтонаційного оформлення завершеної/незавершеної ритміко-інтонаційної групи, комунікативних типів речень в англійській та українській мовах і відмінності в їх оформленні, особливості ритміко-інтонаційної побудови культурно-обумовлених текстів-кліше, тексту-розповіді, опису, віршованих текстів.

4. За результатами вивчення психолінгвістичних та психолого-педагогічних особливостей учнів початкових класів, зумовлених розвитком їхньої пізнавальної та комунікативної сфери, цілей і мотивів навчальної

діяльності, визначено передумови їх підготовленості до формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення.

5. Доведено доцільність формування ритміко-інтонаційної складової учнів у початковій школі як способу запобігання виникнення ритміко-інтонаційної інтерференції й обґрунтовано оптимальний вік учнів (молодший шкільний) для початку методичної роботи над ритміко-інтонаційною складовою (третій рік навчання). Визначено, що розвиток мовленнєвого слуху, володіння голосом, правильність мовленнєвого дихання та розвиток логічного мислення є шляхами оптимізації навчання учнів початкових класів англійській мові та формування в них ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення.

Основні положення розділу висвітлено в роботах [159; 162; 163; 165; 166; 169; 266].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У попередньому розділі викладені теоретичні передумови формування ритміко - інтонаційних навичок учнів початкової школи. Цей розділ присвячений розробці та практичній реалізації методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів в початковій школі.

1. Мета, завдання і зміст формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів

Як зазначено в чинній програмі, зміст навчання ІМ залежить від соціального замовлення суспільства і детермінується станом його економічного розвитку. В початковій школі пріоритетною метою є зацікавлення дітей до вивчення англійської мови як іноземної через формування позитивного ставлення до предмета як неповторного засобу міжкультурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання ІМ, сформувати базові навички та вміння, необхідні для подальшого розвитку КК в основній школі.

Загальновідомо, що практична мета кожного уроку з іноземної мови залежить від практичної мети певного ступеню навчання. Основою визначення мети формування РІС АМ як складової практичної мети в початковій школі слугувала чинна програма [2005], в той час як деталізувати цілі і завдання цієї мети допомагають матеріали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де визначається рівень елементарного користувача, згідно термінології експертів Ради Європи з мовної освіти (Рівень А1) [78], тобто рівень мовленнєвого розвитку з англійської мови, що за чинною програмою рекомендується опанувати в початковій школі [176].

Теоретичні психолінгвістичні, психологічні, лінгвістичні дані досліджень стосовно особливостей РІС АМ, описані в попередньому розділі нашого дослідження, та завдання чинної програми дозволяють визначити проміжні цілі та узгодити їх із практичною метою.

В програмі (2005)) [176] конкретизовано наступні вимоги ступінь розвитку мовленнєвого слуху, володіння голосом, правильність мовленнєвого дихання та розвиток логічного мислення до оволодіння аспектами фонетичної компетенції учня (до складу якої входить РІС) на на закінчення початкової школи (четвертий клас):

- вимова вивчених слів та виразів, достатня для розуміння
- дотримання правильного наголосу в словах і реченнях та
- особливості інтонації.

Вимоги до формування РІС соціокультурної компетенції в програмі не зазначені експліцитно, але уважний аналіз програми дав нам можливість їх визначити. Отже, вимоги програми щодо цієї компетенції в ритміко-інтонаційному плані є наступними:

- вживання та правила РІ оформлення вітань – прощань;
- вживання та вибір форм звертання;
- вживання та дотримання РІ оформлення типових висловів ввічливості.

Зміст чинної програми [176] дозволяє нам виокремити мету формування РІС АМ учнів початкової школи - оволодіння РІС КК в англійській мові. Відповідно до мети виділяємо дві основні цілі: формування та удосконалення навичок мелодичного та ритмічного аспектів сприйняття та продукування мовленнєвого продукту в усних видах МД.

Для досягнення поставленої мети та визначених цілей необхідно визначити **зміст** навчання РІС АМ. Відбір змісту та його організація є одним із найважливіших питань забезпечення ефективності навчального процесу. Питання відбору змісту навчального матеріалу для оволодіння фонетичною

компетенцією взагалі, і РІС зокрема, розглядалось як вітчизняними, так і зарубіжними вченими [8; 46; 47; 84; 149].

В сучасній методиці до змісту навчання відносяться знання, навички, вміння, стратегії та функції, методи і прийоми їх формування, сфери спілкування, теми, ситуації, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання [149].

Ми дотримуємося визначення поняття *знання*, як одного з компонентів навчання, що включає знання системи мови та правил користування цією системою. Враховуючи вимоги програми, РРЄ, психолінгвістичні дослідження в області РІС, ми можемо окреслити *знання* про РІС АМ, якими мають володіти учні.

Відповідно до запропонованої методики передбачається, що на кінець 4 класу учні володітимуть знаннями про:

- ритм, інтонацію (мелодіку), темп, тембр мовлення, паузи в мовленні та правильне мовленнєве дихання;
- ритміко-інтонаційні особливості *оформлення* різних *типів речень* в англійській та українській мовах,
- РІ особливості оформлення КО текстів спілкування,
- початковими лінгвокраїнознавчими уявленнями про правила ввічливості, прийнятими у Великій Британії.

Навички займають одну з центральних позицій у процесі засвоєння навчального матеріалу і тому зупинимось більш детально на визначенні цього методичного терміну згідно кола питань нашого дослідження . Під *навичкою* розуміється оптимальний рівень досконалості виконуваної дії [84, с. 139]. Цей рівень обумовлюється «покращенням якості дії, скороченням часу її виконання та набуттям якості організованості, економії та узгодженості, тобто ритмічності» [там же]. Методисти, що виділяють в своїх дослідженнях фонетичні навички, поділяють їх на слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні [136, с. 105]. Під ритміко-інтонаційними навичками розуміють «навички інтонаційно та ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння

мовлення інших людей» [225, с. 103]. Інтонація і ритм розглядається в літературі як складові мовленнєвої навички [1, с. 297], оскільки наше мовлення пов'язано з мовленнєвою ситуацією й залежить від неї [136, с. 112]. Мета навчання інтонації в початковій школі включає, формування двох типів навичок - 1) *рецептивних* ритміко-інтонаційних, або інтонаційного слуху в аудіюванні та читанні мовчки 2) та *репродуктивних* ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та читанні вголос) [208].

Попередній аналіз психолінгвістичних та нейрофізіологічних досліджень (див. підрозділ 1.2) дозволяє висунути припущення стосовно раціональної послідовності формування РІ навичок на кожному окремому уроці і протягом двох навчальних років загалом. Ця послідовність має бути лінійною в межах одного уроку всупереч достатньо відомим ідеям комунікативно орієнтованого інтенсивного навчання про одночасність формування рецептивних і продуктивних навичок за схемою: синтез-аналіз-синтез [95]. Спочатку в межах одного уроку мають формуватися рецептивні, потім репродуктивні і продуктивні навички. Загальна ж підсистема формування РІ навичок реалізується у модульно-блоковій організації навчання на тематичній основі. В кожному уроці відпрацьовується цикл вправ, побудований на основі усталеної послідовності, а в кожному тематичному блоці уроків ця усталена послідовність доповнюється складнішими завданнями, які враховують попередньо сформовані навички і часто базуються на них.

Наступним необхідним завданням нашого дослідження стало виділення РІ навичок, які представлені в таблиці 2.1.

В залежності від національної обумовленості (специфічності) або універсальності РІ параметру РІ навички можна поділити на основні або мовно-специфічні (національно обумовлені, в яких проявляється інтерференційний вплив РІС рідної мови) і додаткові або мовно-універсальні (універсальні, які не є специфічними для РІС АМ).

Основні РІ навички, тобто РІ навички, в яких проявляється інтерференційний вплив РІС рідної мови, це навички, яким, відповідно, ми

приділяємо найбільшу увагу в ході організації виконання РІ вправ. До них ми відносимо наступні навички:

- розчленування тексту на абзаци, речення, РІнГ;
- мелодичної зміни голосу в РІ моделях;
- володіння мовленнєвим диханням;
- відчуття звуковисотності руху голосу;
- володіння темпом мовлення;
- злитої вимови допоміжних слів з повнозначними;
- відчуття ритму.

Розглянемо, як основні або мовно-специфічні РІ навички реалізуються в мовленні.

Навичка розчленування тексту на абзаци, речення, РІнГ в аудіюванні реалізується у спроможності учня чути паузи на рівні РІнГ, речення та тексту, розрізнити межі РІнГ та речення у слуховому сприйнятті. В читанні вголос та усному мовленні ця навичка проявляється у спроможності учня встановити правильну паузацію на рівні РІнГ, речення та тексту. Правильна паузація є сигналом розуміння учнем того, про що він читає.

Навичка мелодичної зміни голосу в РІ моделях в аудіюванні реалізується як спроможність учня визначати тип прослуханих речень, користуючись знайомими РІ маркерами. В читанні уголос та усному мовленні ця навичка дозволяє учню відтворювати та передавати голосом РІ моделі типів речень.

Навичка володіння мовленнєвим диханням стосується репродукції повідомлення і полягає у встановленні чіткого ритму дихання в процесі озвучування повідомлення.

Навичка відчуття звуковисотності руху голосу в аудіюванні дає змогу на слух розпізнати завершеність/незавершеність повідомлення, відчуті ступінь ілокутивної сили директиву (диференціація прохання - інструкція – команда).

Відповідно, в читанні вголос і говорінні ця навичка реалізується як спроможність учня відтворити зазначені параметри в акустичному плані.

Навичка володіння темпом мовлення як рецептивна навичка розкривається у можливості учня відчутти темпоральні зміни повідомлення, співвідносячи їх із ситуацією мовлення і емоційним його забарвленням. Сформованість навички володіння темпом мовлення як репродуктивної навички дає можливість самостійно змінювати темп в залежності від емоційного забарвленого контексту повідомлення, яке треба передати.

Сформованість **навички зливої вимови допоміжних слів з повнозначними** як рецептивної навички дає змогу учневі виокремлювати межі РІнГ, чути наголошені склади у РІнГ, відтворювати редуковані склади у внутрішньому мовленні в процесі розкодування почутого повідомлення.

Сформованість репродуктивної навички зливої вимови допоміжних слів з повнозначними виражається у милозвучності мовлення учня.

Сформованість рецептивної **навички відчуття ритму** сприяє успішності диференціації меж РІнГ. Сформованість репродуктивної навички відчуття ритму виражається у спроможності учня встановити певний ритм відтворюваного повідомлення.

Додаткові або мовно-універсальні РІ навички також формуються в ході виконання РІ вправ. До них належать навички:

- тембральних змін голосу та
- співвідношення гучності з вимогами ситуації.

Навичка тембральних зміни голосу впливає на вміння відчувати різницю у тембрі різних голосів. Оволодіваючи цією навичкою учень починає розуміти контекст ситуації, може визначати ситуацію спілкування, статус співрозмовників тощо. В читанні уголос та говорінні ця навичка дозволяє учню передавати повідомлення "різними голосами", наслідувати мовлення казкових персонажів, розігрувати різні ситуації, що сприяють розвитку мовленнєвого голосу.

Сформована рецептивна **навичка співвідносити гучність з вимогами ситуації** відкриває можливість користуватись екстралінгвістичними параметрами, що супроводжують ситуацію мовлення, тим самим полегшуючи розуміння почутого тексту. В читанні вголос та говорінні ця навичка дає учню можливість володіти силою/динамікою власного голосу, адекватно відтворювати голосом ситуацію спілкування. В нашій підсистемі РІ вправ ми розглядаємо навичку співвідношення гучності з вимогами ситуації як додаткову, оскільки вона не зв'язана з вивченням конкретної мови.

Слід зауважити, що артикуляційні навички не розглядається нами у складі РІ навичок, оскільки артикуляція/ дикція відпрацьовуються на уроках з оволодіння звуковим складом АМ, а з РІС зв'язані опосередковано.

Представимо розглянуті навички та їх розподіл по видах мовленнєвої діяльності у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл навичок РІС АМ учнів початкових класів по видах мовленнєвої діяльності.

	Навички	Аудіювання/ Читання про себе	Читання вголос	Говоріння
	1	2	3	4
Основні навички	розчленування тексту на абзаци речення РІнГ	відчуття/бачення місця пауз на рівні РІнГ, речення та тексту	паузація на рівні РІнГ, речення та тексту	паузація на рівні РІнГ, речення та тексту
	злітої вимови допоміжних слів з повнозначними	диференціація РІнГ та виділення наголошених складів у РІнГ	зв'язування слів на рівні РІнГ, речення та тексту	зв'язування слів на рівні РІнГ, речення та тексту
	мелодичні зміни голосу в РІ моделях	визначення комунікативного типу прослуханих речень	відтворення голосом РІ моделі комунікативних типів речень	передача голосом РІ моделі комунікативних типів речень

Продовження таблиці 2.1

	1	2	3	4
Основні навички	володіння мовленнєвим диханням		правильне дихання на межах РІнГ	правильне дихання на межах РІнГ
	відчуття звуковисотності руху голосу	визначення завершеності, незавершеності, переліку на рівні РІнГ, речення та тексту	відтворення голосом завершеності, незавершеності, переліку на рівні РІнГ, речення та тексту	передача голосом завершеності, незавершеності, переліку на рівні РІнГ, речення та тексту
	володіння темпом мовлення	відчуття різниці у темпі (швидкий, повільний) аудіювання)	читання з різним темпом	говоріння в різному темпі
	відчуття ритму	відчуття/бачення межі РІнГ та наголошеного слова в РІнГ	поділ тексту на РІнГ паузами та виділення голосом наголошеного слова	поділ тексту на РІнГ паузами та виділення голосом наголошеного слова
Додаткові навички	тембральні зміни голосу	відчуття тембру різних голосів	читання "різними голосами"	передача повідомлення "різними голосами"
	співвідношення гучності з вимогами ситуації	визначення (розуміння) ситуації спілкування в класі, на вулиці, на зборах	відтворення голосом ситуації спілкування в класі, на вулиці, на зборах	передача голосом ситуації спілкування в класі, на вулиці, на зборах

Отже, було виділено РІ навички, які мають бути сформованими у учнів початкової школи, тепер проаналізуємо та опишемо існуючі підручники, які

використовуються в початковій школі на уроці англійської мови щодо наявності в них вправ, які спрямовані на формування просодичної складової АМ молодших школярів та вправ, які можливо було б адаптувати для формування вищерозглянутих РІ навичок.

З метою визначення ступеня можливості адаптації підручників до використання в навчальному процесі в початкових класах, було проаналізовано підручники для третього класу, які використовуються сьогодні в молодшій школі, п'ять з яких є рекомендованими Міністерством Освіти і чотири з них писалися з урахуванням вимог чинної програми (2005) [176]. Отримані результати критичного аналізу чинних і реально використовуваних підручників з англійської мови представлені у Додатку А.

Першим розглянемо підручник О. Д. Карп'юк *English 3. Підручник з англійської мови* [93]. Критичний аналіз цього підручника щодо наявності в ньому вправ для формування РІ навичок показав їх *відсутність*. В цьому підручнику є значна кількість вправ, спрямованих на удосконалення навички аудіювання – 160 аудіозаписів, серед яких **41** запис – нові слова; **32** діалоги про дітей; **27** текстів; **13** вправ зі звуками; **інтонаційні вправи відсутні**; **21** вірш; **16** граматичних завдань. Тексти з читання поділяються наступним чином: читання звуків та окремих слів – 17 завдань; набори фраз з новими словами – 12 завдань; 1 вправа на розташування слів у спеціальному питанні № 2 с. 118); вправи на читання текстів без аудіювання – 15 вправ; змішані види вправ: читання та аудіювання – 30 вправ. Самі тексти для читання є дуже інформативно насиченими, проте в РІ відношенні однотипні, чим значно поступаються казковим сюжетам підручників І. М. Верещагіної та В. М. Плахотника. Діалоги за розміром різні (наприклад, на сторінці 34 вміщено 10 реплік, а на сторінці 54 – 4 репліки, аналогічна вправа на сторінці 60 складається з 15 реплік) і більшість діалогів досить довгі, що унеможливорює їх повне опрацювання в РІ плані. Тексти також завеликі для учнів 3 класу. Наприклад, для прослуховування пропонується текст [там же,

с. 54] обсягом 16 рядків плюс 6 нових слів по тексту, а текст на с. 108 має обсяг 19 рядків. Звичайно, що лише на три прослуховування цього тексту буде витрачено половину уроку. Завдання типу «Listen and compare» [там же, с. 133] не сприяють розвитку мовленнєвого слуху і не розвивають навичок порівняння фонетичних явищ в англійській та українській мовах, а зосереджуються виключно на порівнянні граматичних явищ. Змішані завдання типу “Listen, read and talk”, що одночасно поєднують три види мовленнєвої діяльності, не дають установки учням на якість їхнього мовленнєвого продукту.

В цілому в аналізованому підручнику переважають лексико-граматичні вправи і завдання до них. Навчання фонетиці і формування фонетичної компетенції обмежується вправами на артикуляцію англійських звуків та вимови нових слів. Отже, хоча в кількісному відношенні вправ на говоріння, читання та аудіювання цей підручник переважає над іншими, розглянутими нижче, проте загально велика лексико-граматична концентрація вправ та відсутність уваги на якість мовленнєвого продукту учня спричиняє нас рекомендувати поєднання роботи за цим підручником з запропонованою нами підсистемою РІ вправ.

Наступний аналізований підручник А. М. Несвіт *Англійська мова: Підручник* [144]. В цьому підручнику є вправи, спрямовані на удосконалення навички аудіювання – 66 записів, серед яких нові слова складають - **23** записи; **12** діалогів про дітей; 5 текстів; вправи зі звуками відсутні; **інтонаційні вправи відсутні**; 6 віршів; **2** вправи з граматичними завданнями. Якщо взяти до уваги той факт, що на сьогодні ще **не створені аудіозаписи**, виходить, що практично весь комплекс аудитивних вправ не працює.

Тексти з читання поділяються наступним чином: 3 завдання на читання звуків та окремих слів; 5 вправ на розташування слів у реченні; вправи на читання текстів без аудіювання – 12; змішані види вправ: читання та аудіювання типу «Прослухай і прочитай» – 30 вправ. Вправи на розташування представлені лише завданнями на розташування слів у реченні і носять

асистемний хаотичний характер. Як і у попередньо проаналізованому підручнику відсутні вправи на формування мовленнєвого дихання, володіння тембром, інтонацією голосу, паузацією.

Позитивним фактором цього підручника в плані формування РІС АМ учнів є невеликий розмір поурочних текстів для читання, що дозволить їх розмічати. Проте невелика кількість казкових сюжетів та відсутність персонажів – тварин чи наскрізних казкових героїв унеможлиблює адаптацію цього підручника для формування РІС АМ учнів.

В підручнику є описові завдання, але ці вправи виконуються у письмовій формі. Відсутні завдання на удосконалення швидкості читання, а також мовленнєві завдання до проектів.

Отже, з огляду на вищезгадані особливості підручника А. М. Несвіт і беручи до уваги його відповідність за тематикою та лексико-граматичним наповненням чинній програмі, вважаємо можливою не адаптацію, а комбінацію цього підручника з підсистемою РІ вправ.

Наступний рекомендований МОН підручник Щупак І. Г. *Англійська мова. 3 клас Підручник*. Як зазначено в «Пояснювальній записці» до підручника, при створенні його автори враховували «мовне середовище, мотивацію використання нових слів і граматичних конструкцій, яскраве емоційне забарвлення» [233, с. 3] і далі вказують, що «основна увага» в роботі приділяється «опрацюванню та узагальненню навчального матеріалу, «стиранню білих плям у сприйнятті учнями нескладних граматичних конструкцій» [там же], що свідчить про надання переваги розвитку лексико-граматичній компетенції і ігноруванню фонетичної компетенції. Наступний аналіз підтвердив це припущення.

Передбачено **59** аудіозаписів, які як і в підручнику А. М. Несвіт відсутні, серед них нові слова і вислови складають - **43** записи; 47 діалогів про дітей; тексти у записах відсутні; вправи зі звуками відсутні; **інтонаційні вправи відсутні**; **5** віршів; вправи з граматичними або лексичними завданнями не

озвучені; відсутні римівки, скоромовки, чанти. Аудіозаписи передбачені на аудіокасетах. Вправи на аудіювання в цьому підручнику представлені двома типами завдань: «Прослухай і повтори» (ввод нових слів для заучування) та КО висловів та «Прослухай і прочитай (діалог)»

Система вправ цього підручника включає 21 вправу з відеосюжетами, коли учні мають пригадати переглянуті відеосюжети і згадати репліки героїв і повторити їх. Відеозаписи в НМК **не входять**, що дає нам підстави не рахувати їх вправами на імітацію мовленнєвих зразків.

Вправи на читання представлені головним чином вищезгаданими завданнями типу «Прослухай і прочитай (діалог)». Ми помітили лише два тексти, один з яких мав казковий сюжет. Відсутність текстів для читання виключає можливість їх РІ розмітки, яка сприяє удосконаленню навичок техніки виразного читання.

Велика кількість вправ на розвиток навичок діалогічного мовлення (300 вправ) розподіляється наступним чином – 74 вправи на розігрування діалогів “Perform” про дітей; 114 вправ – вправи типу «Відповісти на запитання»; 26 вправ типу «Постав запитання»; 14 завдань розповісти про себе. Головним наскрізним призначенням цих вправ є засвоєння лексичних одиниць і граматичних конструкцій (51 вправа спеціального призначення та майже всі вправи на говоріння мають на меті застосування вивченої на уроці лексичної або граматичної одиниці). На якість та особливості оформлення мовлення учнів увага не звертається.

Таким чином, ми вважаємо, що комплекс вправ цього підручника також не може бути адаптованим для навчання РІС АМ учнів, проте паралельне застосування підсистеми вправ РІС АМ учнів сприятиме можливості удосконалення просодичної складової їх мовлення.

Наступні два проаналізовані підручника були написані раніше за чинну програму (2005). Проте ці підручники часто використовуються у школах. Аналіз підручника І. М. Верещагіної *Английский язык*. [для III кл.] [49] показав,

що він загалом відповідає програмі за тематико-ситуативним змістом, лексико-граматичним матеріалом, а також віковим особливостям учнів початкової школи. Підручник містить багато казок та казкових сюжетів, які є цікавими для дітей.

В цьому підручнику є значна кількість вправ, спрямованих на удосконалення техніки читання, а саме, його швидкості (усього 31 вправа). Такі вправи можна адаптувати до вправ на розвиток зв'язності мовлення. Проте критичний аналіз підручника щодо наявності в ньому вправ для формування інших РІ навичок показав, що їх недостатньо і відсутня сама система таких вправ. Просодична складова англійського мовлення учнів формується шляхом несвідомої імітації, відсутні вправи на формування мовленнєвого дихання. Значна кількість вправ на аудіювання - 120 вправ (див. Додаток А) – присвячена прослуховуванню текстів віршів або пісень, які потім учні мають вивчити на пам'ять, більшість записів – прослуховування нових слів. Учні не слухають реальне англійське мовлення – на весь підручник лише 10 мікродіалогів (по 2-3 репліки).

У підручнику є завдання, які можна було б адаптувати для навчання РІС АМ – зокрема значна кількість казок, в яких головними героями є тварини. Проте завдання до цих вправ обмежуються наступними інструктивними висловлюваннями «Read the story» чи «Tell your parents / friends about...» і не зосереджують увагу учнів на тембральному оформленню їхнього мовлення, на володінні ритмомелодикою власного голосу тощо.

Вправи на говоріння представлені головним чином завданнями уявити себе кимось «Pretend ...», переказати прочитаний текст, відповісти на запитання чи розіграти діалог. На РІ особливості оформлення мовленнєвого продукту учнів увага не звертається.

Підручник В. М. Плахотника *English* [156] не містить аудіозаписів і вправ на аудіювання, що є його основним недоліком.

Вправи – тексти на читання на відміну від підручників О. Д. Карп'юк, А. М. Несвіт та І. Г. Щупак містять значну кількість казкових сюжетів. Їх можливо читати в ролях, навчаючи дітей володіти тембром голосу. Проте у них є серйозний недолік – велика кількість нових лексичних одиниць після кожного тексту, наприклад, при загальновідомій нормі 7 ± 2 текст вправи 7 с. 16 містить 16 нових слів та висловів, що ускладнює роботу з ним, вимагає додаткові значні витрати робочого часу на їх пояснення та розбір.

Вправи на переказ тексту за планом теж можливо використовувати для удосконалення РІ навичок говоріння, комбінуючи їх з комплексом ДВ (Дихальних вправ, розглянутих нижче).

Цікавими на наш погляд є вправи на трансформацію (наприклад, вправа 6 с. 18) «підбери словосполучення, протилежні за значенням») з точки зору формування такої навички РІС як групування слів у РІНГ.

Наступним негативним фактором підручника є велика кількість перекладних вправ, які забирають багато робочого часу на уроці, знижують мотивацію, формалізують урок, не відповідають вимогам чинної програми (2005) [176], а головне, не сприяють покращенню якості мовлення і його РІС зокрема.

Отже, підсумовуючи вищесказане, варто зауважити, що цей підручник містить деякі види вправ, які можливо адаптувати для навчання РІС. До них відносимо вправи на читання на швидкість, укладання та розігрування нескладних діалогів, присутність казкових сюжетів. Проте, попри наявність потенційно можливих для РІ адаптації вправ, під якими розуміємо часткову або повну перебудову інструкції до вправи з метою формування РІС АМ, і, враховуючи відсутність вправ на аудіювання і аудіозаписів взагалі, як обов'язкової складової будь-якого сучасного НМК, підсистема РІ вправ в ньому також відсутня.

Далі було проаналізовано вищезгадані підручники на можливість їхньої адаптації.

Для проаналізованих підручників введемо коефіцієнт ефективності адаптації $K_{\text{еф}}$, який розраховуватиметься за формулою:

$K_{\text{еф}} = \sum_{\text{адапт}} / \sum_{\text{заг}}$, де $\sum_{\text{заг}}$ – загальна кількість вправ в підручнику, а $\sum_{\text{адапт}}$ кількість вправ, що можуть бути адаптованими. Коефіцієнт спроможності до РІ адаптації вправ підручника має бути в межах $K_{\text{еф}}$ від 0,7 до 1. Результати розрахунків наведемо у таблиці (див. Додаток А, таблиця А-2).

Підручник Л. В. Биркун «Наша англійська» був базовим для нас, на основі цього підручника ми проводили навчання і розробляли додаткову підсистему вправ РІС, тому ми не включали цей підручник в загальний аналіз існуючих підручників.

Із викладеного вище ми можемо констатувати факт відсутності вправ для формування навичок РІС АМ учнів молодших класів в чинних підручниках для початкової школи. Питання формування фонетичної компетенції у переважній більшості підручників не висвітлюється, повністю ігноруються вимоги програми стосовно формування навичок інтонаційної диференціації типів речень, навичок фразового та логічного наголошення в англійському мовленні, просодичного оформлення КО ситуацій. Ігнорується віковий фактор кульмінаційного розвитку фонологічності слуху та інтонації голосу. Відсутній компонент розвитку та правильного формування мовленнєвого дихання учнів.

Всі проаналізовані вище підручники надають пріоритетне значення формуванню лексико-граматичної компетенції, а фонетична компетенція, і просодія зокрема, має формуватися лише на розсуд вчителя.

Визначений нами коефіцієнт спроможності до РІ адаптації вправ у підручниках (див. Додаток А), показав, що він не перевищує 0,5.

Отже, зрозуміло, що ці підручники не можуть самостійно забезпечити формування виділених РІ навичок. Тому вважаємо, що на сьогодні не існує сучасних підручників для третіх-четвертих класів, які б охоплювали формування РІС АМ учнів молодшої школи.

Ми окреслили мету формування РІС АМ учнів початкових класів, виділили основні завдання, визначили основні ритміко-інтонаційні навички, що мають бути сформованими в початковій школі та проаналізували підручники, які використовуються на уроках англійської мови в третіх класах.

Наступним важливим кроком в визначенні змісту навчання РІС АМ та створення підсистеми РІ вправ є розгляд принципів побудови цієї підсистеми вправ, які враховуватимуть типові риси реального процесу спілкування з метою забезпечення формування КК.

Розглянемо спочатку основні дидактичні принципи та їх реалізацію в підсистемі РІ вправ.

Принцип *свідомого навчання* є основним дидактичним принципом розробленої методики. Згідно з цим принципом у навчанні РІС АМ учні засвоюють інтонаційні явища не лише шляхом імітації, як це практикувалось раніше. Поряд з імітацією ми пропонуємо вправи, де можна свідомо відштовхуватись від рідної мови учнів, вводимо пояснення та тлумачення просодичних термінів, в тому числі і назв рівнів навчання РІС АМ, залучаємо логічні операції синтезу та аналізу учнів у роботі з матеріалом.

Принцип *наочності* забезпечується використанням зорових та слухових опор з метою створення найбільш сприятливих умов для оволодіння РІС. Згідно цього принципу ми застосовуємо різні види ілюстрацій: а) для зорового сприймання – малюнки, схеми, таблиці, зразки, графічну РІ нотацію; б) для аудіювання – аудіозаписи, музичні уривки, чанти, пісні, римівки тощо.

Принцип *науковості* розкривається в тому, що учням пропонуються для засвоєння науково обґрунтовані в лінгвістиці положення. Дотримання принципу *послідовності* забезпечує системність знань, внаслідок чого учні усвідомлюють структуру знань, з'ясовують логічні зв'язки між структурними частинами навчального предмета. З урахуванням вимог послідовності навчання методика формування РІС АМ передбачає розміщення матеріалу за принципом

лінійності (вивчення нового матеріалу з повторенням попереднього) (за Н. П. Волковою) [55].

Принцип *посильності* реалізується у побудові підсистеми РІ навчання з урахуванням рівня підготовки учнів та включає такі критерії як дозований об'єм та відповідність реальних вмінь учнів тим, які необхідні для виконання завдання.

Принцип *міцності* забезпечує розподіл тренувальних вправ в логічній послідовності та зв'язності між їх елементами з метою підвищення коефіцієнту запам'ятовування та зберігання в пам'яті учнів. Згідно цього принципу розвиваючі тренувальні вправи (наприклад, дихальні чи вправи для розвитку мовленнєвого слуху або звуковисотності голосу) мають циклічний характер.

Принцип *активності* забезпечує мовленнєво-мисленнєву активність кожного учня та максимальну ефективність кожного етапу заняття. Принцип *виховуючого навчання* полягає у забезпеченні пізнання мовленнєвої культури народу, мову якого вивчають учні. Принцип *індивідуалізації* реалізується у врахуванні індивідуально - психологічних особливостей учнів [136].

Основні *методичні* принципи побудови підсистеми комунікативно - орієнтованих вправ включають принципи, на яких ґрунтується підсистема вправ навчально-методичних комплектів Л. В. Биркун «Моя англійська» для 1 класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови [26] та «Наша англійська» для 3- 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [27], серед яких ми дотримуємося наступних принципів:

- автентичної мотивації, що передбачає цілеспрямованість мовленнєвих дій на удосконалення культури мовлення та подолання міжмовної РІ інтерференції;
- комунікативної прогалини, що забезпечує умови виникнення потреби здобувати інформацію для досягнення комунікативної мети, наявність проблемних завдань;

- «кінетизації» як поєднання рухо–моторних та розумових видів діяльності на уроці – драматизація чантів, римівок, пісень;
- інтерактивності передбачає забезпечення умов для мисленнєво – мовленнєвої активності у групах та парах;
- особистісно-орієнтованих завдань, визначається егоцентричністю дитячого мислення та колом інтересів учнів, що враховувалося при розробці тематики підсистеми вправ РІС АМ;
- учнівсько-вчительської комунікативної спільноти, згідно якого відносини між вчителями і учнями складаються в атмосфері спокою, впевненості, радості, оптимізму, справедливості в оцінках;
- творчого підходу до вивчення англійської мови, який передбачає розвиток творчості у виконанні завдань, проектних форм роботи;
- контекстуалізації, котрий забезпечує засвоєння компонентів РІС у типових для них комунікативних контекстах;
- інтеграції, який реалізується в інтеграції основних видів МД та одночасного формування лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, стратегічної та загальноосвітньої компетенцій;
- домінуючої ролі безперекладної семантизації, коли вправи нашої підсистеми мають забезпечити максимальну нейтралізацію використання рідної мови чи будь-якої мови посередника;
- врахування рідної мови і досвіду її вивчення врахування рідної мови і досвіду її вивчення – наша підсистема базується на «відштовхуванні» від рідної мови з метою свідомого порівняння та аналізу двох мовних підсистем – рідної мови та мови, що вивчається [26, с. 5-7].

Ми розглядаємо навчальний процес як спільну комунікативну діяльність вчителя і учнів, особливістю побудови якої у початковій школі є необхідність врахування дещо суперечливого характеру соціально-рольових установок комунікантів. Це пояснюється тим, що комунікативна діяльність на уроці, з одного боку, є інституційною, тому носить статусний характер, і це мають

враховувати комуніканти в різностатусній ситуації. А з другого, відношення учасників мовленнєвої взаємодії на уроці має регулюватися стратегією кооперації [14; 15]. Згідно з цією стратегією взаємодія вчитель↔учні, або учень↔учні регулюється імпліцитно існуючими правилами мовленнєвої поведінки, маркерами, серед яких є не лише лексико-граматичні, а й РІ моделі текстів цієї взаємодії. Вчитель має уникати диктаторських ноток у процесі спілкування з дітьми, намагатися створювати атмосферу спокою, впевненості, радості, а також помічати і відзначати щонайменші досягнення для того, щоб у повній мірі реалізувати принцип учнівсько-вчительської комунікативної спільноти як один із основних принципів комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі [25; 50; 246; 247; 256; 261; 264].

Третьою особливістю побудови комунікативної діяльності на уроці є необхідність постійної зміни ситуативних ролей комунікантів в процесі виконання завдань [263]. Розглянуті особливості впливають на перебіг комунікативного процесу на уроці і тому мають безпосередній вплив на обґрунтування відбору вправ.

Отже, ми визначили практичну мету та зміст формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, окреслили проміжні цілі формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення у видах мовленнєвої діяльності, а також виділили основні дидактичні та методичні принципи побудови підсистеми вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення. Далі проаналізуємо та опишемо комплекси ритміко-інтонаційних вправ та основні вимоги до них.

2.2. Комплекси вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі чи підсистемі вправ, створення якої передбачає розгляд певних передумов – вимог до вправ та критеріїв їх класифікації. Відомо, що система вправ є головним

чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху в оволодінні іншомовним спілкуванням. Услід за О. Б. Тарнопольським ми вважаємо, що вправи у системі мають бути розгалужені та узгоджені одна з однією за складністю та рівнем виконання [209]. Побудова системи або підсистеми вправ пов'язана з вирішенням таких важливих питань як:

- 1) визначення типів та видів вправ;
- 2) визначення послідовності розташування типів та видів вправ у відповідності до стадій формування слухо-вимовних РІ навичок;
- 3) врахування позитивного впливу видів МД та інших засобів, наприклад, немовленнєвих (музики, рухи тощо) в навчальному процесі.

В методиці навчання іноземних мов система вправ розглядається як організація взаємопов'язаних дій, що йдуть у порядку збільшення (нарощування) мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення навичок [61; 83; 173].

Як було згадано в першому розділі (див. с. 15) РІС мовлення є компонентом фонетичної компетенції учня [78, с. 107], тому вправи для формування РІС АМ учнів початкових класів ми організуватимемо в межах підсистеми загальної системи фонетичних вправ.

Лінгвістичні, психолінгвістичні та методичні передумови, які розглянуті в попередніх підрозділах нашого дослідження є теоретичною основою розробки підсистеми вправ для формування РІС АМ молодших школярів та моделі навчального процесу з застосуванням цієї підсистеми.

У дослідженні дотримуватимемося визначення вправи як структурної одиниці навчання іншомовної комунікативної діяльності [100], спеціально організованого в навчальних умовах багаторазового виконання окремих операцій, дій, або діяльності з метою оволодіння ними або їх вдосконалення [136].

Підсистема РІ вправ ґрунтується на фундаментальних експериментально-фонетичних лінгвістичних та психолінгвістичних дослідженнях та

контрастивному аналізі відмінностей ритміко-інтонаційних систем української (першої, рідної) та англійської (другої, іноземної) фонологічних систем. Навчання вимови є складним процесом і для досягнення найбільшої ефективності слід не тільки враховувати особливості рідної мови учнів, що викликають інтерференцію, а й залучати технології навчання, що передбачають свідоме виконання учнями аналітичних і синтетичних мисленневих дій з мовленнєвим матеріалом, спрямованих на подолання інтерференційного впливу рідної мови. Як радять Л. В. Величкова і Н. І. Самуйлова, врахування рідної мови в процесі навчання іноземної вимови має реалізуватися в двох напрямках – в плані опори на рідну мову та в плані “відштовхування” від неї як джерела інтерференції” [46; 190].

При створенні підсистеми РІ вправ ми братимемо за основу сучасні критерії класифікації вправ, визначені Н. К. Скляренко [200], яка розглядає їх відповідно до компонентного складу вправи. Основними вимогами до вправ є: відповідність завдання принципу комунікативності; вмотивованість висловлювання; новизна отриманої і виданої під час спілкування інформації; моделювання комунікативних ситуацій у навчальному процесі; культурологічна спрямованість; урахування вікових особливостей та інтересів учнів; ступінь керованості мовленнєвими діями учнів; наявність/ відсутність опор; використання різноманітних форм/ режимів роботи; використання ігрового компоненту; відповідність способів контролю характеру діяльності учнів - рецепції чи продукції [там же].

Відповідність завдання вправи принципу комунікативності є однією з головних вимог до вправ (Ю. І. Пассов [151], В. Л. Скалкін [198], Н. К. Скляренко [199; 200], С. П. Шатілов [225]). Згідно програми з ІМ [2005] [176] оволодіння учнями ІМ має сприяти розвитку у них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, тому процес спілкування іноземною мовою в навчальних умовах має бути максимально наближеним до процесу спілкування в реальному

житті, а завдання до вправи повинно моделювати певний відрізок реального процесу спілкування з притаманними йому рисами: *вмотивованістю* висловлювання і *новизною* отриманої або виданої під час спілкування інформації [108; 200].

В нашій підсистемі вправ ми також виділяємо комунікативні (мовленнєві), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) та некомунікативні (мовні). Комунікативні вправи застосовуються на етапі практики у спілкуванні. Їм передують, як правило, умовно-комунікативні вправи, які передбачають мовленнєві дії учнів у ситуативних умовах. Слідом за Н. К. Скляренко ми відмічаємо такі основні якості цього виду вправ, як наявність мовленнєвого завдання та його ситуативність. Умовність розкривається як обмеженість вибору зразків мовлення. Більшість вправ на початковому етапі навчання ми конструємо як умовно-комунікативні, оскільки учні молодших класів ще не володіють достатньою кількістю мовних та мовленнєвих одиниць ІМ, щоб бути спроможними вільно висловлювати свою думку. Ці вправи є характерними для етапу тренування в мовленні. Специфіка РІС вимагає застосування і немовленнєвих вправ, де дія відбувається поза мовленнєвою ситуацією [200].

З критерієм комунікативності пов'язаний критерій *культурологічної спрямованості* вправ. Всі вправи на формування РІС прямо або опосередковано містять міжкультурний компонент і мають культурологічну спрямованість. Розроблені нами вправи для формування РІС АМ націлені на передачу соціокультурних (соціолінгвістичних) стереотипів мовленнєвої поведінки носіїв мови з метою попередження помилок або непорозумінь лінгвосоціокультурного характеру.

За критерієм *вмотивованості* вправи розділяють на вмотивовані-невмотивовані. Ми не включаємо останні в нашу підсистему РІ вправ, виходячи з загально-методичного принципу комунікативності, оскільки у вправі моделюється відрізок реального процесу, а перша фаза будь-якої діяльності є спонукально-мотиваційною.

За критерієм «використання ігрового компоненту» в нашу підсистему входять вправи з ігровим компонентом і без нього. Ця вимога у нашій підсистемі є основною для некомунікативних вправ, оскільки забезпечує вмотивованість ігрового характеру. Ігровий компонент підвищує інтерес молодших школярів до навчання.

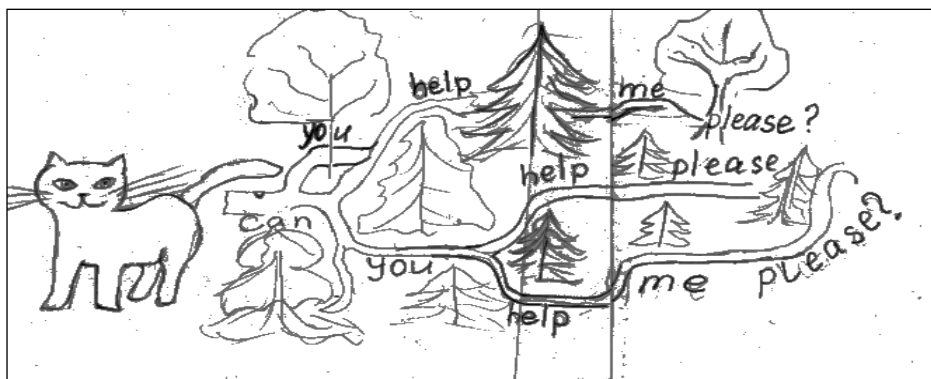
Наведемо приклади РІ вправ згідно описаних критеріїв

Приклад 1. Вправа 1.

Інструкція: Спираючись на РІ прослуханого речення визначте і намалуйте шлях кошеняти з лісу.

Англійською мовою завдання може бути подвне над малюнком:

«The kitten cannot find the way out of the forest. Listen to a secret message and trace the kitten's way, following the arrows».



У вправі формуються в учнів навички вилучати необхідну інформацію, пов'язану з ритміко-інтонаційним оформленням непрямого директива-прохання у формі загального питання *“Can you help me, please?”*

Вправа спрямована на те, щоб навчити учнів інтонації загальних запитань обміну КО кліше міжкультурного спілкування. У вправі є новизна і соціолінгвістична спрямованість, учні мають гіпотетично навчитися ввічливим формам директиву-прохання: учні запам'ятовують модуляції голосу, загальну РІ побудову висловлювання у графічному зображенні. Вправа містить ігрове завдання, в якому присутній комунікативний намір – допомогти тваринці знайти шлях з лісу, що забезпечує мотивацію учнів.

Приклад 2. Вправа 2.

Інструкція: Розіграй наступний діалог, змінюючи забарвлення голосу відповідно до ролі.

Mr. Fox: Hi! How are you?

Mr. Wolf: I'm not very well.

Mr. Fox: Why?

Mr. Wolf: I'm hungry.

Mr. Fox: Oh, I see. Bye!

У вправі 2 завдання репродуктивне - відтворити готовий діалог. Отримані ролі у вправі вимагають від виконавців створення контексту ситуації шляхом зміни тембрального забарвлення голосу. Новизна полягає в тому, що учням пропонується уявити себе героями казки, артистами. Соціокультурна спрямованість такого завдання розкривається у тому, що учні вчаться спілкуватися в звичайних побутових ситуаціях соціального (міжособистісного) контексту, намагаються оволодіти надсегментними засобами АМ – мелодичними, тембральними голосовими модуляціями, знайомляться з суто англійськими паралінгвістичними засобами – вокалізаціями, вигуками.

За ступенем керованості мовленнєвими діями розрізняють вправи з жорстким або повним керуванням, частково керовані та некеровані. Підсистема РІ вправ переважно передбачає використання вправ з жорстким керуванням, керованих та частково керованих, що пояснюється віковими особливостями молодших школярів. Некеровані вправи можуть використовуватися в вигляді проектних завдань на самостійне вживання певної РІ моделі.

Згідно критерію *урахування вікових особливостей учнів та їх інтересів*, ми спиралися на описані вище вікові особливості дітей молодшого шкільного віку при відборі навчальних матеріалів та розробці завдань. Також варто зазначити, що в РІ вправах ураховуватиметься і гендерний компонент [203 с. 132-133], який, згідно наших власних спостережень, серйозно впливає на відношення дитини до завдання. Завдання мають бути цікавими як для хлопчиків, так і для дівчат. Згідно наших спостережень та відгуків учнів третіх

– четвертих класів, для хлопчиків більш цікавими є завдання, які проілюстровані машинками, літаками, технічними приладами. Найулюбленіші теми для них «Транспорт», «Місто». Для дівчат цікавими є теми «Мода та Одяг», також вони люблять зображення ляльок. Кольори можуть також впливати на ставлення до завдання. Було помічено, що занадто велика кількість рожевого кольору на сторінці підручника викликає дещо негативну реакцію у більшості хлопчиків, а його відсутність провокує дівчат розфарбувати творче завдання на цій сторінці саме рожевим. Найбільш нейтральним є зелений колір, який подобається майже всім дітям цього віку. Тому, враховуючи той факт, що методика навчання РІС АМ учнів буде застосовуватись переважно у змішаних класах, ми надаємо перевагу нейтральним кольорам, водночас пропонуємо творчі завдання, в яких учні можуть домалювати те, що їм цікаве в межах запропонованої теми. Підвищенню інтересу до виконання вправ сприяє також врахування принципу особистісно значимих вправ, який може бути основою для вимоги імітувати створення особистісно значимих ситуацій.

Необхідність використання зорової та слухової наочності відповідає критерію *наявності/ відсутності опор*. Вправи згідно цього критерію поділяються на вправи з використанням природних та штучних, спеціально створених опор. В процесі навчання народні англійські пісні, чанти слугують природними опорами, оскільки вони не є спеціально створеними для навчання англійській мові. Спеціально створені або штучні опори розробляємо для того щоб допомогти учням виконати завдання, висловитися, або зрозуміти мовленнєву ситуацію. На уроках використовуємо як невербальні опори (наприклад, музичний супровід чи музичні ілюстрації, міміку, жести, до яких відноситься і диригування, малюнки, предмети, графічна РІ нотація тощо), так і вербальні (як, наприклад, таблиці, схеми). Використання опор дає змогу уникнути широкого застосування рідної мови в початкових класах, також зняти деякі труднощі, пов'язані з розумінням завдання. Застосування малюнків, таблиць, діаграм музичного супроводу тощо, є засобом підвищення інтересу до виконання вправ.

Відповідно до вимог стосовно виконання завдання, вправа, наведена в Прикладі 1 є вправою з жорстким керуванням, індивідуальною, з вербальною та невербальною штучно створеною опорою. У вправі враховуються вікові особливості школярів – початківців, оскільки завдання представлено в ігровій формі з елементом казковості.

Обов'язковим компонентом вправи є *контроль виконаного завдання* [200, с. 3]. Основними об'єктами контролю навчання РІС АМ учнів початкових класів є рівні сформованості навичок володіння цією складовою мовлення у видах МД. Як зазначає Н. К. Складенко, способи контролю при оцінці знань, навичок учнів мають відповідати характеру діяльності, так в аудіюванні та читанні вони мають відповідати рецепції, а у говорінні та письмі продукції. [200, с. 7]. Наслідуючи передовий досвід вчителів та сучасні тенденції в методиці навчання ІМ, ми надаємо перевагу різноманітним тестам як способам перевірки. Докладніше це питання буде розглянуте в наступному розділі.

Наступний приклад ілюструватиме спосіб контролю розуміння на слух мелодичних змін у голосі та зміни темпу прослуханого.

Приклад 3.

Інструкція: *Послухай Світлану і познач тон і темп її голосу* (↘↗→ - тон голосу, темп мовлення - ≠ швидкий чи ≡ повільний)

↘↗→ - тон голосу	≠ чи ≡ - темп мовлення
1.	
2.	

Слід зазначити, що крім контролю з боку вчителя може бути використаний *взаємоконтроль* у вправах, які виконуються в парах або малих групах. Самоконтроль відбувається за ключами, які даються в письмовій формі.

Наступним необхідним критерієм класифікації вправ є *спрямованість дії на видачу або отримання інформації*. За цим критерієм вправи поділяються на рецептивні або продуктивні. Також існують змішані типи: рецептивно–репродуктивні, рецептивно-продуктивні, репродуктивно-продуктивні. В нашій

підсистемі РІ вправ ми переважно застосовуємо рецептивні, рецептивно – **репродуктивні** репродуктивні та продуктивні вправи. Рецептивні вправи направлені на розвиток інтонаційного слуху та відчуття ритму. Репродуктивні вправи направлені на навчання інтонування, наголосу, поділу висловлювання на РІнГ, розвиток артикуляції, становлення мовленнєвого дихання. Продуктивні вправи виконуються переважно на етапі практики у спілкуванні.

Існують також додаткові критерії класифікації РІ вправ [136]: усні - письмові; фронтальні, хорові, парні, індивідуальні;

Згідно характеру виконання вправи можуть бути усні або письмові.

За способом організації вправи можуть бути фронтальні, хорові, парні, індивідуальні. До нашої підсистеми входять переважно фронтальні вправи, оскільки, як зазначає М. І. Кондаков, їх застосування є одним з шляхів підвищення ступеню економічності та найбільшого залучення учнів до роботи [103]. Індивідуальні вправи переважають на додаткових або факультативних заняттях, групові види вправ виконуються на етапі практики у спілкуванні при виконанні комунікативних вправ (див. додаток Б). Особлива роль надається хоровим вправам, оскільки навчання вимови вимагає багаторазового повтору та відпрацювання певних труднощів вимови, і хорові вправи надають можливість більш економічного використання часу. Також хорові вправи використовуються для проспівування пісень, римівок, чантів.

За критерієм «участі рідної мови», що передбачає застосування одномовних або двомовних вправ, в нашій підсистемі переважають одномовні вправи. Переклад на рідну мову застосовується дуже обмежено, переважно з метою контрастивного співставлення розходжень в РІС англійської та української мов, оскільки головна мета – створення навчальної комунікативної ситуації на уроці.

За критерієм *місце виконання* вправи для формування РІС можуть бути класні та домашні. Таким чином, до підсистеми РІ вправ увійдуть усі описані вище вправи згідно визначених критеріїв.

Наступним завданням буде організувати усі відібрані типи та види ритміко-інтонаційних вправ в межах загальної підсистеми РІ вправ, яка базується на розглянутих вище принципах та вимогах.

Серед загальних вимог до структурної організації вправ виділяється така вимога як ієрархічність. Вона означає, що кожен новий рівень системи представляє собою новий якісний щабель [200]. Спираючись на таке розуміння структурної організації системи вправ, яка буде основою для організації рівнів нашої підсистеми як такої, що включає: поняття підсистеми, комплекси та групи вправ для формування РІС АМ учнів початкової школи.

Для належної організації процесу формування й розвитку слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок необхідно визначити етапи формування РІС.

В методичній літературі етапи формування навичок розглядаються в як відрізки часу, що відрізняються один від одного своїм завданням та способами навчання [1, с. 104].

Поетапне формування й розвиток слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок дає можливість градувати мовні й змістовні труднощі, що виникають в процесі оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю.

У методиці навчання інтонації виділяють два етапи формування навички: 1) ознайомлення та первинне закріплення матеріалу і 2) автоматизація дій учнів з новою РІ навичкою [33].

Беручи за основу запропоновану поетапну схему формування РІ навички, додаємо заключний етап - етап практики, який передбачає подальше удосконалення набутої навички. Відповідно ми визначаємо три етапи:

- 1) підготовчий етап - ознайомлення, та первинне закріплення РІ навички;
- 2) основний етап – автоматизація РІ навички;
- 3) заключний етап – практика, що передбачає удосконалення навички ритмічного і мелодичного оформлення АМ (див. рис. 2.1).



Рис 2.1. Етапи роботи над РІС АМ учнів початкових класів.

Етап ознайомлення передбачає введення нового матеріалу. На етапі *ознайомлення* відбувається демонстрація або презентація нового матеріалу. Його мета - ознайомити учнів з новою РІ одиницею.



Рис. 2.2. Етап ознайомлення

На етапі ознайомлення застосовувалися такі прийоми, як-от: демонстрація нової РІ навички, пояснення її РІ оформлення, особливостей уживання і первинне закріплення матеріалу, що включало прослуховування мовленнєвих зразків з уживанням певної РІ навички.

Серед способів демонстрації використовувалася графічна, аудитивна демонстрація та демонстрація з елементами театралізації. (див. рис.2.2).

Особливістю етапу ознайомлення з РІС АМ в початкових класах є відсутність довгих пояснень.

Мета другого, основного, етапу визначалася необхідністю автоматизувати дії учнів з новою РІ навичкою. На цьому етапі учні виконували рецептивні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи з аудіювання і читання на впізнання, диференціацію й ідентифікацію РІ навички, на розвиток мовленнєвого

слуху та навичок читання; репродуктивні некомунікативні й умовно-комунікативні вправи в читанні вголос та говорінні, вправи з формування РІС АМ на імітацію, підстановку і трансформацію.

Мета третього етапу – практика у вживанні РІ одиниць - передбачає удосконалення РІ навичок: 1) ритмічного оформлення мовленнєвого продукту і 2) мелодичного оформлення мовленнєвого продукту. На цьому етапі виконуються вправи на самостійне вживання РІ одиниць у продуктивних комунікативних вправах на основі творчих завдань.

Представимо підсистему вправ для формування РІС у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Підсистема вправ для формування РІС АМ учнів початкових класів

Комплекси вправ	Комплекс вправ 1	Комплекс вправ 2	Комплекс вправ 3	Комплекс вправ 4
Види МД	формування <i>рецептивних</i> РІ навичок в аудіюванні	формування <i>рецептивних</i> РІ навичок в читанні мовчки	формування <i>репродуктивних</i> РІ навичок в читанні уголос	формування <i>репродуктивних</i> РІ навичок в говорінні
Групи вправ	<i>Ритмічні:</i> Група вправ 1А Група вправ 2А <i>Мелодичні:</i> Група вправ 3А Група вправ 4А	<i>Ритмічні:</i> Група вправ 1Ч <i>Мелодичні:</i> Група вправ 2Ч	<i>Ритмічні:</i> Група вправ 3Ч Група вправ 4Ч <i>Мелодичні:</i> Група вправ 5Ч Група вправ 6Ч	<i>Ритмічні:</i> Група вправ 1Г <i>Мелодичні:</i> Група вправ 2Г
Види вправ:	упізнавання, диференціація, ідентифікація	упізнавання, розрізнення, групування	на імітацію, підстановку, трансформацію	на імітацію, підстановку, трансформацію

Розглянемо складові підсистеми РІ вправ. В **перший комплекс** вправ на формування рецептивних РІ навичок в аудіюванні ми пропонуємо включати дві групи вправ – ритмічні та мелодичні.

До *ритмічних груп* вправ відносимо дві групи: ГРУПУ ВПРАВ 1А на формування навички чуття меж на рівні РІнГ, речення та тексту та ГРУПУ ВПРАВ 2А на визначення логічного наголосу в РІнГ, реченні, тексті.

До *мелодичних груп* вправ включаємо також дві групи: ГРУПУ ВПРАВ 3А: 1) на завершеність (низхідний рух голосу) /незавершеність (висхідний рух голосу), перелік на рівні РІнГ, речення та тексту та на 2) визначення типів прослуханих речень; та ГРУПУ ВПРАВ 4А на визначення ситуації спілкування за тембром, гучністю; темпом.

Вправи **другого комплексу** – це рецептивні РІ вправи в *читанні мовчки*. Ми групуватимемо їх як ритмічні та мелодичні. До ритмічних груп вправ відносимо ГРУПУ ВПРАВ 1Ч на формування рецептивних ритмічних навичок читання, в той час як до мелодичних груп вправ добираємо ГРУПИ ВПРАВ 2Ч на формування рецептивних мелодичних навичок читання. ГРУПА ВПРАВ 1Ч включає наступні підгрупи: 1) на розпізнавання меж РІнГ; 2) на розпізнавання меж речень 3) виділення наголошених слів у РІнГ; 4) на групування у РІнГ та звязування ненаголошених слів з наголошеними. Вправи на групування виконуються на рівні РІнГ. ГРУПА ВПРАВ 2Ч направлена на розпізнавання типів речень у читанні мовчки.

Вправи **третього і четвертого комплексів** - на формування репродуктивних РІ навичок в *читанні вголос* та *говорінні* ми групуємо за наступними лініями: ритмічні і мелодичні.

ГРУПА ВПРАВ 1Г та ГРУПА ВПРАВ 3Ч на формування навички правильно брати дихання (далі ДВ) на межах РІнГ (ГРУПА ВПРАВ 1ГД). Ці вправи виконуються з опорою на аудіювання, або на зорове сприймання – читання. Тому ми визначаємо їх як рецептивно-репродуктивні.

Вправи **третього комплексу** на формування репродуктивних РІ навичок в *читанні уголос* ми пропонуємо поділити так як і вправи першого комплексу на ритмічні та мелодичні.

До ритмічних груп вправ третього комплексу відносимо дві групи вправ: ГРУПУ ВПРАВ 3Ч на формування навички правильно брати дихання

на межах РІнГ та формування навички паузації на рівні РІнГ, речення, тексту та ГРУПУ ВПРАВ 4Ч на формування злитості допоміжних слів з повнозначними та різних видів наголошення.

До групи мелодичних вправ третього комплексу включаємо: ГРУПУ ВПРАВ 5Ч на формування навички передачі голосом завершеності (низхідний рух голосу) незавершеності (висхідний рух голосу), переліку на рівні РІнГ, речення, тексту, а також навички передачі голосом РІ моделі типів речень та їх опозицій (див. вище) та ГРУПУ ВПРАВ 6Ч на формування навичок володіння темпо-тембральними параметрами усного мовлення, а саме на формування навички відтворення голосом ситуації спілкування в класі, на вулиці, на зборах за такими параметрами як темп, тембр, гучність.

Вправи **четвертого комплексу** на формування репродуктивних РІ навичок у *говорінні* ми пропонуємо поділити, так як і вправи першого і третього комплексів, на ритмічні та мелодичні.

До ритмічних груп вправ четвертого комплексу відносимо дві групи вправ: ГРУПУ ВПРАВ 1Г на формування навички правильно (брати) регулювати дихання на межах РІнГ та на формування навички паузації на рівні РІнГ, речення та тексту в монологічному та діалогічному мовленні та ГРУПУ ВПРАВ 2Г на формування злитості допоміжних слів з повнозначними та різних видів наголошення в монологічному та діалогічному мовленні.

До мелодичних груп вправ четвертого комплексу включаємо:

ГРУПУ ВПРАВ 3Г на формування навички передачі голосом завершеності (низхідний рух голосу) та незавершеності (висхідний рух голосу), переліку на рівні РІнГ, речення, тексту, а також навички передачі голосом РІ моделі типів речень та їх опозицій (див. вище).

ГРУПУ ВПРАВ 4Г на формування навичок володіння темпо-тембральними параметрами усного мовлення в монологічному та діалогічному мовленні, а саме на формування навички відтворення голосом

ситуації спілкування в класі, на вулиці, на зборах за такими параметрами як темп, тембр, гучність.

З прикладами ритміко-інтонаційних вправ кожної групи вправ можна ознайомитися в додатках дисертації (див. додаток Б).

Третій етап - **практики** передбачає виконання двох груп вправ:

ГРУПА ВПРАВ на удосконалення навички ритмічного оформлення мовлення та ГРУПА ВПРАВ на удосконалення навички мелодичного оформлення мовлення.

Тепер подивимось, як ці групи вправ реалізуються на трьох РІ рівнях навчання (див. с. 22) – на рівні РІнГ, речення та тексту.

На рівні РІнГ послідовність виконання груп вправ була такою. Спочатку виконувалися вправи на паузацію, або виділення меж РІнГ з опорою на аудіювання; потім – на визначення наголошеного слова в РІнГ. Наступна група – на відтворення інтонації завершеності/незавершеності та переліку, на завершення опрацьовувалися вправи на зв'язування наголошених складів з ненаголошеними та групування слів у РІнГ. **На рівні речення** групи РІ вправ були спрямовані на вирішення таких завдань: паузація / виділення меж речень; виділення логічного наголосу в реченні; визначення типів речень; розташування РІнГ у реченні. **На рівні тексту** послідовність виконання РІ вправ була такою: опрацьовувалася група вправ на паузацію між реченнями, абзацами; наступною була група вправ на виділення кульмінаційного речення в тексті; потім – на визначення інтонаційної моделі (далі ІнМ) тексту певного типу; група вправ на РІ зв'язування речень у тексті. Завершувало формування РІ навичок, група вправ на вияв смислової композиції тексту.

Якщо проаналізувати виділені навички згідно параметрів мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, то навички паузації, мелодичного оформлення РІ одиниць та виділення наголосів в РІ одиницях будуть пов'язані з мисленнєвими операціями аналізу, а навички злитості вимови наголошених

слів з ненаголошеними, групування слів в РІнГ та групування РІнГ та звязування ненаголошених слів з наголошеними будуть пов'язані з мисленнєвими операціями синтезу.

Вправи № 1-3 будуть аналітичними, пов'язаними з розкладом цілого на частини або сегменти, а вправи № 4 - 5 будуть синтетичними, вони вимагають об'єднання окремих елементів у ціле. За спрощеною схемою ця послідовність йде від аналізу до синтезу.

Наступним важливим завданням нашого дисертаційного дослідження у цьому розділі є розгляд питання практичної реалізації розробленої підсистеми вправ на формування РІС АМ молодших школярів.

Як вказувалось раніше, підсистема РІ вправ реалізується у три етапи – етапу ознайомлення з новими РІ одиницями та етапу тренування або автоматизації та етапу практики у вживанні.

Завданням першого етапу є демонстрація певної РІ одиниці та пояснення комунікативного значення РІ явищ та його зміни (особливостей РІ оформлення завершеності/ незавершеності, переліку, зміни темпу, тембру, сили голосу, паузації). Ми користуємося такими прийомами на цьому етапі, як прийом демонстрації, пояснення або бесіди та прослуховування діалогів або первинного закріплення.

Нижче наведено приклади окремих вправ.

Етап ознайомлення.

Прийом: демонстрація інтонаційної моделі опису.

Учні слухають запис віршів. Учитель ставить інтонаційні маркери:

When clouds appear →

Like rocks and towers, ↘

The earth's refreshed →

By frequent showers ↘

Прийом: пояснення комунікативного значення ІнМ.

Прикладом може слугувати такий діалог:

Учитель: «Які були речення?» Учні: «Розповідні описові».

Учитель: «Тепер ще раз прослухайте запис (учитель диригує рукою під час прослуховування). Зверніть увагу на інтонацію, з якою диктор промовляє ці речення. Чи змінюється мелодика цих речень?»

Учні: «Так».

Учитель: «Яка ж інтонація описових речень? Початок високий, потім голос знижується до середнього тону. Наступна РІНГ починається теж високо і тон трохи знижується в кінці речення. Лише в останньому реченні тон знижується повністю».

Приєм: прослуховування тексту. Учитель роздає учням аркуші з надрукованим текстом. Учні прослуховують запис і разом з учителем проставляють РІ розмітку:

In autumn the leaves change colours. There are red, yellow and orange leaves.

In autumn we can see lots of berries. Here is a bird that likes to eat these berries. In autumn animals begin to hide in the leaves. This hedgehog is sleeping under the leaves. It is too cold for him to hunt for food.

In autumn pumpkins grow big. They are ready for us to eat. This mouse is hungry and starts to eat the pumpkin.

Етап автоматизації дій учнів з новою Ін М

Наведемо приклади вправ, які виконуються на етапі автоматизації дій учнів з новою ІнМ. Приклади 1-8 ілюструють групу вправ на визначення типів прослуханих речень (4 клас).

Приклад 1. Вправа на розпізнавання.

Мета: навчити учнів розпізнавати ІнМ описового речення.

Інструкція: Прослухайте текст. Якщо речення описове, підніміть руку.

Після виконання вправ на розпізнавання ІнМ описового речення переходимо до виконання вправ на диференціацію.

Приклад 2 Вправа на диференціацію.

Мета: навчити учнів розрізняти ІнМ опису і питання. Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Прослухайте повний текст і визначте, якщо речення питальне – підніміть картку зі знаком питання (“?”), якщо описове – крапки (“.”).

Ключі: In autumn the leaves on trees change colour. What colours can you see here? There are red, yellow and orange leaves. In autumn we can see lots of red berries. Here is a bird that likes to eat these red berries. Do you hear the bird singing?

Наступним кроком є виконання вправ на ідентифікацію, мета яких – співвідносити різні варіанти одної структури із запланованим еталоном.

На цьому етапі починають утворюватися еталони РІ структур.

Приклад 3. Вправа на ідентифікацію.

Мета: навчити учнів розпізнавати рух мелодики в описовому реченні.

Інструкція: Позначте рух інтонації в РІнГ описових речень.

1. In autumn the leaves on trees change colours.
2. What colours can you see here?
3. There are red, yellow, orange, green and brown leaves.
4. In autumn we can see lots of red berries.
5. Who do you think eats these berries?
6. Here is a bird that likes to eat these red berries.
7. Do you hear the bird singing?

Бланк відповіді:

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

Вправи на імітацію допомагають автоматизувати запам'ятовування РІ структур та точне відтворення цих структур.

Приклад 4. Вправа на імітацію.

Мета: навчити учнів імітувати ІнМ опису з відповідною інтонацією. Тип вправи: репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Прослухайте речення і повторіть його з відповідною інтонацією.

Transcript: Today we go to the forest with our class. It is early autumn now and trees are green. The weather is sunny and warm today. It's a bit windy. But there was rain yesterday and the leaves are wet.

Наступні види вправ – на підстановку та трансформацію (приклади 8 та 9) - пов’язані з видозміною інтонаційних моделей.

Приклад 5. Вправа на підстановку.

Мета: навчити учнів вимовляти ІнМ опису з підстановкою в одній позиції. Тип вправи: репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Прослухайте речення про літо в парку і утворіть своє – про літо в саду.

Вчитель	Учень
The sun is shining in the park ↘ Trees and bushes are green in the park. ↘ There is a warm wind in the park ↘.	The sun is shining in the garden ↘ Trees and bushes are green in the garden. ↘. There is a warm wind in the garden ↘.

Приклад 6. Вправа на трансформацію.

Мета: навчити учнів змінювати загальне питання на розповідне речення і навпаки. Тип вправи: репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Утворіть питання з розповідних речень і навпаки.

Вчитель	Учень
Is it cold in the garden?	It is cold in the garden.
Trees and bushes are green in summer. ↘	Are trees and bushes green in summer? ↘
The sun is shining today ↘	Is the sun shining today? ↘
There is a warm wind ↘.	There is a warm wind ↘.

На третьому етапі виконують вправи на самостійне вживання певної РІ моделі.

Приклад 7. Вправа на самостійне вживання ІнМ опису.

Мета: навчити учнів самостійно вживати ІнМ опису в мовленні.

Інструкція: Намалюйте фрагмент останньої подорожі на природу й опишіть його АМ. Користуйся схемою:

It is..... (winter). It is (cold/ warm/ windy). The trees are (white, there is snow on the trees). The sun is (not) shining.

Кожна вправа розробленої нами підсистеми відповідає за формування певних складових навичок володіння РІС АМ учнів і займає відповідне місце в ієрархії вправ даної підсистеми.

В цьому підрозділі ми розглянули підсистему вправ на формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів. Наступний підрозділ присвячений опису моделі реалізації процесу формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів з використанням розробленої підсистеми вправ.

2.3. Модель процесу формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів

Враховуючи сучасні тенденції у розробці навчальних курсів було створено модель реалізації розробленої методики формування РІС АМ учнів 3-4 класів, яка базується на модульно-блоковій організації навчально-виховного процесу з АМ. Спираючись на останні методичні праці та положення в галузі модульної організації навчального процесу [88], враховуючи рекомендації П. А. Юцявичене та Т. П. Поснової [170; 237] під «модулем» розуміємо логічно завершену частину теоретичного та практичного навчального матеріалу, в межах якого здійснюється опрацювання кількох навчальних блоків. Кожний блок присвячений опрацюванню однієї групи РІ навичок. Блок опрацьовується в межах певної теми, що дає нам змогу вважати його тематичним.











Підсистема РІ вправ на формування РІС АМ містить 4 змістовних модулі (ЗМ), які реалізуються протягом 4 навчальних семестрів. Третій клас включає ЗМ 1 і ЗМ 2. В четвертому класі опрацьовуються ЗМ 3 і ЗМ 4.

Згідно діючого Типового навчального плану спеціалізованих шкіл [70] в третьому і четвертому класах на англійську мову передбачено 3

навчальних години на тиждень. В загальноосвітній початковій школі за діючим Типовим навчальним планом початкової школи [173; 174; 175] на англійську мову передбачено 2 години на тиждень, що може бути збільшено за рахунок варіативної частини на 1 годину. Таким чином, можемо відвести 1 урок на тиждень на формування РІС АМ учнів початкових класів, інші два уроки на тиждень присвячуються формуванню лексичних і граматичних навичок видів мовленнєвої діяльності учнів, роботі за програмними підручниками.

Згідно щорічного листа МОН «Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів» [130; 131] в першому семестрі 17 навчальних тижнів, що відповідає 17 урокам формування РІС АМ учнів третіх класів. В межах ЗМ 1 передбачено опрацювання п'яти блоків розробленої підсистеми РІ вправ, що складає разом з двома уроками для семестрового контролю та оцінювання 15 уроків. Два перших уроки в вересні рекомендовано присвятити проведенню прогностичного тестування. Один блок відповідає одній групі РІ вправ.

Введемо умовні позначення, які використовуватимемо у схемах, наведених нижче (див. рис. 2.3 – 2.6).

	Вступний урок				
	Вітання				
	Прощання				
	Ознайомлення з новим матеріалом				
	Автоматизація дій учнів з новою Ін М				
	Заключний етап – удосконалення/ практики				
	Опрацювання віршованого тексту				
	Дихальні вправи				
	Контроль і оцінювання				
	Оцінювання за ЗМ				
ДЗ	Домашнє завдання				

Розглянемо блоки більш детально.

Блок № 1 відповідає вступному уроку, мета якого познайомити учнів з курсом, а також зосередити їхню увагу на розходженні РІ оформлення КО текстів обміну інформацією – вітання та прощання. Особливістю блоку № 1 є те, що в ньому реалізуються два етапи формування РІ навичок – ознайомлення та автоматизація. Етап практики блоку № 1 реалізується на кожному уроці (див. рис. 2.3) на початку – вітання та в кінці – прощання.

Розглянемо цикли блоків № 2-5.

Кожний з блоків № 2-5 складається з трьох уроків, на яких реалізуються три етапи підсистеми РІ вправ. До однакових елементів трьох уроків кожного блоку відносимо КО ритуальні кліше вітання та прощання, ДВ, а також поурочне оцінювання успішності учнів. Перший урок блоку присвячений ознайомленню та первинному закріпленню матеріалу.

Введення нового матеріалу відбувається після виконання ДВ в основній частині уроку. Далі відбувається поурочне оцінювання успішності та активності учнів на уроці. Дві-три хвилини відводиться на пояснення домашнього завдання. На другому уроці відбувається автоматизація РІ навички у вправах після виконання обов'язкових ДВ. Обов'язковим елементом уроку автоматизації є вивчення нового віршованого тексту.

Третій урок блоку присвячений етапу практики, коли відбувається удосконалення набутої навички. На цьому етапі відбувається перевірка виконання домашнього завдання, повторюються скоромовки, пісні, вірші, виконуються вправи на повторення матеріалу попередніх блоків.

Третій урок передбачає факультативне домашнє завдання на розсуд вчителя (див. рис. 2.3). Два останні уроки відводяться для повторення підготовки до модульного тестування, безпосереднього проведення тестування, а також аналізу і оцінювання (див. рис. 2.3).

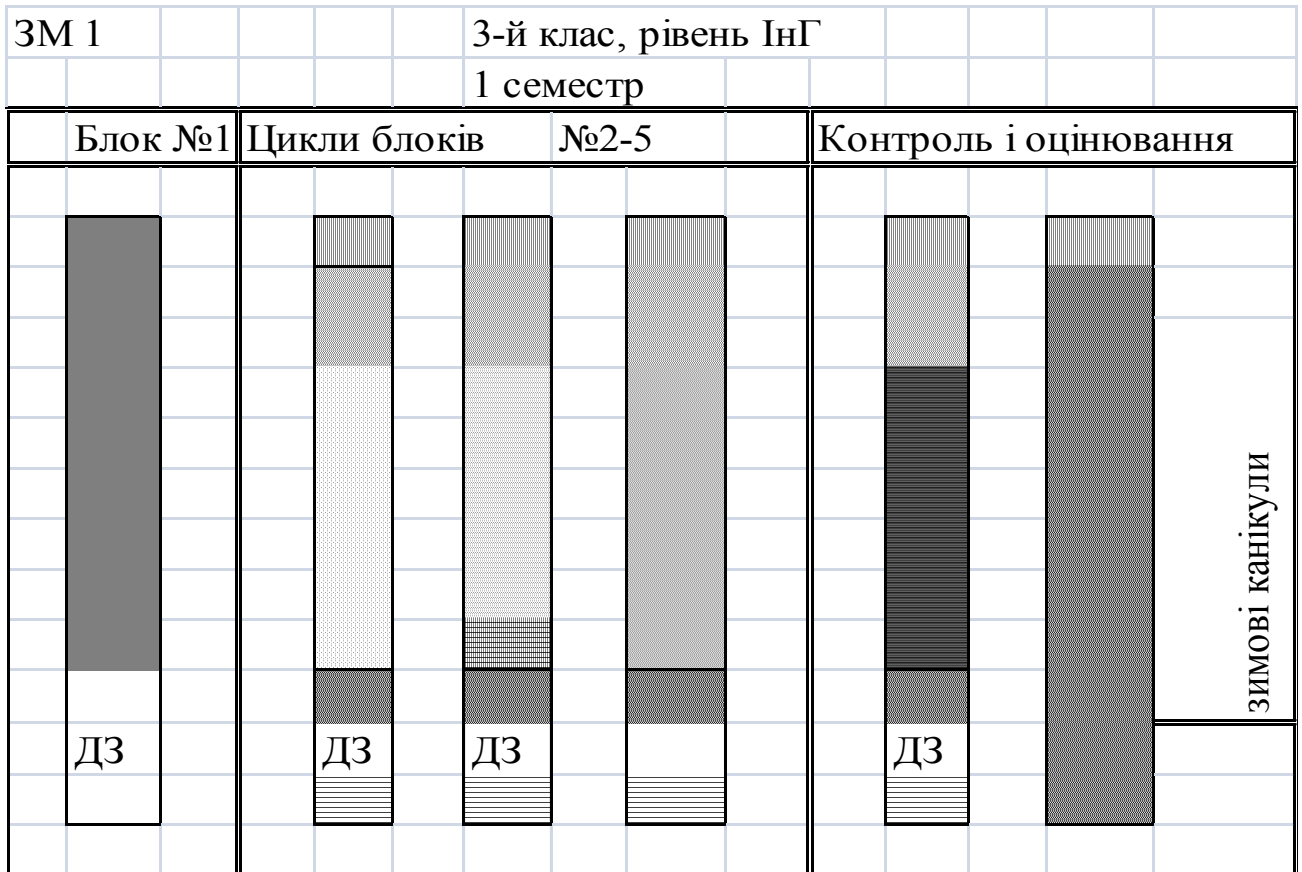


Рис.2.3. Розподіл класної роботи учнів третього класу для формування РІС АМ у ЗМ 1

В другому семестрі 17-18 навчальних тижнів, що відповідає 17 урокам. В межах ЗМ 2 передбачено опрацювання чотирьох блоків розробленої підсистеми РІ вправ, що складає разом з двома уроками для семестрового контролю та оцінювання рівня сформованості РІС АМ учнів 3-го класу 15 уроків. Розглянемо ЗМ 2. ЗМ 2 реалізується у другому семестрі третього класу і складається з циклів блоків № 6 - 9. До кожного з блоків № 6 – 9 входять чотири уроки, на яких теж реалізуються три етапи підсистеми РІ вправ. Проте оскільки групи вправ блоків № 6 – 9 є більш об'ємними, на етап автоматизації РІ навички відводиться два уроки. Незмінними в ЗМ 2 залишаються КО ритуальні кліше вітання та прощання, ДВ, а також поурочне оцінювання успішності учнів. Структура уроків ЗМ2 кожного блоку повторюється, що забезпечує циклічність підсистеми РІ вправ (дис. рис. 2.4).

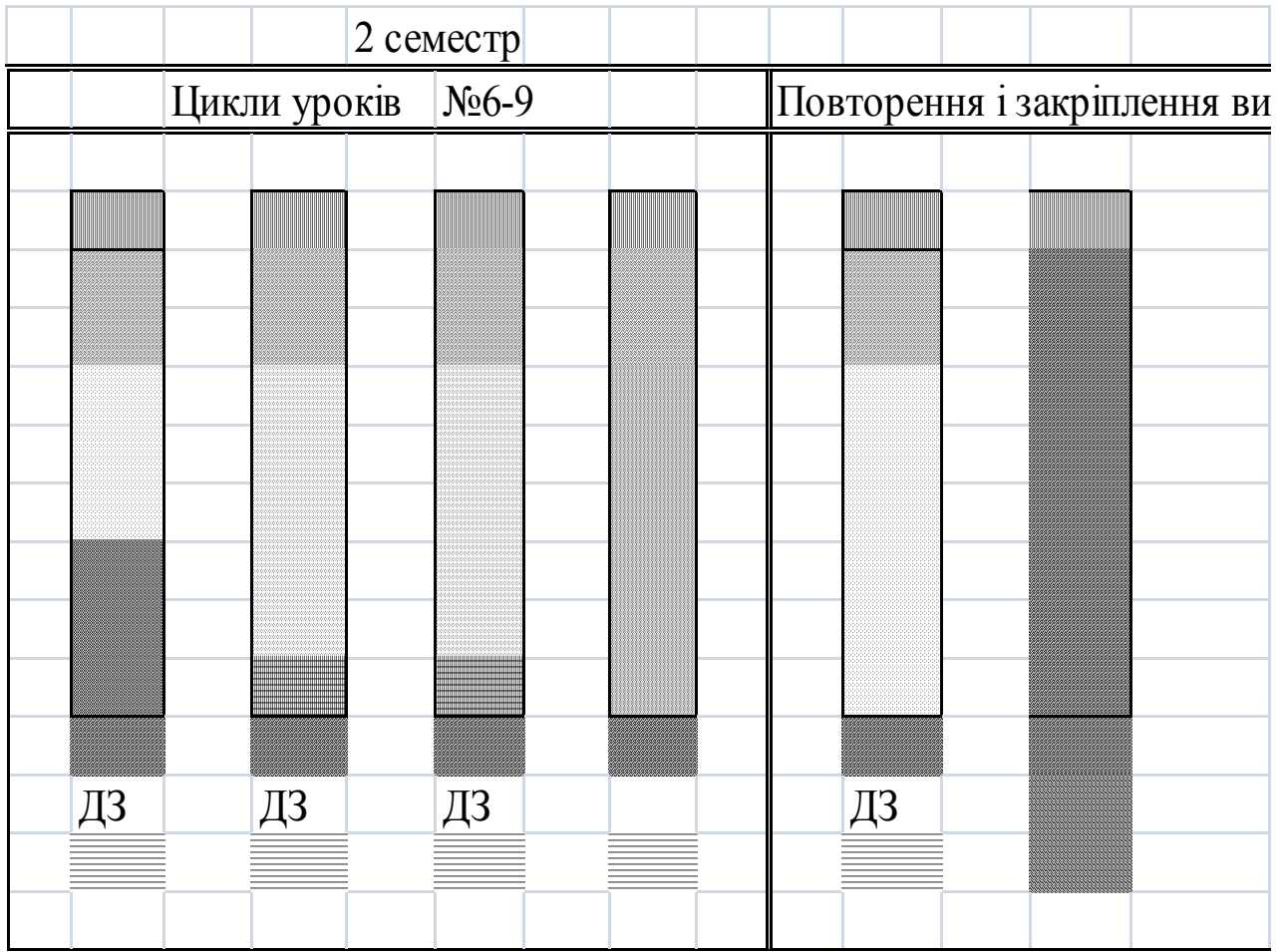


Рис.2.4. Розподіл класної роботи учнів третього класу для формування РІС АМ у ЗМ 2

Важливо зауважити, що чітке визначення часових меж уроку сприяє підвищенню його ефективності. Як відомо, в 3-4 класах урок триває 40 хвилин.

Етап організації займає 1-2 хвилини. На виконання дихальних вправ відводимо 10 хвилин уроку в третьому класі. З метою поліпшення ефективності цього етапу, пропонуємо реалізувати ДВ як засіб активізації мовленнєвого спілкування на уроці, створення підґрунтя для оволодіння РІС мовлення, формування і розвитку слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок. В розробленій підсистемі формування РІС АМ ДВ охоплюватимуть наступні компоненти: 1) дихальну гімнастику (Група ДВ); 2) артикуляційну гімнастику, темпоритмовий тренінг (скоромовки, римівки та чанти); 3) звуковисотний та тембрально-силовий голосовий тренінги; 4) слуховий тренінг. Зміст кожного з компонентів розкрито в поурочних методичних рекомендаціях [167].

Отже, перший етап уроку займає 11 хвилин (що в 3 класі складає 27,5%).

Основна частина уроку включає подачу нового матеріалу, вправління та контроль [11; 136]. Проте, розподіл часу між компонентами основної частини уроку нерівний. Найбільшу частину займає етап вправління в мовленнєвій діяльності. Отже, основна частина уроку займатиме 24 хвилини, або 60% уроку.

В ході заключної частини підводиться підсумок уроку, що, як правило, відбувається в формі оцінювання навчальних досягнень учнів та їх активності на уроці, задається домашнє завдання і відбувається його пояснення з боку вчителя.

В третьому-четвертому класах виконання домашніх завдань є обов'язковим, тому на його пояснення відводиться 3 хвилини, інші 2 хвилини займає оцінювання.

В четвертому класі в першому семестрі 17 навчальних тижнів, що відповідає 17 урокам. В межах ЗМ 3 передбачено опрацювання чотирьох блоків розробленої підсистеми РІ вправ, що складає разом з одним уроком для семестрового контролю та оцінювання рівня сформованості РІС АМ учнів 4-го класу 17 уроків.

Розглянемо ЗМ 3. ЗМ 3 реалізується у циклах блоків № 11 - 14. До кожного з блоків № 11 – 14 входять чотири уроки, на яких теж реалізуються три етапи підсистеми РІ вправ. Незмінними в ЗМ 3 залишаються КО ритуальні кліше вітання та прощання, ДВ, а також поурочне оцінювання успішності учнів.

Варто зауважити, що розподіл часу в ЗМ 3 трохи інший: зменшується час виконання ДВ, за рахунок цього збільшується основна частина уроку. Організаційний момент 1 хвилина, ДВ - 5 хвилин. Всього 6 хвилин або 15% уроку. Основна частина уроку складатиме $(40 - 6_{\text{орг.+ДВ}} - 5_{\text{закл.}}) = 29$ хвилин, або 72,5% уроку. Заключна частина складається з оцінювання, пояснення ДЗ та прощання, на що відводиться 5 хвилин уроку (дис. рис. 2.5).

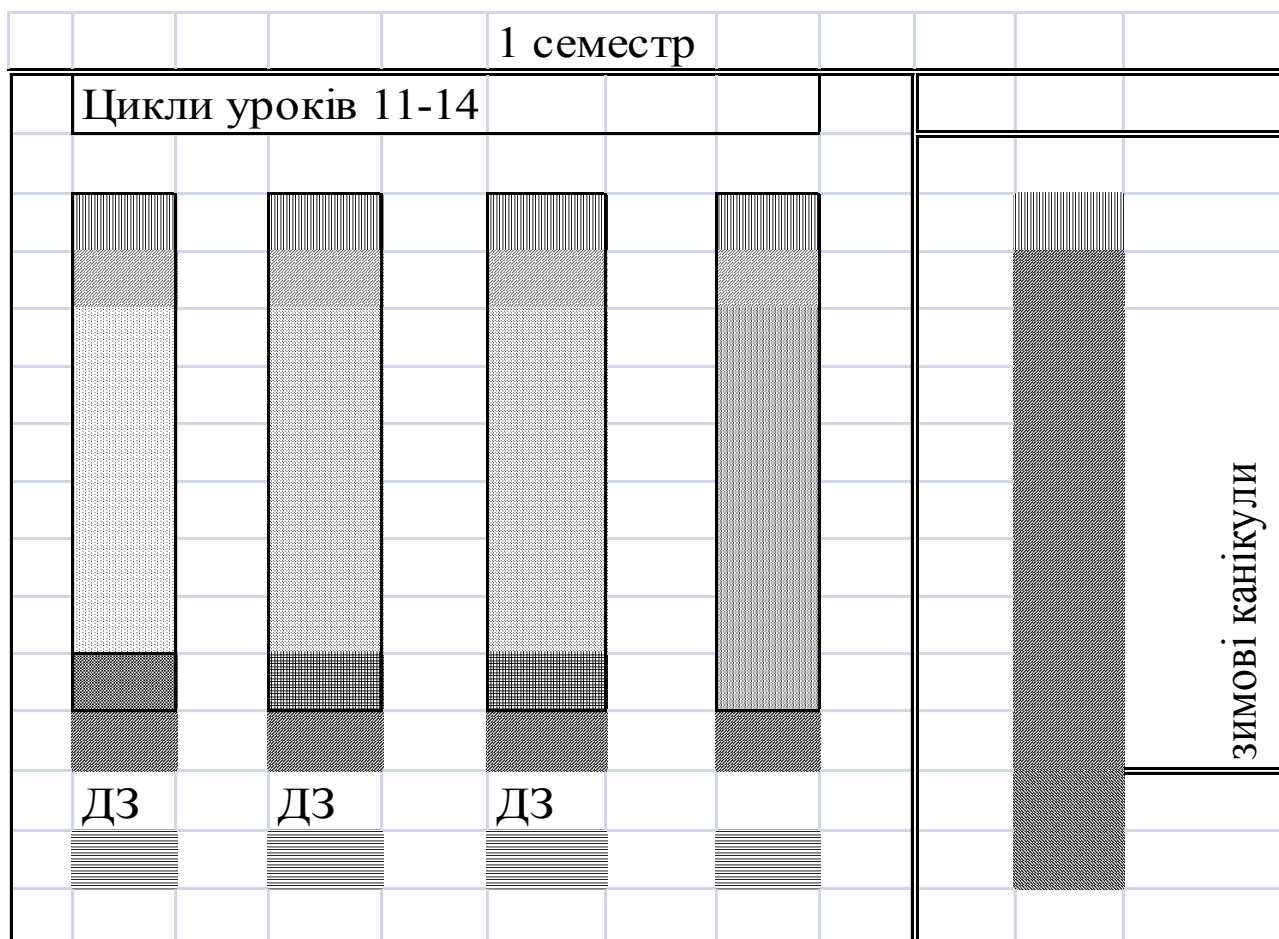


Рис. 2.5. Розподіл класної роботи учнів четвертого класу для формування РІС
АМ у ЗМ 3

В другому семестрі 17-18 навчальних тижнів, що відповідає 17-18 урокам. ЗМ 4 передбачає опрацювання п'яти блоків розробленої підсистеми РІ вправ, що складатиме 15 уроків, один урок присвячуємо повторенню всього матеріалу, наступний урок передбачає проведення тесту, на останньому уроці відбувається аналіз успішності виконання робіт і виставлення оцінок. Проте, варто враховувати вірогідність випадіння 1 уроку за рахунок свят. Таким чином, ми маємо 17 уроків. Розглянемо ЗМ 4. ЗМ 4 реалізується у циклах блоків № 15 - 19. До кожного з блоків № 15 – 19 входять три уроки, на яких теж реалізуються три етапи підсистеми РІ вправ. Незмінними в ЗМ 4 залишаються КО ритуальні кліше вітання та прощання, ДВ, а також поурочне оцінювання успішності учнів. Розподіл часу в ЗМ 4 такий як в ЗМ 3 (дис. рис. 2.6).

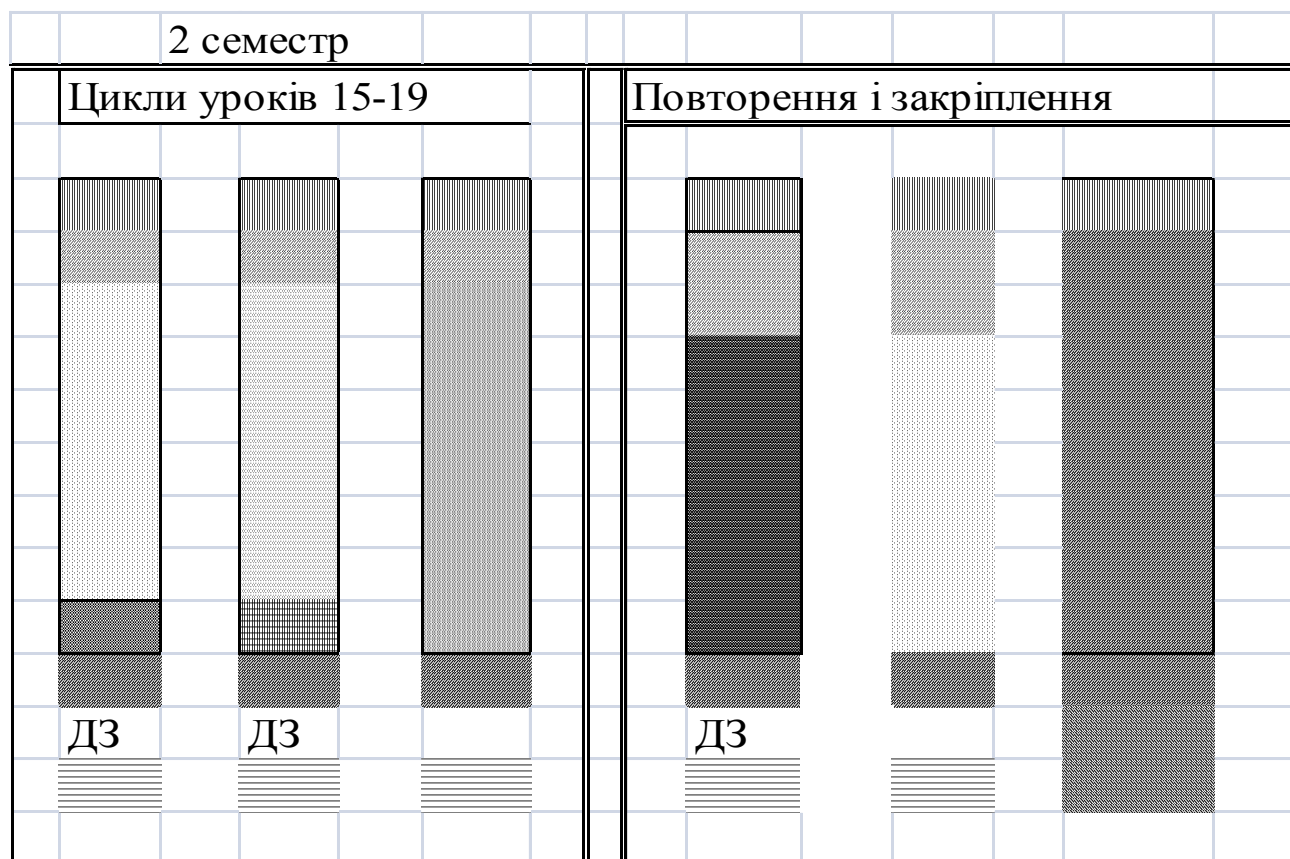


Рис. 2.6. Розподіл класної роботи учнів четвертого класу для формування РІС
АМ у ЗМ 4

Запропонована підсистема вправ може також використовуватись на групових факультативних та додаткових заняттях з англійської мови у позаурочний час. Розроблена нами Модель формування РІС може бути використана і в ході проведення індивідуальних занять з метою ефективного розвитку слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок учнів даної вікової категорії.

Таким чином в цьому підрозділі розглянуто модель реалізації методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів третіх-четвертих класів початкової школи. Представлена модель реалізується у чотирьох змістовних модулях, опрацювання яких відбувається протягом двох років. Кожний модуль містить блоки уроків, аналогічних за структурою розподілу часу на виконання завдань певного типу. Водночас, ця структура змінюється в порівнянні між модулями. Змінною є також кількість уроків у блоках між модулями. Так, кожний блок модулів 1 і 4 складається з чотирьох

уроків, а у модулів 2 і 3 – з чотирьох уроків, що пояснюється особливостями навчального матеріалу.

В повному обсязі РІС АМ молодших школярів втілена в навчально-методичний посібник, що складається з «Книги для учня», «Книги для вчителя» та диску з аудіозаписами до уроків. «Книга для учня» - кольоровий підручник із завданнями для індивідуального користування учнями. Вона розрахована на 20 блоків уроків. «Книга для вчителя» складається з Пояснювальної записки, календарно-тематичного планування і 20 повних розгорнутих розробок блоків уроків з детальним описом всіх вправ, включених в певний урок. В кінці «Книги для вчителя» пропонуємо спеціально розроблений тест на визначення рівня сформованості РІС. Транскрипт аудіозаписів до завдань подається поурочно в межах опису кожної вправи окремо. Тексти аудіозаписів начитані випускницею Оксфордського університету Кесі Хенкок (Велика Британія, Лондон).

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі проаналізовано вимоги чинної програми щодо оволодіння аспектами фонетичної компетенції учнів, до складу якої входить ритміко-інтонаційна складова англійського мовлення, визначено мету, завдання і зміст формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів, розроблено комплекси вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення у молодших школярів.

1. Аналіз чинної програми з англійської мови (2005) виявив знання, яких мають опанувати учні початкової школи щодо ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення. Передбачається, що на закінчення початкової школи (четвертий клас) учні повинні знати про ритм, інтонацію (мелодику), темп, тембр мовлення, паузи в мовленні та правильне мовленнєве дихання; ритміко-інтонаційні особливості оформлення різних типів речень в англійській та їх відмінність від української мови; ритміко-інтонаційні особливості оформлення

комунікативно обумовлених текстів спілкування; початковими лінгвокраїнознавчими уявленнями про правила ввічливості, прийнятими у Великій Британії.

2. Аналіз ритміко-інтонаційних навичок (інтонаційно та ритмічно правильного оформлення мовлення і розуміння мовлення інших людей) та їх подальша класифікація дав підстави для визначення основних та додаткових РІ навичок. До основних було віднесено такі, в яких проявляється інтерференційний вплив ритміко-інтонаційної складової рідної мови і яким необхідно приділяти найбільшу увагу в процесі виконання ритміко-інтонаційних вправ. Вони містили навички ритміко-інтонаційного розчленування тексту на абзаци, речення, ритміко-інтонаційні групи; мелодичної зміни голосу в ритміко-інтонаційних моделях; володіння мовленнєвим диханням; злітої вимови допоміжних слів з повнозначними; відчуття ритму мовлення. Додаткові ритміко-інтонаційні навички також формуються у процесі виконання ритміко-інтонаційних вправ і виявляються у відчутті тембральних змін у голосі та відповідності гучності мовлення ситуації спілкування.

3. Формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення молодших школярів здійснювалося за трьома етапами формування ритміко-інтонаційної навички: 1) ознайомлення та первинного закріплення РІ навички; 2) автоматизації ритміко-інтонаційної навички; 3) практики у вживанні, що передбачав удосконалення ритміко-інтонаційної навички.

4. Створення вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення молодших школярів базувалось на загально дидактичних (свідомого навчання, наочності, науковості посиленості, міцності, послідовності активності) і спеціально методичних (автентичної мотивації, комунікативної прогалини, «кінетизації», інтерактивності, особистісно-орієнтованих завдань, учнівсько-вчительської комунікативної спільноти, творчого підходу, контекстуалізації, інтеграції, домінуючої ролі безперекладної семантизації, врахування рідної мови) принципах та містило чотири комплекси.

У перший комплекс входили вправи на формування в учнів рецептивних ритміко-інтонаційних навичок аудіювання. Другий комплекс вправ був спрямований на формування рецептивних ритміко-інтонаційних навичок читання мовчки. Третій - формування репродуктивних ритміко-інтонаційних навичок читання уголос. Вправи четвертого комплексу були призначені для формування в учнів репродуктивних ритміко-інтонаційних навичок говоріння.

5. Групи ритміко-інтонаційних вправ діляться на ритмічні і мелодичні, рецептивні і репродуктивні. Групи рецептивних вправ в аудіюванні включають вправи на упізнавання, диференціацію та ідентифікацію ритміко-інтонаційних одиниць. Групи рецептивних вправ в читанні мовчки включають вправи на упізнавання, розрізнення, групування ритміко-інтонаційних одиниць. Групи репродуктивних вправ в читанні вголос та говорінні включають вправи на імітацію, підстановку, трансформацію та самостійне вживання ритміко-інтонаційних одиниць.

6. Представлено зразки ритміко-інтонаційних вправ у їх ієрархічній послідовності за трьома рівнями ритміко-інтонаційних одиниць, в основу яких покладені мисленнєві особливості аналітико-синтетичної навчальної діяльності учнів початкової школи.

7. Відповідно до розроблених комплексів вправ створено модель реалізації запропонованої методики, яка базується на модульно-блоковій організації навчального процесу з англійської мови протягом двох років і розрахована на опрацювання чотирьох модулів.

Основні положення розділу висвітлено в роботах [161;164; 167; 168].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У цьому розділі сформульовано завдання і логіку експериментальної роботи, визначено критерії оцінювання рівня сформованості ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення в учнів, описано результати експерименту та їх аналіз.

3.1. Підготовка до проведення експерименту

Протягом 2000-2009р.р. проводилось експериментальне навчання, метою якого був пошук оптимальних шляхів навчання учнів початкової школи РІС АМ. Ми використовували наступні методи наукових досліджень: 1) обсерваційні методи, що включали безпосередні та опосередковані спостереження, самоспостереження, взаємоспостереження, метод анкетування; 2) комплексне експериментальне навчання, 3) методи інтерпретації, узагальнення і репрезентування результатів, 4) авторські діагностичні методики (методику прогностичного тестування, перед-, після- експериментальне та контрольне тестування, анкетування учнів та вчителів), 5) метод статистичної обробки даних та графічний моніторинг досягнених результатів.

Спостереження проводилось протягом 1999 – 2005 р. р. Основними завданнями спостереження були: 1) вивчення особливостей навчання англійській мові в спеціалізованих і неспеціалізованих школах, розподіл часу на уроці між різними видами мовленнєвої діяльності і часу на опрацювання фонетичного матеріалу зокрема; 2) аналіз процесу формування слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок АМ; 3) визначення оптимального етапу для початку роботи над ритміко-інтонаційною складовою АМ; 4) визначення

послідовності введення фонетичного матеріалу та місця ритміко-інтонаційних вправ в навчально-виховному процесі початкової школи зокрема.

Отримані кількісні дані спостереження за навчальним процесом в різних школах показали відсутність істотних розходжень в методиці подачі фонетичного матеріалу в цілому і майже повне ігнорування РІС АМ в початковій школі, відсутність РІ вправ або їхня недостатня розробка, безсистемність у формуванні РІ навичок видів МД в існуючих підручниках та неусвідомлення вчителями шкіл важливості формування РІС АМ взагалі і в початковій школі зокрема. Це в свою чергу пояснюється складністю оцінки мовлення за РІ показниками – контроль за відсутності технічних засобів відбувається на розсуд вчителя, не визначені критерії оцінки якості мовленнєвого продукту учнів.

Спостереження за навчальним процесом, бесіди з вчителями, анкетування вчителів та учнів, дискусії з питання дослідження ефективних шляхів для покращення якості видів МД за рахунок збільшення уваги до РІС, показали, що майже всі вчителі погоджуються з думкою про необхідність формування РІС АМ в початковій школі, проте використовують для цього здебільшого лише ті ресурси (ресурсні матеріали), що закладені в чинному підручнику (див. Додаток А), або пропонуються авторами додаткового автентичного підручника чи НМК, за яким працюють на уроках.

Такий підхід та брак часу (порівняно невелика кількість навчальних годин на вивчення предмету англійська мова в початкових класах), як правило веде до домінування лексико-граматичних вправ на уроці і до несправедливого скорочення часу і кількості вправ на формування слухо-вимовних навичок видів МД. Особливо поширене це явище в третіх-четвертих класах початкової школи, коли «фонетика має бути вже сформованою». На практиці виявляється, що коли діти вивчили букви і навчилися читати окремі слова (перший-другий класи) починається саме той етап, коли робота над РІС АМ набуває найбільшої інтенсивності.

Питання, як навчити дитину не просто «*читати* технічно», але якісно, усвідомлено, з повним розумінням того, про що читається, *говорити* виразно, з усвідомленням того, що потенційні слухачі мають правильно зрозуміти сказане, а в слуховому сприйнятті добитись найбільш можливого ступеня розуміння, користуючись паралінгвістичними засобами РІС мовлення, спонукало нас до деякого збільшення часу для опрацювання РІС АМ у власному експерименті.

Зупинимось на процедурі проведення експериментального навчання.

Організація експериментальної перевірки ефективності розробленої нами методики формування РІС АМ включала такі етапи:

1) підготовка експерименту та проведення прогностичного тестування, метою якого було визначення рівня володіння РІС АМ учнями наприкінці першого та другого класів;

2) проведення експериментального навчання;

3) проведення зрізів;

4) обробка отриманих даних та формулювання висновків і методичних рекомендацій.

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях з теми дослідження, виходячи з психолінгвістичних та методичних передумов навчання учнів початкових класів РІС АМ та застосовуючи розроблену підсистему вправ для навчання учнів початкових класів ритму та інтонації АМ ми висуваємо наступну *гіпотезу* експерименту: якщо формування РІС АМ в учнів початкових класів проводитиметься на основі підсистеми вправ із застосуванням принципів свідомого та комунікативного підходів до навчання вимови, врахуванням психолого-педагогічних та психолого-дидактичних особливостей учнів, їх соціокультурного, комунікативного, емоційного та естетичного потенціалів, то запропонована методика буде доступною, посильною та ефективною.

Висунута нами гіпотеза передбачає наступний **наслідок**: методика використання спеціально відібраних, оброблених чи створених текстів та комплекси вправ до них має забезпечити ефективність формування РІС АМ взагалі та ритміко інтонаційних слухо-вимовних навичок зокрема.

Відповідно до розробленої нами гіпотези ми обираємо **об'єкт** навчання, яким став саме процес формування слухо-вимовних ритміко-інтонаційних навичок АМ учнів 3-4 класів на уроках з англійської мови.

Основною метою проведеного експерименту була перевірка ефективності розробленої методики.

Організація та проведення експерименту передбачали вирішення наступних завдань:

- визначити оптимальний період початку роботи над формуванням РІС АМ (аналіз підручників, програм, анкетування вчителів та учнів, спостереження за навчальним процесом в різних класах початкових шкіл, самостійне проведення уроків в 1-4 класах);
- визначити рівень комунікативного розвитку учнів початкових класів на кінець першого та другого класів та ступінь їхньої готовності до формування РІС АМ;
- розробити критерії і шкали оцінювання відповідно до характеру і цілей експерименту;
- провести експериментальне навчання учнів 3-4 класів, метою якого є перевірка ефективності, посильності і результативності методики формування РІС АМ на основі розроблених, опрацьованих чи створених нами текстів та підсистеми вправ до них з урахуванням основних принципів комунікативного спілкування, ритмічної організації ходу уроків, провести перед-експериментальний, контрольний та післяекспериментальний зрізи, метою яких було визначення рівня сформованості і розвитку слухо-вимовних РІ навичок АМ у процесі навчання;
- провести аналіз та інтерпретацію результатів експериментального навчання.

Експериментальне дослідження було проведено за логікою вертикального методичного експерименту відкритого типу в природних умовах навчання АМ учнів 3-4 класів початкової школи. Матеріали для експериментального

навчання були оформлені в посібник «Формування ритміко-інтонаційної складової учнів 3-х – 4-х класів».

Варійованим складником в експерименті виступала послідовність ознайомлення учнів з компонентами РІС АМ від ритмічних до мелодичних (ЕГ1) та від мелодичних до ритмічних (ЕГ2). Неварійованими складниками експерименту були: цілі, умови, зміст навчання; програмові вимоги; склад груп; рівень навченості та підготовки учнів до оволодіння програмним рівнем фонетичної компетенції; особистісні характеристики учнів і вчителів; мова-посередник; дидактичний матеріал, що використовувався на уроках.

Організація і проведення експерименту передбачає вирішення наступних завдань:

- підготувати навчальні матеріали для підсистеми вправ на формування РІС АМ молодших школярів;
- розробити критерії та шкали оцінок навичок володіння компонентами РІС АМ по видах МД;
- забезпечити проведення передекспериментального тестування учасників експериментального навчання на основі розроблених навчальних матеріалів та післяекспериментального тестування учасників експериментального навчання.

Отже, в цьому підрозділі ми представили структуру експериментального навчання, визначили його гіпотезу, основну мету та завдання. В наступному підрозділі описано організацію та проведення експериментального навчання за розробленою методикою.

3.2. Організація та проведення експериментального навчання

Експериментальне навчання проводилося в природних умовах з 20 листопада 2007 р. по 20 грудня 2008 р. в спеціалізованій школі № 173 та ДШ «Стежина» м. Києва. Всього в експерименті взяло участь 40 осіб. Загальна кількість учасників експерименту - 254 учні середніх шкіл, У дослідженні беруть участь експериментальні групи учнів: ЕГ 1 (10 учнів), ЕГ 2 (10 учнів),

ЕГ 3 (10 учнів) та Ег 4 (10 учнів). Всього - 20 учнів д/ш «Стежина», 20 учнів 173 школи м. Києва. Експериментальне навчання проводилося автором даного дослідження, асистентами були вчителі ЗОШ № 173 м. Києва Сергієнко Ірина Григорівна та Куксинська Марина Юріївна, а також вчителі ЗОШ № 296 м. Києва. Матеріалом для експериментального навчання була розроблена нами підсистема вправ для формування навичок РІС АМ, представлена в посібнику «Формування ритміко-інтонаційної складової АМ учнів 3-х -4-х класів» [167].

Проведення експерименту включало такі етапи з відповідними завданнями:

1) розвідувальний експеримент для перевірки можливості використання підсистеми РІ вправ у початковій школі, ефективності складників підсистеми вправ, прийомів, що супроводжують їхнє використання, часткового коригування розробленого навчально-методичного матеріалу, уточнення обсягу по класах, завдань, системи оцінювання виконаної роботи;

2) прогностичне тестування учасників експерименту для визначення комунікативного розвитку учнів експериментальних груп, їхніх мовленнєвих здібностей та готовності до навчання РІС АМ (кінець першого і другого класів);

3) передекспериментальний зріз для визначення початкового рівня сформованості РІ навичок учнів третіх класів;

4) експериментальне навчання з використанням запропонованої автором цього дослідження методики;

5) контрольний зріз для визначення поточного рівня сформованості РІ навичок;

6) післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості РІ навичок учнів експериментальних груп після проведеного експериментального навчання;

7) опрацювання даних експериментального дослідження – статистичне узагальнення та аналіз результатів експерименту, формулювання висновків, розробка рекомендацій щодо використання розробленої методики.

Представимо структуру методичного експерименту в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура методичного експерименту

№	Етапи експеримент. дослідження	Час провед.	Кількість уроків	Завдання етапів експериментального дослідження
1	2	3	4	5
1	Розвідувальний експеримент	2004-2006	130 год	перевірка можливості використання підсистеми РІ вправ в 1-4 класах, ефективності складників підсистеми РІ вправ, прийомів, що супроводжують їхнє використання, для часткового коригування розробленого навчально-методичного матеріалу, уточнення обсягу по класах, місць завдань, системи оцінювання виконаної роботи
2	Прогностичне тестування	2006-2007	4 год.	визначення комунікативного розвитку учнів експериментальних груп, їхніх мовленнєвих здібностей та готовності до навчання РІС їхнього АМ
3	Передекспериментальний зріз	2007	4 год.	визначення початкового рівня сформованості РІ навичок учнів 1-4 класів.
4	Експериментальне навчання	2007-2009		перевірка ефективності запропонованої автором методики навчання
5	Контрольний зріз	2008	4 год.	визначення поточного рівня сформованості РІ навичок
6	Післяекспериментальний зріз	2009	4 год.	визначення підсумкового рівня сформованості РІ навичок учнів експериментальних груп післяекспериментального навчання

Продовження таблиці 3.1.

1	2	3	4	5
7	Опрацювання даних	2009		статистичне опрацювання, аналіз результатів, формулювання висновків, розробка рекомендацій щодо використання розробленої методики

Прогностичне тестування проводилося нами на другому тижні в травні 2006 р. Завдання прогностичного тестування були спрямовані на визначення комунікативного розвитку учнів експериментальних груп і визначення таким чином їхніх мовленнєвих здібностей та готовності до навчання РІС АМ. На цьому етапі важливими були чуття ритму та мелодики мовлення, зміна тембрального забарвлення голосу.

В якості засобу виявлення рівня розвитку ритміко-інтонаційних навичок учнів у дослідженні виступає прогностичний тест, який спрямований на визначення майбутньої успішності учнів у роботі над РІС АМ та умов її оптимізації.

Прогностичний тест має бути адекватним діяльності, яка планується і постає об'єктом контролю. В нашій роботі над РІС АМ ми спиралися на наступні об'єкти передекспериментального контролю: 1) мелодична виразність мовлення (звуквисотність голосу, тембр); 2) імітаційні здібності; 3) чуття ритму; 4) чіткість артикулювання звуків; 5) володіння силовим компонентом голосу.

Засобом перевірки мелодичної виразності голосу було виконання завдання № 1, імітаційні здібності перевірялися шляхом імітації мовленнєвих дій вчителя у завданні № 2, показником сформованості ритмічних навичок було відтворення за вчителем ритмічної моделі певного уривка завдання № 3, чіткість артикулювання звуків перевірялася в ході спілкування з учнем; рівень володіння силовим компонентом голосу перевірявся у завданні № 4.

Представимо зразок прогностичного тесту (див. таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

Прогностичний тест Зріз № 1 клас, група № ____, школа №

	завдання	Бали
Завдання № 1	1) мелодична виразність мовлення (звуківисотність голосу, тембр);	0-9
	1. Скажи, в якому з двох речень голос підвищився/знизився? <i>Відкрийте підручники. ↓ А ти впевнений?↑</i>	0-1
	2. Прослухай речення. Зроби крок вперед, якщо голос підвищується. <i>Скільки сьогодні дітей в класі?</i>	0-1
	3. Прослухай розповідне речення українською мовою. Перетвори його на питання: <i>Ми підемо до цирку.</i>	0-3
	4. Змінюючи тембр голосу, відтвори речення в ролі: а) малюка; б) дорослого; в) вовка/ зайця. 5. Скажи речення з: а) радістю; б) незадоволенням; в) байдужістю	0-3
Завдання № 2	2) імітаційні здібності;	0-2
	3) чіткість і точність артикулювання звуків;	0-2
	1. Повтори на ла-ла-ла речення за вчителем 2. Прослухай речення українською мовою, повтори їх повністю <i>Невже ми не поїдемо на екскурсію?</i>	0-1 0-1
Завдання № 3	4) чуття ритму; Відтвори:	0-2
	а) ритм, простуканий вчителем б) ритм речення, промовленого вчителем.	0-1 0-1
Завдання № 4	5) володіння динамічним компонентом голосу Прослухай речення українською мовою, повтори його, але виділи перше/останнє слово наголосом. <i>Сьогодні гарна погода.</i>	0-5 0-1 0-1
	Порахуй, скільки наголосів у реченні: а) укр. речення: <i>Як в тебе справи? Ми граємо у футбол.</i>	0-1
	б) англійське речення: <i>How are you? We play football.</i> Прослухай речення. <i>В н'ятницю буде 5 уроків.</i>	0-1
	Повтори його так, ніби а) питаєш підказку у сусіда під час уроку б) звеш друга на стадіоні	0-1
	Всього	0-20

Результати прогностичного тестування підраховувалися і виставлялася оцінка успішності. За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал шляхом порівняння відповіді учня з очікуваною. За завдання № 1 учень міг

набрати максимально 9 балів, за завдання № 2 максимальна кількість балів була 4, за завдання № 3 максимальна кількість балів була 2, за завдання № 4 максимальна кількість балів була 5. Максимальна кількість набраних балів по всіх завданнях становила 20.

Представимо ці дані в шкалі оцінок у Таблиці 3.3:

Таблиця 3.3

Оцінювання передекспериментального тестування

№ завдання	завдання № 1	завдання № 2	завдання № 3	завдання № 4
Кількість балів/ рівень володіння	6-9 «достатній» 0-5 «недостатній»	3-4 «достатній» 0-2 «недостатній»	2 «достатній» 0-1 «недостатній»	4-5 «достатній» 0-4 «недостатній»

Отримані показники прогностичного тестування (в 1 класі) представлені в Додатках В і Д. В Додатку Ж наведені кореляційні пари учнів ЕГ 1 та ЕГ 2.

Прокоментуємо результати. Як видно з таблиці (див. додаток В), виконання завдань № 1-4 було складним для учнів першого класу. Лише у деяких дітей першого класу спостерігалися кращі результати. Найважчими завданнями виявилось відтворення мелодики мовлення. Коментуючи узагальнені результати прогностичного тестування дітей першого класу в інших групах можливо зробити висновок, що рівень розвитку РІС мовлення учнів в рідній мові на кінець 1 класу є недостатнім, що пояснюється також тим, що діти недостатньо опрацювали цей аспект на уроках з рідної мови.

Ураховуючи отримані результати ми вирішили провести прогностичне тестування в кінці 2 класу. Отримані показники прогностичного тестування (в 2 класі) представили в Додатку Д.

Прокоментуємо результати. Як видно з таблиці (див. Додаток Д), виконання завдань прогностичного тесту учнями другого класу (7,45 з 9) виявило досить високий рівень володіння мовленнєвою складовою в рідній мові, але викликало труднощі у учнів завдання передати голосом різні образи. Непогано сформовані ритмічні здібності, проте завдання відтворити ритм мовленнєвого повідомлення виявилось складним. Лише 5 учнів впоралися з

цим завданням. Завдання для перевірки володіння динамікою голосу не викликало труднощів у другокласників. Майже всі учні виконали його гарно.

Враховуючи результати першого і другого прогностичного тестувань ми зафіксували тенденцію до зростання середніх коефіцієнтів володіння РІС в рідній мові (див. рис. 3.1).

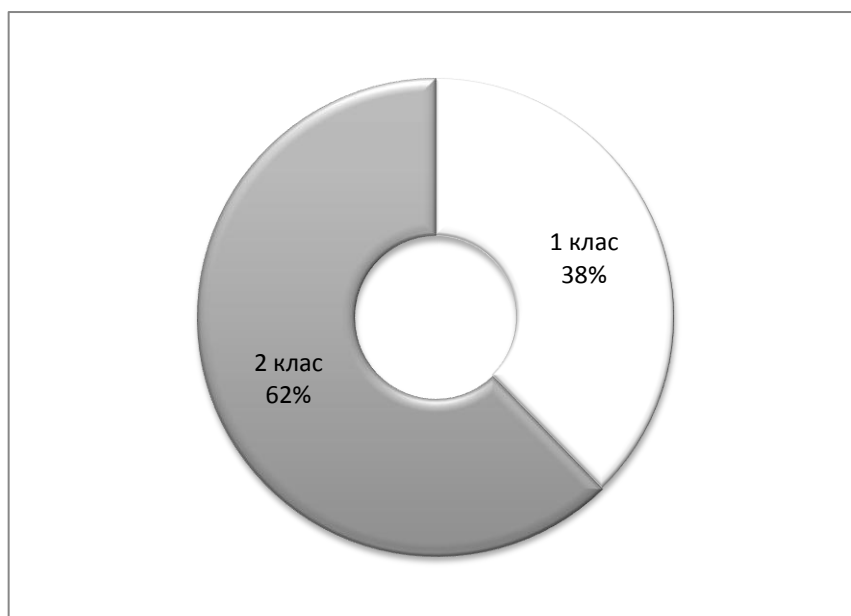


Рис. 3.1. Динаміка змін результатів прогностичних тестувань, де 1 відповідає тестуванню в 1-х класах, а 2 відповідає тестуванню в 2-х класах.

Узагальнення отриманих результатів прогностичного тестування в 2 класі показало, що готовність учнів до навчання РІС АМ в процентному відношенні зросла в 1,63 рази. Отже, рівень РІС мовлення учнів в рідній мові став достатнім (16,85 з 20, що становить 0,84 за В. П. Беспальком) [21].

Наступним етапом стало проведення експериментального навчання. Експеримент проводився в природних умовах і за класифікацією [67] вертикальний, оскільки перевірявся рівень сформованості РІС учнів в межах засвоєного матеріалу. Вертикальний характер також пояснювався відсутністю спеціально розроблених методик для навчання учнів початкових класів РІС АМ.

Варійованим складником буде послідовність ознайомлення з компонентами РІС АМ:

а) від ритмічних до мелодичних (ЕГ1); від мелодичних до ритмічних (ЕГ2).

б) підсилене використання римівок та ритмізацій (ЕГ1) та пісень (ЕГ2).

Неварійованими умовами експерименту є: цілі навчання; умови навчання; зміст навчання (характер, обсяг, складність текстів, види, форми, способи контролю); програмні вимоги; склад груп; рівень навченості та підготовки учнів до оволодіння програмним рівнем фонетичної компетенції; характеристики особистостей учнів і викладача; спільна мова-посередник; експериментатор; дидактичний матеріал, що використовувався на уроках.

Заняття в експериментальних групах проводилися впродовж двох років за рахунок додаткових годин у позаурочний час. Кожен третій урок присвячувався формуванню РІС АМ учнів. Всі завдання для учнів були посильними і систематизованими у теми-блоки, що склалися з 3-4 уроків, які відповідали тематичним циклам методичного посібника. Лексико-граматичне навантаження учнів відповідало нормам і було в межах теми, що вивчається. Слід звернути увагу на послідовність роботи з уроками для формування РІС АМ учнів. Всі завдання були розроблені з урахуванням їх чіткої послідовності. В кінці кожної теми учні готували і представляли власні проекти.

Розглянемо передекспериментальний тест, який проводився в експериментальних групах для визначення початкового рівня володіння РІС АМ учнів. За метою застосування класифікуємо його як констатуючий тест, за статусом контролюючої програми це був не стандартизований тест, за об'єктом контролю – тест, спрямований на вимірювання рівня сформованості РІС АМ.

Опишемо об'єкти контролю тестувань.

Проблемі визначення критеріїв оцінювання приділяється велика увага в методиці [67]. Проте на сучасному етапі не існує єдиного підходу до виділення критеріїв оцінки рівня апроксимації вимови взагалі, і РІС АМ зокрема.

Враховуючи цілі дослідження та специфіку досліджуваної методики при визначенні рівнів сформованості навичок РІС АМ молодших школярів

визнаємо пріоритетними критеріями оцінки рівня сформованості слуховимовних РІ навичок такі характеристики володіння учнями РІС АМ. На рівні РІнГ: паузація; інтонація завершеності, незавершеності, переліку; наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів у РІнГ; на рівні речення: паузація; інтонація типів речень, порядок слів у реченні (розташування РІнГ у реченні); на рівні тексту – темп, швидкість/точність читання і говоріння.. З огляду на дії учнів критерії 1, 2, 4, 5 будуть критеріями аналізу РІ одиниці, а критерії 3 і 6 – критеріями її синтезу. Критерій третьої групи В є показником загальної якості мовленнєвого продукту учнів.

Представимо критерії у таблиці; де К₁₋₇ – номер критерію від 1 до 7.

Таблиця 3.4

Критерії оцінки рівня сформованості слуховимовних ритміко-інтонаційних навичок

на рівні РІнГ			на рівні речення				темп
паузація	наголошення та групування наголошених і ненаголошених	інтонація завершеності, незавершеності, перелік	паузація	інтонація типів речень	порядок слів у реченні (зв'язування ненаголошених слів з наголошеними РІнГ у	швидкість/правильність	
К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	

Мовленнєвий продукт учнів оцінюватиметься різною кількістю балів у відповідності до певного критерію. Розглянемо критерії більш детально.

Критерії групи А: Перший критерій розроблений для визначення рівня володіння паузацією на рівні РІнГ. В аудіюванні і в читанні мовчки за цим критерієм ми оцінюємо рівень сформованості навички визначення меж РІнГ. В читанні уголос та говорінні цей критерій оцінює правильність мовленнєвого дихання. При обчисленні цього критерію показники успішності здійснення

спілкування англійською мовою учнів початкової школи оцінюються балами від «0» до «10» по кожному ТЗ.

Другий критерій спрямований на визначення/ відтворення інтонації завершеності, незавершеності, переліку. В аудіюванні та читанні мовчки цим критерієм ми вимірюємо рівень сформованості навички визначення завершеності, незавершеності РІНГ та переліку в РІНГ та вміння учнів їх схематично позначати. В діалогічному та монологічному мовленні цим критерієм перевіряється навичка мелодичного оформлення РІНГ. Максимальний бал за цим критерієм - 10.

Третім критерієм, який ми вводимо для оцінювання мовленнєвого володіння РІС АМ учнів, став критерій наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів у РІНГ. В аудіюванні та читанні мовчки за допомогою цього критерію ми вимірюємо навичку визначення наголошених/ненаголошених слів в РІНГ, в читанні ми також вимірюємо навичку групування слів у РІНГ, в рецептивних видах МД (говорінні та читанні вголос) вимірюються репродуктивні навички наголошення слів в РІНГ та злитість вимови допоміжних слів з повнозначними. Обчислення цього критерію здійснюється за 20-бальною шкалою, в якій показники успішності оцінюються балами від «0» до «20».

Критерії групи Б. Четвертий критерій розроблений для оцінювання володіння паузацією на рівні речення. В аудіюванні і читанні цим критерієм вимірюється рівень сформованості навички визначення меж речень. В читанні вголос та говорінні ми вимірюємо навички паузації між реченнями. Обчислення цього критерію здійснюється за 20-бальною шкалою.

Критерій, за яким ми оцінюємо порядок слів у реченні, а саме, розташування РІНГ у реченні, обчислюється за 20 бальною шкалою. В аудіюванні та читанні мовчки за цим критерієм вимірюється навичка визначення правильності/хибності порядку слів в прослуханих або прочитаних учнем реченнях. В читанні вголос ми вимірюємо навички зв'язування

ненаголошених слів з наголошеними слів у реченнях. В говорінні (діалогічному і монологічному мовленні) оцінюється дотримання правильного порядку слів.

Останнім критерієм ми розглядаємо темп (швидкість/правильність) мовлення/ розуміння мовлення. Оцінювання за критерієм проводиться за такими параметрами: 1) сприйняття і розуміння мовлення, 2) швидкість мовлення/чіткість вимови звуків, 3) кількість хезитаційних пауз та 4) їх тривалість, 5) кількість хибних початків. Перший параметр стосується рецептивних видів мовленнєвої діяльності, параметри 2-5 дозволяють оцінювати якість репродуктивного або продуктивного мовлення учнів.

Нижче наведемо шкали оцінювання. Для критеріїв K_1 , K_3 , K_4 , та K_7 розподіл показників є наступним:

- «0-2» показник за даним критерієм майже відсутній,
- «3-5» показник за даним критерієм має дуже слабкі ознаки,
- «6-8» показник за даним критерієм має чітко виражені ознаки,
- «9-10» показник за даним критерієм має достатні ознаки.

Для критеріїв K_5 і K_2 , розподіл показників є таким:

- «0-5» показник за даним критерієм майже відсутній,
- «6-10» показник за даним критерієм має дуже слабкі ознаки,
- «11-15» показник за даним критерієм має чітко виражені ознаки,
- «16-20» показник за даним критерієм має достатні ознаки.

Максимальна кількість балів - 100 по кожному тестовому завданню (надалі ТЗ) відповідає вищому коефіцієнту навченості за В. П. Беспальком 1,0 [21].

У таблиці 3.5 показано розподіл критеріїв по видах тестових завдань 1-4 (аудіювання, читання мовчки, читання вголос та говоріння).

Таблиця 3.5

Розподіл критеріїв по видах тестових завдань

	Критерії	Розподіл завдань тесту	Макс. кількість балів
1	2	3	4
К1	паузація на рівні РІНГ	ТЗ 1: визначення меж РІНГ в аудіюванні ТЗ 2: визначення меж РІНГ в читанні ТЗ 3 і ТЗ 4: мовленнєве дихання в читанні вголос/говорінні	10
К2	інтонація завершеності, незавершеності, переліку	ТЗ 1: визначення інтонації в аудіюванні ТЗ 2: визначення інтонації читанні мовчки ТЗ 3: інтонаційне оформлення мовлення в читанні ТЗ 4: інтонаційне оформлення мовлення в діалогічному і монологічному мовленні	10
К3	наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів у РІНГ	ТЗ 1: визначення наголошених/ ненаголошених слів в РІНГ в аудіюванні ТЗ 2: визначення наголошених/ ненаголошених слів в РІНГ, групування слів у РІНГ в читанні мовчки; ТЗ 3 і ТЗ 4: наголошення слів в РІНГ та злітність вимови допоміжних слів з повнозначними в читанні вголос та діалогічному/ монологічному мовленні	20
К4	паузація на рівні речення	ТЗ 1: визначення меж речень в аудіюванні ТЗ 2: визначення меж речень в читанні ТЗ 3і ТЗ 4 на паузальне оформлення речень в читанні та діалогічному і монологічному мовленні	10

Продовження таблиці 3.5

1	2	3	4
К5	інтонація типів речень	ТЗ 1 визначення інтонації типів речень в аудіюванні ТЗ 2: визначення інтонації типів речень в читанні мовчки ТЗ 3 на правильне інтонування в читанні вголос ТЗ 4: правильне інтонування типів речень в діалогічному і монологічному мовленні	20
К6	порядок слів у реченні (зв'язування ненаголошених слів з наголошеними реченні)	ТЗ 1 визначення правильності/хибності порядку слів в реченні в аудіюванні ТЗ 2: визначення правильності/хибності порядку слів в читанні мовчки ТЗ 3 на зв'язування ненаголошених слів з наголошеними у реченнях ТЗ 4 дотримання правильного порядку слів у діалогічному і монологічному мовленні	20
К7	швидкість/ правильність	ТЗ 1: темп сприймання АМ ТЗ 2: швидкість читання (мовчки і вголос) ТЗ 3 швидкість читання мовчки ТЗ 4: швидкість говоріння в діалогічному і монологічному мовленні	10
Всього 100			

Пояснимо алгоритм оцінювання сформованості РІС АМ учнів у ТЗ 1-4 за виділеними нами критеріями на прикладі ТЗ № 1-4 післяекспериментального тесту. Передекспериментальний, контрольний та післяекспериментальний тести наведені в Додатку 3.

Кожний учень отримував бланк для відповідей та комплект тестових завдань (див. Додаток 3).

Представимо методику оцінювання якості виконання тестових завдань для визначення рівня володіння ритміко-інтонаційною складовою мовлення учнями початкових класів на прикладі післяекспериментального тесту.

Розглянемо **Завдання 1.**

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІнГ в аудіюванні.

Вимірюємо за K_1 : **10 РІнГ**, $K_{1 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 2.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІнГ в аудіюванні.

Вимірюємо за K_2 : **10 слів**, $K_{2 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Завдання 3.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІнГ.

Вимірюємо за K_3 : **10 позначок**, $K_{3 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 4.

Мета: оцінити швидкість і якість сприйняття і розуміння мовлення.

Вимірюємо за K_7 : треба вибрати 5 слів, які відповідають 5 малюнкам, $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. *Для більш сильної групи учнів можна не давати слова в списку перед завданням.

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати кількість речень в тексті в аудіюванні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 6. Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в аудіюванні.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5\text{макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. * В бланку дається 12 клітинок для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

Завдання 7.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати правильність/хибність порядку слів в реченні в аудіюванні

Вимірюємо за K_6 : **10 слів**, $K_{6\text{макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 4 бали.

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 1 буде сумою всіх оцінок $S=K_1+K_3+K_2+K_7+K_4+K_5+K_6$, отриманих за виконання кожного окремого завдання 1-6. $S_{\text{макс}}=10+20+10+10+10+20+20=100$ балів.

Тепер розглянемо ТЗ 2.

Завдання 1.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІнГ в читанні.

Вимірюємо за K_1 : **10 РІнГ**, $K_{1\text{макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 2.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІнГ в читанні.

Вимірюємо за K_2 : **10 слів**, $K_{2\text{макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Завдання 3.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІнГ.

Вимірюємо за K_3 : **10 позначок**, $K_{3\text{макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 4.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів групувати слова в РІнГ та РІнГ в речення в читанні

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі речень в тексті в читанні.

Вимірюємо за K_4 : **5 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2м балам.

Завдання 6.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в читанні.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. * В бланку дається 12 клітинок для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

Відповіді до завдань № 1-2

Завдання 7.

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : **5 питань**=5 балів правильність, + швидкість читання **5 балів**. $K_{7 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2 бали.

Відповіді до завдання: 1. b 2. c 3. d 4. c 5. a

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 1 буде сумою всіх оцінок $S=K_1+K_3+K_2+K_7+K_4+K_5+K_6$, отриманих за виконання кожного окремого завдання 1-6. $S_{\text{макс}}=10+10+20+10+10+20+10=100$ балів.

ТЗ 3

Завдання 1-2

Мета: оцінити якість сформованості правильного мовленнєвого дихання та наголошення в РІнГ в читанні вголос.

Вимірюємо за $K_{1,2}$: **10 РІнГ** кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу +**10** наголосів, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

$K_{1,2 \text{ макс}}=10+20=30$.

Завдання 3. Мета: оцінити якість сформованості навички учнів передавати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІнГ.

Вимірюємо за K_3 : **10** позначок, $K_{3 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 4.

Мета: оцінити якість сформованості навички групування слів у речення (K_6) і правильного інтонування в читанні вголос (K_5).

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів паузального оформлення речень в читанні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 7.

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : швидкість читання $K_{7 \text{ макс}}=10$.

Норми для 4 класу: «0-2» 20-30 слів/хв, «3-5» 30-55 слів/хв, «6-8» слів/хв. 55-65 слів/хв, «9-10» 65-90- і більше слів/хв.

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 1 буде сумою всіх оцінок $S=K_1+K_3+K_2+K_7+K_4+K_5+K_6$, отриманих за виконання кожного окремого завдання 1-6. $S_{\text{макс}}=10+10+20+10+10+20+20=100$ балів.

Тестове завдання з говоріння

Завдання 1. Монологічне мовлення.

K_1 : Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІнГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K₂: Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за $K_2: K_{2 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K₃: Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати власні РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за $K_3: K_{3 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K₄: Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильної паузації між реченнями в тексті в монологічному тексті.

Вимірюємо за $K_4: K_{4 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в паузації між реченнями від 10 до 0.

K₅: Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в монологічному мовленні.

Вимірюємо за $K_5: K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K₆: Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в монологічному мовленні

Вимірюємо за $K_6: K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K₇: Мета: оцінити темп і обсяг монологічного продукту учня.

Вимірюємо за $K_7: K_{7 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

Завдання 2. Діалогічне мовлення. Репліки 1-4 реактивні, репліки 5-10 ініціативні.

K₁: Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K_2 : Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_2 : $K_{2 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_3 : Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за K_3 : $K_{3 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K_4 не рахуємо, оскільки паузація обумовлюється зміною ролей комунікантів

K_5 : Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_5 : $K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6 : Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в діалогічному мовленні

Вимірюємо за K_6 : $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K_7 : Мета: оцінити швидкість реагування і смислова адекватність діалогічного продукту учня.

Вимірюємо за K_7 : $K_{7 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 4-м балам

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 4 буде середньою сумою $S_{\text{г}}$ сум середніх оцінок к 1-7 за монологічне і діалогічне мовлення по кожному з

критеріїв окремо $S_M + S_D$, де $S_M = K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 + K_6 + K_7$, $S_D = K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 + K_6 + K_7$, отриманих за виконання завдання 1 і 2. Представимо

формулу обчислення суми балів за ТЗ4 $S_{\Gamma} = \frac{(K1_M + K1_D)}{2} + \frac{K2_M + K2_D}{2} + \frac{K3_M + K3_D}{2} + K4_M + \frac{K5_M + K5_D}{2} + \frac{K6_M + K6_D}{2} + \frac{K7_M + K7_D}{2}$, отже

$$S_{\Gamma \text{ макс}} = \frac{(10_M + 10_D)}{2} + \frac{10_M + 10_D}{2} + \frac{20_M + 20_D}{2} + 10_M + \frac{20_M + 20_D}{2} + \frac{20_M + 20_D}{2} + \frac{10_M + 10_D}{2} =$$

100 балів.

Розроблена система вимірювання рівня сформованості навичок РІС АМ учнів початкових класів дозволяє здійснювати оцінювання РІС за двома параметрами критеріїв. З одного боку оцінюється володіння РІС на рівні РІНГ та рівні речення, з другого боку оцінюються типи мовленнєвих дій учнів за параметрами аналізу і синтезу.

Наступним завданням є опис методики підрахунків кінцевих результатів проведеного експериментального дослідження.

З метою структуризації методу оцінювання та критеріїв обробки отриманих результатів вводимо необхідні позначення: Позначаємо Уч. 1, Уч. 2-10 - учні групи (див. додаток К), ЕГ-1 - експериментальна група 1, ЕГ-2 експериментальна група 2 позначатимуться g_1 та g_2 , в кожній з експериментальних груп – по 10 учнів. Кожний з вибраних критеріїв позначаємо K_n , n – номер критерію від 1 до 7; кожному критерію K_n відповідає k_n , який кількісно виражає бали учнів по кожному з семи К. Для кожного k_n ми розробили максимальні значення, враховуючи питому вагу кожного К. $k_1=10$, $k_2=10$, $k_3=20$, $k_4=10$, $k_5=10$, $k_6=20$, $k_7=20$, $S_{\text{макс}}=10+10+20+10+10+20+20=100$ балів (формула 3.1).

Позначаємо суму балів, яку отримує учень Уч₁₋₁₀ групи g в зрізі m (від 1 до 3) за завдання i (від 1 до 4) S_{iK}^m , тоді $S_{ik}^m = \sum_{n=1}^7 p_{ni}$ (формула 3.2), де p номер учня від 1 до h_g (g 1 ÷ 2). Тепер візьмемо 2 групи (g_1 та g_2) учнів $p=1 \div 10$ кожна.

Сума балів, отриманих учнем $p = 1 \div 10$ з групи g в експерименті по всіх тестових завданнях $S_p^{mg} = \sum_{i=1}^4 S_{ip}^{mg}$, (формула 3.3), де p номер учня $p = 1 \div h_g$ з групи g ($g = 1 \div 2$), m номер зрізу ($m = 1 \div 3$), i номер ТЗ $i = 1 \div 4$.

Максимальне значення кожного ТЗ $S_{ipg}^m = 100$ балів, за всі ТЗ учень отримує оцінку $S_{TЗ} = 100 \div 4$, в той час як максимальна оцінка $S_{pg}^m = 4 \times 100 = 400$ балів.

З метою оцінювання успішності застосування розробленої методики вводимо коефіцієнт КЕ, тоді $KE_p^{mg} = \frac{S_p^{mg}}{S_{p\ MAX}^m}$ (формула 3.4) і середнє значення

коефіцієнта навченості по групі S_g^m обчислюємо за формулою $S_g^m = \frac{\sum_{p=1}^{h_g} KE_p^{mg}}{h_g}$ (формула 3.5), де p – номер учня p від 1 до h_g , g ($g = 1 \div 2$), номер m - номер зрізу ($m = 1 \div 3$).

Були проаналізовані всі матеріали перед- та після – експериментальних зрізів і отримано загальну картину рівня сформованості РІС АМ молодших школярів до проведення експериментального навчання та після нього. Результати оцінок представимо у вигляді таблиць.

Передекспериментальний зріз проводився після “Lesson 2” [167] навчання РІС АМ учнів 3 класу в жовтні 2007 р.

Учні виконували ТЗ 1 \div 4. Результати успішності виконання тестових завдань ТЗ 1 \div 4 наведені в Додатку К.

Наведемо лише сумарні показники оцінок учнів за виконання цих завдань (див. таблицю 3.5).

Таблиця 3.6

Сума набраних балів по всім завданням передекспериментального зрізу

	$S_{k1 \div 7}^{T31}$	$S_{k1 \div 7}^{T32}$	$S_{k1 \div 7}^{T33}$	$S_{k1 \div 7}^{T34}$	$S^{T31 \div 4}$	KE_p^{1g}
Уч1	31	14	20	19	84	0,21
Уч 2	27	12	29	31	99	0,248
Уч 3	23	14	19	24	80	0,2
Уч 4	25	7	16	14	62	0,155
Уч 5	28	14	19	14	75	0,188
Уч 6	26	18	12	12	68	0,17
Уч 7	24	15	9	9	57	0,143
Уч 8	36	22	17	20	95	0,238
Уч 9	31	26	23	20	100	0,25
Уч 10	26	17	11	13	67	0,168
Середній бал	28	16	18	18	79	0,197
ЕГ 2						
Уч11	20	13	10	11	54	0,135
Уч 12	36	10	16	21	83	0,208
Уч 13	16	4	10	11	41	0,103
Уч14	27	21	22	18	88	0,22
Уч 15	43	29	33	34	139	0,348
Уч 16	24	25	20	18	87	0,218
Уч 17	23	10	14	15	62	0,155
Уч 18	33	22	26	26	107	0,268
Уч 19	28	11	11	12	62	0,155
Уч 20	25	18	12	11	66	0,165
Середній бал	28	16	17	18	79	0,197
Середній KE_p^{1g}	27,6	16,1	17,45	17,65	79	0,197

Як видно з таблиці 3.6 показники коефіцієнту навченості учнів в ЕГ 1 варіюють від 0,143 до 0,248, в ЕГ 2 від 0,103 до 0,348, що було найвищим показником. Отже, ми бачимо, що за результатами передекспериментального зрізу показники коефіцієнту навченості майже не перевищують 0,2.

Порівняльні дані по кожній з двох груп (ЕГ 1 та ЕГ 2) представлені в діаграмах (див. рис. 3.2 і 3.3).

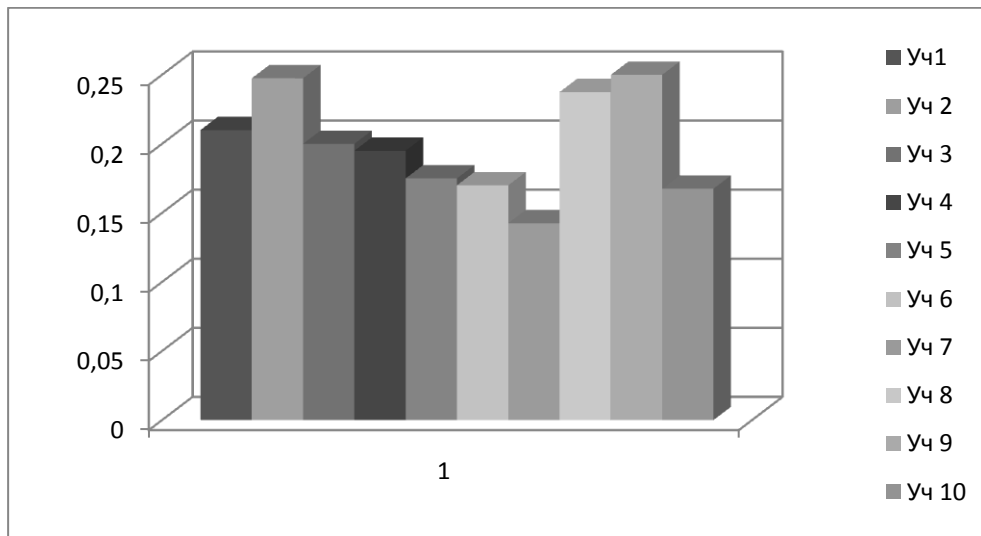


Рис. 3.2. Порівняльна діаграма індивідуальних показників у першій групі.

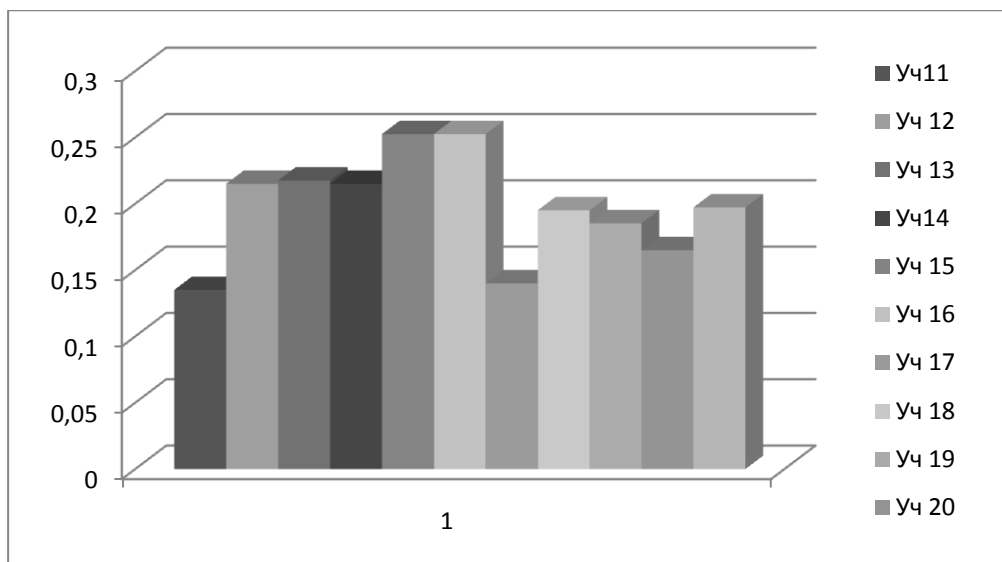


Рис. 3.3. Порівняльна діаграма індивідуальних показників у другій групі

Контрольний зріз проводився в грудні 2008 р. Сумарні показники успішності виконання завдань Т31 – Т34 наведені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Сума набраних балів по всім завданням контрольного зрізу

Учні	$S_{k1 \div 7}^{T31}$	$S_{k1 \div 7}^{T32}$	$S_{k1 \div 7}^{T33}$	$S_{k1 \div 7}^{T34}$	$S^{T31} \div 4$	KE_p^{2g}
1	2	3	4	5	6	7
Уч 1	65	72	66	62	265	0,663
Уч 2	90	82	80	77	329	0,823

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4	5	6	7
Уч 3	80	72	80	78	310	0,775
Уч 4	69	69	73	63	274	0,685
Уч 5	75	77	77	71	300	0,75
Уч 6	67	66	67	62	262	0,655
Уч 7	70	66	60	52	248	0,62
Уч 8	78	70	74	72	294	0,735
Уч 9	88	84	79	73	324	0,81
Уч 10	68	68	67	59	262	0,655
						0,72
ЕГ 2						
Уч11	61	50	60	53	224	0,56
Уч 12	80	68	67	64	279	0,698
Уч 13	61	57	60	51	229	0,573
Уч14	84	75	80	77	316	0,79
Уч 15	85	92	87	84	348	0,87
Уч 16	66	76	72	72	286	0,715
Уч 17	76	76	76	78	306	0,765
Уч 18	72	79	79	76	306	0,765
Уч 19	71	65	66	59	261	0,653
Уч 20	74	62	62	56	254	0,635
						0,7

Як видно з таблиці 3.7 показники коефіцієнту навченості учнів в контрольному зрізі в ЕГ 1 варіюють від 0,62 до 0,81, в ЕГ 2 від 0,56 до 0,87, що було найвищим показником. Отже, ми бачимо, що за результатами контрольного зрізу показники коефіцієнту навченості становлять в середньому 0,7. Порівняльні дані по кожній з двох груп представлені в діаграмах Додатку К.

Результати контрольного зрізу свідчать про зростання коефіцієнту навченості РІС АМ учнів 3-х – 4-х класів порівняно з передекспериментальним тестуванням.

Післяекспериментальний зріз проводився в травні 2009 р. Учні виконували ТЗ 1 ÷ 4. Сума набраних балів по всім завданням післяекспериментального зрізу відображена в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Сума набраних балів по всім завданням післяекспериментального зрізу

	$S_{k1 \div 7}^{T31}$	$S_{k1 \div 7}^{T32}$	$S_{k1 \div 7}^{T33}$	$S_{k1 \div 7}^{T34}$	$S^{T31} \div 4$	KE_{p}^{3g}
Уч1	86	79	87	82	334	0,835
Уч 2	96	96	98	95	385	0,9625
Уч 3	86	85	93	95	359	0,8975
Уч 4	85	88	85	81	339	0,8475
Уч 5	88	86	92	91	357	0,8925
Уч 6	87	83	78	78	326	0,815
Уч 7	76	77	71	68	292	0,73
Уч 8	86	80	92	93	351	0,8775
Уч 9	92	88	96	93	369	0,9225
Уч 10	76	84	82	75	317	0,7925
Середній бал	85,8	84,6	87,4	85,1	343	0,857
ЕГ 2						
Уч11	76	76	70	70	292	0,73
Уч 12	81	84	79	80	324	0,81
Уч 13	77	81	68	70	296	0,74
Уч14	96	97	96	96	385	0,9625
Уч 15	96	96	98	99	389	0,9725
Уч 16	95	81	86	90	352	0,88
Уч 17	89	87	96	98	370	0,925
Уч 18	92	86	97	96	371	0,9275
Уч 19	81	81	79	74	315	0,7875
Уч 20	78	81	73	71	303	0,7575
Середній бал	86,1	85	84,2	84,4	340	0,849
Заг сер бал	85,95	84,8	85,8	84,75	341,3	0,853

Як видно з таблиці 3.8 на час проведення післяекспериментального зрізу показники коефіцієнту навченості учнів в в ЕГ 1 варіюють від 0,73 до 0,96, в ЕГ 2 – від 0,73 до 0,97 . Середньогруповий коефіцієнт навченості в ЕГ 1 становить 0,857, а в ЕГ 2 – 0,849, що перевищує критичне значення показника сформованості навички (коефіцієнт навченості) за Беспальком.

Отже, в цьому підрозділі представлено методику оцінювання рівня сформованості ритміко-інтонаційної складової учнів, розглянули тестові завдання по зрізах та навели оцінки успішності володіння учнями ритміко-інтонаційною складовою англійського мовлення у трьох зрізах. В наступному підрозділі маємо проаналізувати отримані дані і перевірити ефективність розробленої методики за методами математичної статистики.

3.3. Аналіз результатів експерименту та їх інтерпретація.

Спочатку розглянемо успішність виконання тестових завдань у проведених нами трьох зрізах. Для цього представимо отримані показники у вигляді таблиці, де к-кількість балів по кожному критерію, ТЗ 1-4 – тестові завдання з аудіювання, читання мовчки, читання вголос та говоріння. Визначимо Зону складності Z , яка рахується за формулою: $Z = \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{макс.} - \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{отримані}$ (формула 3.6). $Z = 400 - \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{отримані} = 400 - 78,9 = 321,1$

Як ми бачимо (див. таблицю 3.8 та рис 3.4) зона складності в першому тестуванні складала 80%. Аналізуючи успішність виконання завдань, ми бачимо, що учасники експериментального навчання обох груп під час першого передекспериментального зрізу значно краще справилися з ТЗ1 на аудіювання порівняно з іншими видами ТЗ (2-4) – читання та говоріння. Середній показник за ТЗ1 складав 35%, в групі 1 був 27,9, в групі 2 – 27,5, тоді як за ТЗ2-4 середній показник не перевищував 18. Найскладнішим для учнів виявився тест на перевірку рецептивних навичок читання – читання мовчки. Це говорить про те, що слухова рецепція на початковому етапі навчання є провідною. В аудіюванні

учень сприймає готове повідомлення, в якому присутні всі компоненти РІС АМ. Оскільки деякі компоненти (тембр, інтонації завершеності/незавершеності, переліку, гучність) є універсальними для української та англійської мов, вони слугували опорою для учнів у виконанні завдань. Помилки були викликані розбіжностями у РІС рідного та АМ.

Низькі значення показників у ТЗ2-4 пояснюється насамперед відсутністю РІ опор. В ТЗ 2 учні мали самі визначити місце паузи, наголошеного слова, інтонацію. Для більшості учнів було складно визначити місце паузи в РІнГ в читанні мовчки, проте ще важчим для них виявилось завдання 2 – на визначення наголошеного слова в РІнГ. Важким було завдання 4 на групування слів в РІнГ та звязування ненаголошених слів з наголошеними у реченні.

ТЗ3 на визначення рівня володіння учнями РІС АМ у читанні вголос продемонструвало дещо вищий показник, порівняно з читанням мовчки. Ми пояснюємо цей факт тим, що під час читання вголос, дитина спирається в основному на вже сформовану РІС рідного мовлення. Тому помилки спричинені здебільшого розбіжностями РІС рідної і англійської мов.

Ця тенденція спостерігається в ще більшій мірі в ТЗ 4, коли учень сам встановлює РІС власного мовлення і вільний у виборі РІ параметрів. Учень вже знає про що буде говорити, тому може скласти загальне уявлення про РІС свого повідомлення, на відміну від читання вголос, коли загальна структура не видна зразу. Саме ця особливість і проявляється у дещо вищих показниках за виконання завдання з говоріння порівняно з виконанням завдань на читання.

Таблиця 3.9

Успішність виконання тестових завдань у передекспериментальному зрізі

	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	К ₅	К ₆	К ₇	Σ
ТЗ1	3,3	3,9	3,2	5	5	3	4,15	27,6
ТЗ2	1,75	1,55	2,95	2,1	2,85	2,4	2,3	16,2
ТЗ3	1,8	1,7	3,1	2,1	2,5	4,2	2,1	17,45
ТЗ4	2,05	2	3	2,05	2,7	3,4	2,45	17,65
Σ								78,9

Для більшої наочності виведемо отримані дані у діаграмі з процентами

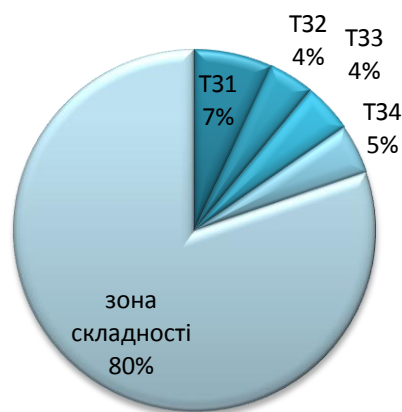


Рис. 3.4. Порівняльна діаграма успішності виконання тестових завдань у передекспериментальному зрізі.

Тепер подивимось розподіл якості вхідного/початкового рівня володіння РІС АМ учнями 3 класу за критеріями (к 1-7) без урахування зони складності. Для цього підрахуємо середній показник КЕ навченості, отриманий по кожному критерію з урахуванням максимального балу, де $S_{\text{сер.}}$ - середній бал по кожному критерію, $S_{\text{макс.}}$ - максимальний бал по кожному критерію $KE_{\text{сер.}} = \frac{S_{\text{сер.}}}{S}$ (формула 3.7).

Діаграма (рис. 3.5) дає нам можливість побачити нерівномірність розподілу легкості/ складності завдань для учнів на вході. Ідеальним варіантом буде врівноваженість оціночних показників критеріїв, що говоритиме про відсутність складності у виконанні окремих видів завдань. Нерівномірність розподілу говорить про наявність складних та більш легких завдань для учнів. Як видно з Рис. 3.5 на початковому рівні найлегшими для учнів 3 класу були завдання на визначення завершеності/незавершеності речення, найскладнішими виявилися завдання на визначення наголошеного слова в РІНГ.

Таблиця 3.10

Розподіл якості вхідного/початкового рівня володіння РІС АМ учнями 3 класу за критеріями (к 1-7).

	к1	к2	к3	к4	к5	к6	к7
$KE_{\text{сер.}}$	0,2225	0,114375	0,30625	0,28125	0,163125	0,1625	0,275
$S_{\text{сер.}}$	2,225	2,2875	3,0625	2,8125	3,2625	3,25	2,75

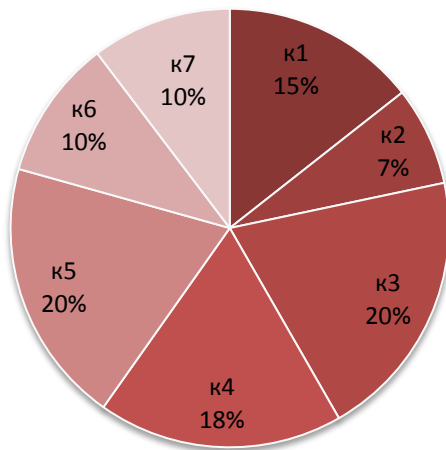


Рис 3.5. Порівняльна діаграма розподілу якості вхідного рівня володіння РІС АМ учнями 3 класу за критеріями.

Перейдемо до інтерпретації отриманих результатів контрольного тестування. Представимо отримані показники у вигляді таблиці, де к-кількість балів по кожному критерію, ТЗ 1-4 – тестові завдання з аудіювання, читання мовчки, читання вголос та говоріння. Зона складності $Z = \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{макс.} - \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{отримані} = 400 - \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{отримані} = 400 - 283 = 117$.

Як видно на Рис. 3.6 в контрольному тестуванні, яке проводилося в грудні 2008 року спостерігаємо значне зростання коефіцієнтів навченості і зменшення зони складності. Показники успішності виконання ТЗ розподіляються майже рівномірно, що говорить про вирівнювання коефіцієнту складності у завданнях.

Таблиця 3.11

Успішність виконання тестових завдань у контрольному зрізі

	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	К ₅	К ₆	К ₇	Σ
ТЗ1	7,35	14,1	7,1	8,95	14,6	14,1	7,8	74
ТЗ2	7,7	14,5	7,65	7,55	13,3	14,2	6,65	71
ТЗ3	6,7	13,82	7,19	7,04	14,42	14,3	7,57	71
ТЗ4	6,7	12,03	7,42	7,22	13,38	13,5	6,71	67
Σ	7,1125	13,6125	7,34	7,69	13,925	14,025	7,1825	117

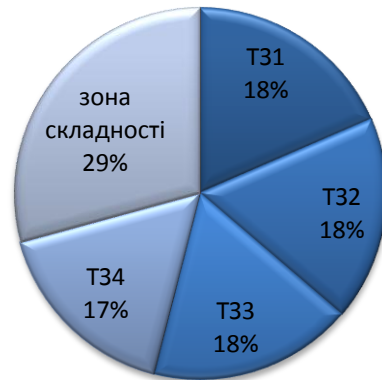


Рис 3.6. Порівняльна діаграма успішності виконання тестових завдань у контрольному зрізі.

Учні 4 класу у контрольному тестуванні продемонстрували значно кращий рівень володіння РІ навичками, значно виросли показники успішності у визначенні паузації, наголошення, визначенні інтонації типів речень, групування слів у РІнГ та розташування РІнГ у реченні. Достатній рівень сформованості навичок РІС АМ спостерігається у учнів 2-4, 8,9, 14, 15, 16, 18.

Діаграма (див. рис. 3.7) дає можливість побачити урівноваження розподілу завдань для учнів на час контрольної перевірки. Вирівнювання у розподілі критеріїв говорить про рівномірність розподілу навантаження в окремих завданнях.

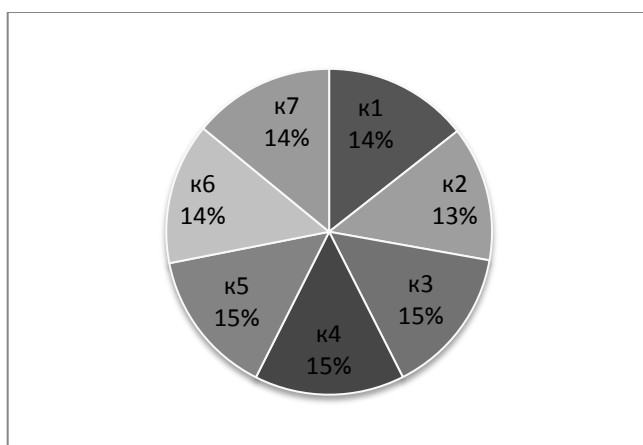


Рис 3.7. Порівняльна діаграма розподілу рівня володіння РІС АМ учнями 4 класу за критеріями в контрольному зрізі.

Тепер перейдемо до інтерпретації отриманих результатів остаточного післяекспериментального тестування. Аналогічно представимо отримані

показники у вигляді таблиці, де к–кількість балів по кожному критерію, ТЗ 1-4 – тестові завдання з аудіювання, читання мовчки, читання вголос та говоріння. Зона складності $Z = \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{макс.} - \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{отримані} = 400 - \sum_{ТЗ4}^{ТЗ1} \text{отримані} = 400 - 283 = 60$, тобто становить 15%.

Таблиця 3.12

Успішність виконання тестових завдань у післяекспериментальному зрізі

	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	К ₅	К ₆	К ₇	Σ
ТЗ1	8,85	16	8,85	9	9,45	17,1	16,3	86
ТЗ2	8,2	15,4	9,35	9	8,4	17	17,5	85
ТЗ3	8,81	16,55	8,608	9	8,525	16,2	17	85
ТЗ4	8,71	16,43	8,53	9	8,4	17,1	16,7	84
Σ	8,6425	16,1	8,8345	8,94	8,69375	16,85	16,8	340

Як видно на рис. 3.8 в контрольному тестуванні, яке проводилося в грудні 2008 року ми спостерігаємо значне зростання оціночних коефіцієнтів критеріїв і зменшення зони складності. Показники успішності виконання ТЗ розподіляються майже рівномірно, що говорить про вирівнювання коефіцієнту складності у завданнях. Показники розподілу між коефіцієнтами успішності виконання завдань порівняно з контрольним тестуванням залишаються без суттєвих змін. Це видно на порівняльній діаграмі розподілу коефіцієнтів у трьох зрізах (див. рис. 3.8). Значення 1-7 представляють оцінки за критерії к₇¹.

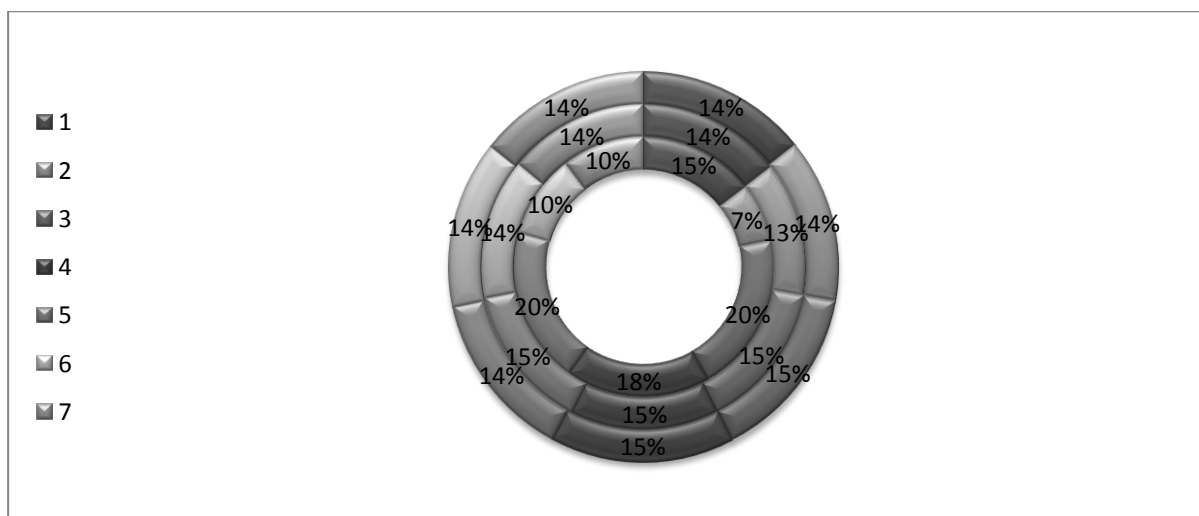


Рис 3.8. Порівняльна діаграма розподілу рівня володіння РІС АМ учнями 3-4 класів за критеріями в трьох зрізах.

Найменше кільце діаграми відповідає передекспериментальному зрізу на початку 3 класу. Середнє кільце відповідає контрольному зрізу, а найбільше кільце представляє результати післяекспериментального зрізу. Діаграма дає нам можливість побачити зміни у розподілі показників критеріїв для учнів між зрізами. Як видно на діаграмі, показники контрольного та післяекспериментального зрізів майже співпадають, що пояснюється невеликим проміжком часу між цими зрізами. Вирівнювання у розподілі оціночних коефіцієнтів критеріїв говорить про рівномірність розподілу навантаження у окремих завданнях.

Для оцінки змін в показниках рівнів володіння ритміко-інтонаційними навичками учнями в передекспериментальному та післяекспериментальному тестах ми застосуємо критерій кутового перетворення Фішера ϕ . Співставимо вибірки цих зрізів у таблиці 3.12.

Таблиця 3.13

Порівняльна таблиця показників успішності і складності та їх часткових коефіцієнтів

	Зона успішності		Зона складності		Суми Σ
	КЕ 1÷ 7	(%частка)	КЕ 1÷ 7	(%частка)	
Передексп.	1,549	19,73%	5,451	80,275%	7
Післяексп.	6,002	85%	0,997	15%	7
	7,5		6,45		14

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : Застосування методики формування РІС АМ учнів початкових класів є неефективним, а його результати випадковими.

H_1 : Застосування методики формування РІС АМ учнів початкових класів є ефективним, а його результати не випадковими.

Емпіричне значення ϕ визначається за формулою (формула 3.8):

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } \phi_1 - \text{кут, що відповідає більшій долі, а } \phi_2 - \text{кут,}$$

що відповідає меншій долі, n_1 - сума середніх балів, набраних по кожному

критерію в передекспериментальному зрізі, n_2 - сума середніх балів, набраних по кожному критерію в післяекспериментальному зрізі.

Визначимо долю ефекту по таблиці [198, с. 331].

$$\varphi_1 (85\%)=2,346; \varphi_2 (19,83\%)=0,920.$$

$$\varphi_{\text{емпір}} = (2,346 - 0,920) \times \sqrt{\frac{7 \times 7}{7 + 7}} = 1,426 \times 1,87 = 3,77.$$

Порівняємо $\varphi_{\text{емпір}}$ і $\varphi_{\text{крит.}}$, яке знаходимо по таблиці, представленій Е. В. Сидоренко [197].

$$\varphi_{\text{кр.}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}; \varphi_{\text{емпір}} > \varphi_{\text{крит.}}, \text{ надійність } \rho=1,46, \text{ отже гіпотеза } H_0$$

відхиляється, приймається H_1 .

Представимо ці підрахунки на осі «значущості» на Рис. 3.9.

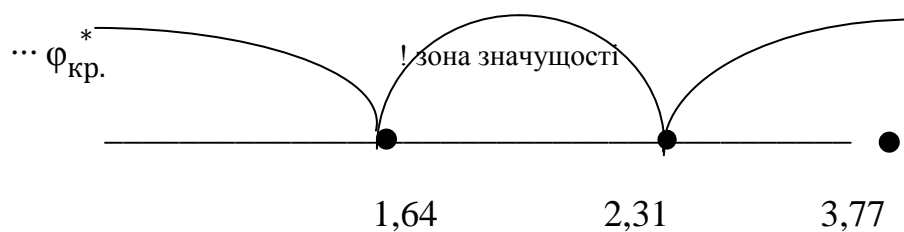


Рис. 3.9. Визначення критерію φ для перевірки методики формування РІС АМ учнів початкових класів

На Рис 3.10 представлені графіки зростання показників учнів у зрізах.

На Рис 3.10 бачимо як змінювався коефіцієнт навчаності по учнях в обох групах, хоча і спостерігалися деякі розбіжності в індивідуальних показниках. Найвищі показники продемонстрували Уч. 2, 9, 14, 15, 16 (Маті-на Влада, Марко Ася, Кар-аш Рома, Мус-ов Олег та Тес-ко Ангеліна). Найгірші – Уч. 7, 11, 13 (Кон-ва Маргарита, Гав-ко Микола та Пар-ко Олег), що значною мірою впливало на середні показники в групах. Проте і у цих учнів як видно на Рис. 3.10 спостерігались значні зміни в показниках між зрізами. В образі під номером 11 було закодовано середні показники в групах і як видно на Рис 3.10 вони співпали.

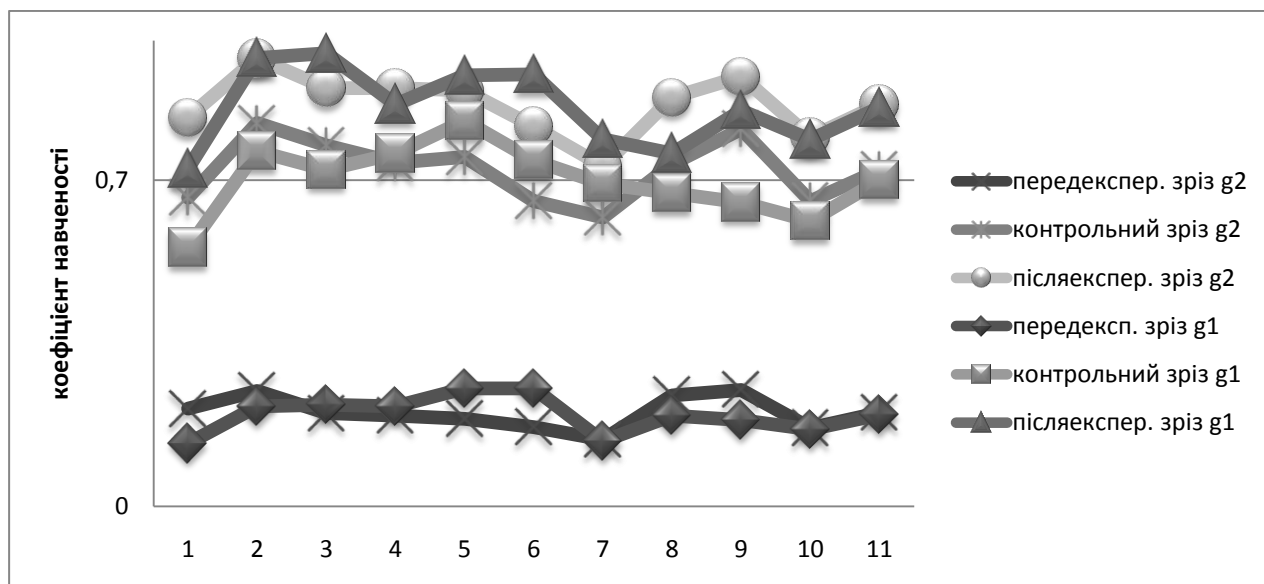


Рис. 3.10 Графік динаміки змін КЕ по учнях у зрізах.

Результати передекспериментального і післяекспериментального зрізів представимо в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Показники сформованості РІ навичок учнів експериментальних груп у передекспериментальному (зріз 1) та післяекспериментальному (зріз 2) зрізах (у середніх значеннях)

Рівень	Об'єкти контролю	ЕГ 1		ЕГ 2	
		Зріз 1	Зріз 2	Зріз 1	Зріз 2
РІнГ	паузація	2,13	8,7	2,37	8,92
	інтонація завершеності, незавершеності	3,22	16,33	2,9	15,88
	наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів у РІнГ	2,28	9,05	2,3	8,73
речення	паузація	2,92	9,1	3,03	8,87
	інтонація типів речень	3,32	17,2	3,13	16,7
	розташування РІнГ у реченні	2,8	8,67	2,7	8,78
текст	темп, швидкість/точність	2,87	16,2	3,3	17,4
Сумарні показники		19,55	85,72	19,73	85,82
Коефіцієнт навченості		0,196	0,857	0,197	0,858
Приріст коефіцієнта навченості		0,661		0,661	

У таблиці подано середні значення показників успішності учнів двох експериментальних груп у передекспериментальному та післяекспериментальному зрізах.

ному зрізах. На рівні РІНГ за показником паузації в ЕГ 1 вони зросли з 2,13 до 8,7, а в ЕГ 2 – з 2,37 до 8,92; інтонації завершеності та незавершеності в ЕГ 1 - з 3,22 до 16,33, в ЕГ 2 – з 2,9 до 15,88; щодо наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів в ЕГ 1 вони змінилися з 2,28 до 9,02, в ЕГ 2 – відповідно з 2,3 до 8,73. На рівні речення успішність паузації в ЕГ 1 покращилася з 2,92 до 9,1, в ЕГ 2 – з 3,03 до 8,87. За показником інтонації типів речень в ЕГ 1 успішність зросла з 3,32 до 17,2, в ЕГ 2 – з 3,13 до 16,7. Успішність розташування РІНГ у реченні в ЕГ 1 покращилася з 2,8 до 8,67, в ЕГ 2 – з 3,3 до 8,78. На рівні тексту показники зросли в ЕГ 1 – з 2,87 до 16,2, в ЕГ 2 – з 3,3 до 17,4. У цілому узагальнені середні показники приросту коефіцієнта навченості в ЕГ 1 і ЕГ 2 склали 0,66.

Отже, коефіцієнт приросту навченості складає 66,1%, що є досить високим показником.

Представимо динаміку росту коефіцієнта навченості у зрізах по групам у порівняльній діаграмі (див. рис. 3.11).

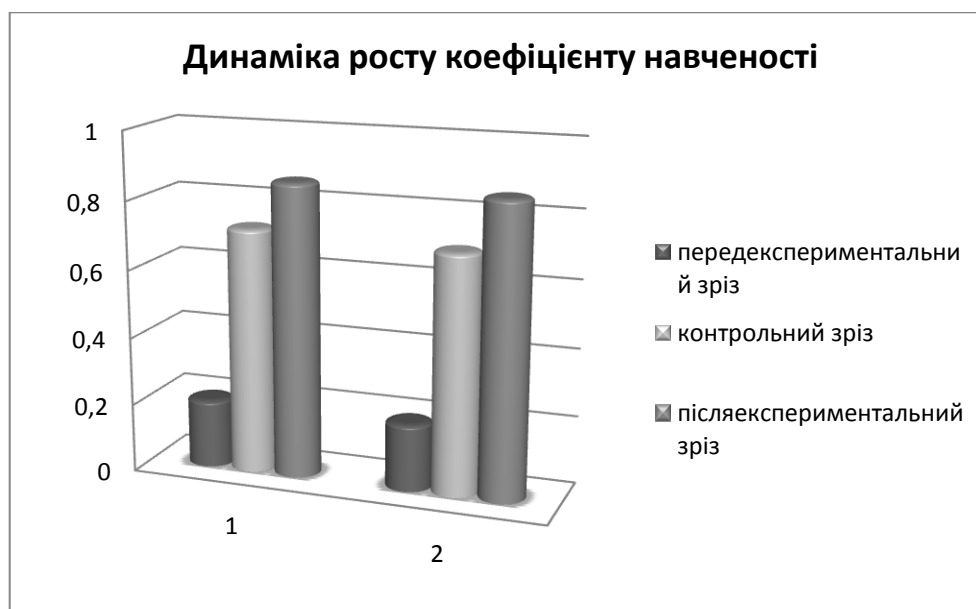


Рис. 3.11. Порівняльна діаграма динаміки росту коефіцієнта навченості у зрізах по групам.

Підтвердження вірогідності отриманих результатів експерименту обчислювалось за критерієм F Фішера шляхом дисперсійного аналізу. Дисперсійний аналіз представляє собою аналіз змінюваності ознаки під

впливом певних контрольованих факторів [198, с. 224-225]. Для нашого дослідження задача дисперсійного аналізу полягає у вивченні/вичлененні варіативності ознаки. Вплив досліджуваного фактора визначається величиною значущості критерію Фішера F. Критерій F дозволяє перевірити групи А і Б гіпотез H_0 і H_1 .

Група А. Гіпотеза H_0 . Розбіжності в показниках післяекспериментальних зрізів між групами є не більш вираженими, ніж випадкові розбіжності всередині кожної групи.

Гіпотеза H_1 . Розбіжності в показниках післяекспериментальних зрізів між групами є більш вираженими, ніж випадкові розбіжності в показниках за виконання завдань в кожній групі (в складності самих завдань).

Введемо наступні позначення і зробимо розрахунки. ЕГ 1 і ЕГ 2 – група 1 і 2, ТЗ – тестові завдання, $\sum_4^1 TЗ$ – сума балів, набраних учнями за кожне завдання в кожній з груп. \sum_{g2}^{g1} – сума балів, набраних за кожне завдання в обох групах.

Таблиця 3.15

Суми показників післяекспериментальних зрізів у групах

Група	ТЗ1	ТЗ2	ТЗ3	ТЗ4	$\sum_4^1 TЗ$
ЕГ 1	861	850	842	844	3397
ЕГ 2	858	846	874	851	3429
\sum_{g2}^{g1}	1719	1696	1716	1695	6826
Середнє значення	859,5	848	858	847,5	3413

Ми проводили розрахунки згідно алгоритму, наведеного О. В. Сидоренко [198, с. 238-239], використовуючи дані з таблиці 3.15.

$T_c = \sum_{g2}^{g1}$ – суми окремих значень по кожному завданню: 1719, 1696, 1716, 1695.

$\Sigma (T_c^2)$ – сума квадратів цих значень: $1719^2 + 1696^2 + 1716^2 + 1695^2 = 2954961 + 2876416 + 2944656 + 2873025 = 11649058$

$c=4; n=2; N=8. (\sum x_i)^2 = 6826^2 = 46594276$

$$SS_{\text{факт.}} = \frac{11649058}{2} - \frac{6826^2}{8} = 5824529 - 5824284 = 245;$$

$$SS_{\text{заг.}} = 861^2 + 850^2 + 842^2 + 844^2 + 858^2 + 846^2 + 874^2 + 851^2 - 5824284 = 5825078 - 5824284 = 794;$$

$$SS_{\text{вип.}} = SS_{\text{заг.}} - SS_{\text{факт.}} = 794 - 245 = 549;$$

$$df_{\text{факт.}} = 4 - 1 = 3; df_{\text{заг.}} = 8 - 1 = 7; df_{\text{вип.}} = df_{\text{заг.}} - df_{\text{факт.}} = 7 - 3 = 4;$$

$$MS_{\text{факт.}} = \frac{SS_{\text{факт.}}}{df_{\text{факт.}}} = \frac{245}{3} = 81,7; MS_{\text{вип.}} = \frac{SS_{\text{вип.}}}{df_{\text{вип.}}} = \frac{549}{4} = 137;$$

$$F_{\text{емп.}}(3,4) = \frac{MS_{\text{факт.}}}{MS_{\text{вип.}}} = \frac{81,7}{137} = 0,596107.$$

Визначаємо табличне критичне значення для $df_1=3$ $df_2=4$

$$F_{\text{крит.}}(3;4) = \begin{cases} 6,59 (\rho \leq 0,05) \\ 16,69 (\rho \leq 0,01) \end{cases} = 2,53.$$

Співставимо емпіричне та критичне значення F , $F_{\text{емп.}} < F_{\text{крит.}}$, значить H_0 приймається.

Таким чином ми можемо вважати доведеним той факт, що розбіжності в показниках післяекспериментальних зрізів між групами є не більш вираженими, ніж випадкові розбіжності всередині кожної групи.

Дисперсійний однофакторний аналіз дає можливість визначити фактор зміни якості мовленнєвого продукту учнів у процесі навчання за запропонованою методикою, і як наслідок, ефективність самої методики. В цьому випадку перевіряємо наступну групу гіпотез. Гіпотеза H_0 . Розбіжності в оцінках мовленнєвого продукту учнів в процесі формування РІС АМ (в зрізах 1-3) є не більш вираженими ніж розбіжності, обумовлені випадковими факторами.

Гіпотеза H_1 . Розбіжності в оцінках мовленнєвого продукту учнів в процесі формування РІС АМ є більш вираженими, ніж розбіжності, обумовлені випадковими факторами.

За гіпотезою H_1 методика є ефективною, фактор зміни якості відрізняється від випадкових розбіжностей в знаннях учнів і змінюється в

процесі навчання за запропонованою методикою. За гіпотезою H_0 методика є неефективною, фактор зміни якості не відрізняється від випадкових розбіжностей в знаннях учнів.

Порівнюємо три незалежні вибірки (3 зрізи), отримані з однієї генеральної сукупності – групи учнів при зміні незалежного фактору (етап формування РІС АМ молодших школярів);

З метою перевірки гіпотез за отриманими результатами застосовуємо дисперсійний однофакторний аналіз для зв'язаних вибірок.

Представимо отримані нами експериментальні дані у вигляді стовпчиків індивідуальних сум значень $S_{m1 \div 3} = T_c$, де m- номер зрізу від 1 до 3.

Таблиця 3.16

Сума набраних балів кожним учнем у зрізах 1-3.

ЕГ 1	S_{m1}	S_{m2}	S_{m3}	$S_{m1 \div 3}$	$\Sigma (T^2c)$
Уч1	84	265	334	683	466489
Уч 2	99	329	385	813	660969
Уч 3	80	310	359	749	561001
Уч 4	62	274	339	675	455625
Уч 5	75	300	357	732	535824
Уч 6	68	262	326	656	430336
Уч 7	57	248	292	597	356409
Уч 8	95	294	351	740	547600
Уч 9	100	324	369	793	628849
Уч 10	67	262	317	646	417316
Заг. суми T_c	787	2868	3429	7084	5060418

Введемо наступні позначення і зробимо розрахунки на прикладі групи ЕГ 1, розрахунки для групи ЕГ 2 представимо в додатках.

T_c – суми по кожному зрізу: 787, 2868, 3429;

$\Sigma (T^2c)$ – сума квадратів цих сум: $787^2 + 2868^2 + 3429^2 = 20602834$;

c - кількість зрізів: c=3; n=10- кількість учнів в кожній групі; N=30 - загальна кількість індивідуальних завдань, які виконують учні;

$(\sum x_i)^2$ - квадрат загальної суми $S_{m1} \div 3$ $(\sum x_i)^2 = 7084^2 = 50183056$;

$\frac{1}{N} \cdot (\sum x_i)^2$ - константа, яку віднімають з кожної суми квадратів $\frac{1}{N} \cdot (\sum x_i)^2 = \frac{1}{30} \cdot 7084^2 = 50183056$;

$\sum T_c^2$ - сума квадратів сум індивідуальних показників по кожному учню: 683, 813, 749, 675, 732, 656, 597, 740, 793, 646

$\sum T_c^2 = 683^2 + 813^2 + 749^2 + 675^2 + 732^2 + 656^2 + 597^2 + 740^2 + 793^2 + 646^2 = 2076382$;

$$SS_{\text{факт.}} = \frac{20602834}{10} - \frac{7084^2}{30} = 2060283,4 - 1672768 = 387515,4;$$

$$SS_{\text{заг.}} = 7056 + 9801 + 6400 + 3844 + 5625 + 4624 + 3249 + 9025 + 10000 + 4489 - \frac{7084^2}{30} = 2076382 - 1672768 = 403614;$$

$$SS_{\text{вип.}} = SS_{\text{заг.}} - SS_{\text{факт.}} = 403614 - 387515,4 = 16098,6;$$

$$df_{\text{факт.}} = 3 - 1 = 2; df_{\text{заг.}} = 30 - 1 = 29; df_{\text{вип.}} = df_{\text{заг.}} - df_{\text{факт.}} = 29 - 2 = 27;$$

$$MS_{\text{факт.}} = \frac{SS_{\text{факт.}}}{df_{\text{факт.}}} = \frac{387515,4}{2} = 193757; MS_{\text{вип.}} = \frac{SS_{\text{вип.}}}{df_{\text{вип.}}} = \frac{16098,6}{27} = 596,2;$$

$$F_{\text{емп. (2,27)}} = \frac{MS_{\text{факт.}}}{MS_{\text{вип.}}} = \frac{193757}{596,2} = 325.$$

Для другої групи (розрахунки представлені в Додатку Л) ми отримали

$$F_{\text{емп. (2,27)}} = \frac{MS_{\text{факт.}}}{MS_{\text{вип.}}} = \frac{193757}{596,2} = 142.$$

Критичні значення критерію F Фішера для рівнів статистичної значущості $\rho < 0,05$ і $\rho < 0,01$, де ρ - рівень статистичної значущості: df_1 - число ступенів свободи в числівнику df_2 - число ступенів свободи в знаменнику.

Визначаємо табличне критичне значення для $df_1 = 2$ $df_2 = 27$:

$$F_{\text{крит. (2;27)}} = \begin{cases} 3,35 (\rho \leq 0,05) \\ 5,49 (\rho \leq 0,01) \end{cases} = 0,61;$$

Вплив фактору чи взаємозв'язок факторів є вірогідним, якщо $F_{\text{емп}}$ дорівнює або більше значення $F_{0,05}$ і тим більше є вірогідним, якщо $F_{\text{емп}} \geq F_{0,01}$.

Співставимо емпіричне та критичне значення F , $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$, значить H_0 не приймається. Приймається H_1 .

Бачимо, що в обох групах $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$. Отже, ми довели, що зміни в показниках володіння учнями РІС АМ в процесі навчання були не випадковими, фактор зміни якості володіння РІС АМ учнями 4 класу значно відрізняється від випадкових розбіжностей в їх знаннях, навичках та вміннях і змінюється в процесі навчання за запропонованою методикою.

Тепер визначимо тенденції цих змін за критерієм L Пейджа [198, с. 101-106].

Гіпотеза H_0 . Збільшення індивідуальних показників при переході від передекспериментального зрізу до контрольного і від контрольного до післяекспериментального є випадковим і нестабільним.

Гіпотеза H_1 . Збільшення індивідуальних показників при переході від передекспериментального зрізу до контрольного і від контрольного до післяекспериментального є не випадковим і стабільним.

Таблиця 3.17

Показники оцінок учнів у зрізах та їх ранги (Р).

№ гр.	Передексп зріз	Р	Контрольний зріз	Р	Післяексперим. зріз	Р
1	2	3	4	5	6	7
ЕГ 1						
Уч1	84	1	265	2	334	3
Уч 2	99	1	329	2	385	3
Уч 3	80	1	310	2	359	3
Уч 4	62	1	274	2	339	3
Уч 5	75	1	300	2	357	3
Уч 6	68	1	262	2	326	3
Уч 7	57	1	248	2	292	3
Уч 8	95	1	294	2	351	3
Уч 9	100	1	324	2	369	3
Уч 10	67	1	262	2	317	3
заг	787	10	2868	20	3429	30

Продовження таблиці 3.17

1	2	3	4	5	6	7
заг						
Уч11	54	1	224	2	292	3
Уч 12	83	1	279	2	324	3
Уч 13	41	1	229	2	296	3
Уч14	88	1	316	2	385	3
Уч 15	139	1	348	2	389	3
Уч 16	87	1	286	2	352	3
Уч 17	62	1	306	2	370	3
Уч 18	107	1	306	2	371	3
Уч 19	62	1	261	2	315	3
Уч 20	66	1	254	2	303	3
заг	789	10	2809	20	3397	30

Сума рангів складає $10+20+30=60$. Сума розрахунків: $\sum R_1=10 \times \frac{3 \times (3+1)}{2}=60$, отже, суми співпадають. Визначимо L емпіричне. $L_{\text{емп.}} = \sum (T_j \cdot j)$,

де j - від 1 до 3 – номер зрізу, T_j – сума рангів по кожному тесту.

$$L_{\text{емп.}} = 10 \cdot 1 + 20 \cdot 2 + 30 \cdot 3 = 140.$$

Визначаємо за таблицею:

$$L_{\text{кр}} \begin{cases} 134 \rho \leq 0,05 \\ 131 \rho \leq 0,01 \\ 128 \rho \leq 0,001 \end{cases}$$

$$L_{\text{емп.}} > L_{\text{кр}}$$

Значить H_0 відхиляється, приймається H_1 . Тенденція збільшення індивідуальних показників при переході від передекспериментального зрізу до післяекспериментального є не випадковою і стабільною.

Як видно на обох графіках (див. рис.3.13 і 3.14) показники учнів змінюються в залежності від етапу зрізу. Ми спостерігаємо тенденцію зростання показників учнів згідно етапу навчання РІС АМ.

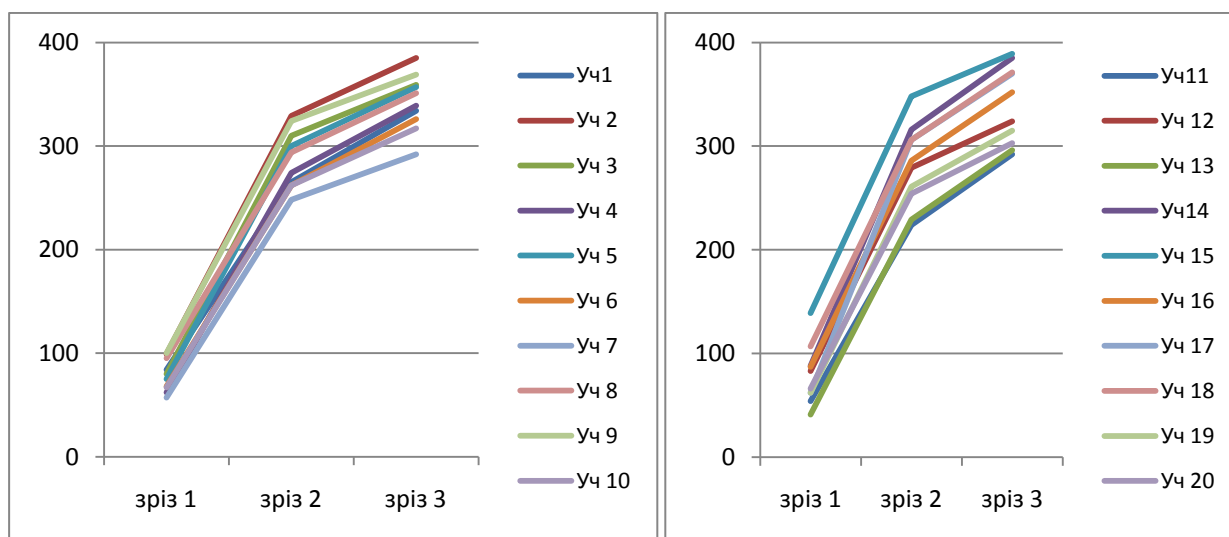


Рис. 3.12 і 3.13 Графіки змін ранжованих індивідуальних показників учнів у тестах зрізів.

Отже, статистичні підрахунки одержаних результатів дають нам підставу стверджувати, що розроблена нами методика є ефективною, зміни в показниках володіння учнями РІС АМ в процесі навчання були не випадковими, фактор зміни якості володіння РІС АМ учнями 4 класу значно відрізняється від випадкових розбіжностей в їх знаннях і спостерігається стабільна тенденція зростання показників учнів в процесі навчання за запропонованою методикою. Послідовність опрацювання груп вправ (від ритмічних до мелодичних – ЕГ 1 і від мелодичних до ритмічних – ЕГ 2), надання переваги використанню римівок (ЕГ 1) або пісень (ЕГ 2) не впливає на загальні результати навчання і в обох випадках забезпечують високий рівень сформованості в учнів РІ навичок. Запропонована методика й відповідна підсистема вправ може поєднуватися з будь-яким підручником з англійської мови для початкових класів.

У даному розділі розглянуто організацію та проведення методичного експерименту, присвяченого формуванню РІС АМ учнів початкової школи; продемонстровано отримані результати тестувань учнів та представлено їх методичну інтерпретацію; доведено їх ефективність шляхом: 1) загальної оцінки змін у показниках рівнів володіння учнями ритміко-інтонаційними навичками в передекспериментальному та післяекспериментальному тестах за критерієм кутового перетворення Фішера ϕ , 2) визначення ефективності

реалізації методики у кожній з груп учнів та фактору зміни якості володіння учнями ритміко-інтонаційними навичками за допомогою дисперсійного однофакторного аналізу за критерієм Фішера F та досліджено тенденцію зростання коефіцієнтів навченості учнів за критерієм L Педжа.

Проведене теоретично-експериментальне дослідження дозволило сформулювати методичні рекомендації для вчителів стосовно організації навчання англійської мови учнів початкових класів з урахуванням її ритміко-інтонаційної складової. Наступний підрозділ присвячений розгляду методичних рекомендацій організації навчального процесу формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів третіх та четвертих класів.

3.4. Методичні рекомендації з навчання учнів початкових класів ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення

Проведене теоретичне й практичне дослідження проблеми формування РІС АМ учнів початкових класів дозволяє сформулювати наступні методичні рекомендації як для навчального процесу, так і шляхів дослідження його ефективності.

В процесі роботи над формуванням РІС АМ учнів початкових класів слід ураховувати лінгвістичні особливості ритміко-інтонаційної складової АМ у порівнянні з лінгвістичними особливостями РІС українського мовлення. З одного боку в ритміко-інтонаційній структурі англійського та українського мовлення є співпадаючі параметри, які існують поза національним мовним контекстом (гучність, тембр голосів, темп). З іншого боку, параметри, що не співпадають, викликають просодичну інтерференцію в англійському мовленні учнів, яку не легко подолати. Тому в процесі навчання РІС АМ варто застосовувати не лише імітаційний підхід, який відповідає наочно-образному мисленню школярів перших-других класів і є неефективним в плані подолання інтерференції, а й враховувати стратегії, що передбачають свідоме навчання.

Для відбору й градації РІ, який має бути засвоєний учнями початкових класів, спираємося на вимоги чинної програми,^і психолінгвістичні та психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів. Для успішного формування РІС АМ учнів третіх-четвертих класів виділяємо три етапи.

На першому етапі відбувається ознайомлення з новою РІ одиницею/ (структурою) й первинне закріплення її образу в пам'яті учнів шляхом прослуховування аудіозаписів текстів, що ілюструють її вживання, та автоматизація дій учнів з новою РІ одиницею.

На другому етапі учні виконують рецептивні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи в аудіюванні та читанні мовчки на упізнання, диференціацію та ідентифікацію РІ одиниць та моделей на розвиток мовленнєвого слуху, навичок читання та репродуктивні некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи в говорінні, читанні уголос та письмі. Це вправи на імітацію, підстановку, трансформацію.

На третьому етапі відбувається подальше удосконалення РІ навичок. Цей етап передбачає виконання вправ на самостійне вживання засвоєних РІ одиниць. На третьому етапі переходимо від виконання умовно-комунікативних вправ до комунікативних, від репродуктивних до продуктивних вправ на основі вживання засвоєних РІ структур або моделей.

Методику формування РІС АМ учнів початкових класів рекомендуємо реалізувати за допомогою розробленої нами підсистеми РІ вправ, яка складається з чотирьох комплексів вправ відповідно до виду мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання мовчки, читання уголос та говоріння – та поділяється на дві групи – вправи ритмічні та мелодичні.

Серед вимог, які висуваються до вправ вважаємо найголовнішими відповідність завдання принципу комунікативності, вмотивованість завдання, новизну отриманої або виданої під час спілкування інформації. Важливим критерієм в підсистемі вправ для формування РІС АМ учнів початкових класів став критерій культурологічної спрямованості, який органічно пов'язаний з розробленою підсистемою та складає з нею одне ціле. Формування РІС АМ це

насамперед формування культури мовленнєвої поведінки учнів, які вивчають англійську мову, це знання просодичних мовленнєвих стереотипів та володіння ними.

Серед методичних принципів, яких дотримуємось у вправах РІС АМ, головними є принципи автентичної мотивації, інтерактивності, особистісно-орієнтованих завдань та учнівсько-вчительської комунікативної спільноти. Дотримання цих принципів забезпечує цілісний підхід у подоланні міжмовного інтерференційного впливу, підвищення культури спілкування і розуміння.

Підсистема вправ для формування РІС АМ учнів початкових класів є структурним компонентом навчання фонетики англійської мови в 3-х – 4-х класах початкової школи і має займати певне місце в цій структурі. Основою організації навчального процесу, в якому реалізується розроблена модель формування РІС АМ є модель, яка базується на модульно - блоковій організації навчально-виховного процесу з англійської мови. Основу розробленої моделі складає трьох-чотирьох урочний тематичний блок уроків, який співвідноситься з трьома етапами формування РІС АМ учнів: етапом ознайомлення та первинного закріплення РІ одиниці, етапом її автоматизації і, зрештою, етапом практики використання РІ одиниці. Тематичні блоки об'єднуються у змістовні модулі. В методиці формування РІС АМ учнів початкових класів передбачено опрацювання чотирьох модулів: перший і другий – в третьому класі, третій і четвертий – в четвертому класі. Основна відмінність модулів полягає в розподілі часу, відведеного на виконання видів завдань (так, поступово зменшується час на виконання дихальних вправ, збільшується обсяг і складність самих завдань).

Оскільки модель формування РІС АМ учнів є гнучкою в плані організації, ми можемо говорити про дві схеми її реалізації:

1) реалізація за рахунок класних занять (один урок на тиждень) та 2) реалізація за рахунок виділення окремих факультативних годин варіантної частини програми [70].

На першому і другому етапі застосовуємо некомунікативні та умовно-комунікативні РІ вправи, переважно з жорстким керуванням. На третьому етапі передбачаємо використання умовно-комунікативних та комунікативних вправ з частковим керуванням або некерованих вправ на самостійне вживання РІ одиниці.

Рівень сформованості РІ навичок визначаємо за допомогою спеціально розробленого ритміко-інтонаційного дидактичного тестування, що складається з трьох тестів, які перевіряють РІ вміння і навички учнів у чотирьох видах тестових завдань (ТЗ1 – аудіювання, ТЗ2 – читання мовчки, ТЗ3 – читання вголос, ТЗ4 – говоріння).

Запропонований набір тестів дозволяє визначити рівень сформованості РІ навичок учнів на рівні РІнГ та речення, а також враховувати послідовність логічних операцій (від синтезу до аналізу, і від аналізу до синтезу РІ одиниці).

Оцінка рівня сформованості РІ навичок здійснюється за такими критеріями: А) *критерії на рівні РІнГ*: 1) паузація; 2) інтонація завершеності, незавершеності, переліку; 3) наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів у РІнГ; Б) *критерії на рівні речення*: 4) паузація; 5) інтонація типів речень, 6) порядок слів у реченні (розташування РІнГ у реченні); В) *темп* 7) швидкість/точність. Критерії діляться на критерії аналізу та синтезу залежно від задіяних мисленнєвих операцій учнів. Критерії 1, 2, 4, 5 є критеріями аналізу РІ одиниці, а критерії 3 і 6 – критеріями її синтезу.

Визначаємо коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька, який рахується як відношення кількості балів за правильно виконані завдання до загальної кількості балів за всі завдання. Задовільному рівню навченості відповідає коефіцієнт 0,7 [21].

Коефіцієнт складності рахується як різниця між максимальним коефіцієнтом навченості, який дорівнює 1, і отриманим коефіцієнтом навченості. Відповідно до задовільного рівня навченості, коефіцієнт складності має бути від 0,3 до $\Rightarrow 0$.

Коефіцієнт приросту навченості визначається як різниця між коефіцієнтами навченості у зрізах.

Підтвердження вірогідності отриманих результатів експерименту обчислюємо за критерієм кутового перетворення Фішера ϕ та критерієм F Фішера шляхом дисперсійного аналізу.

Згідно отриманих результатів перевіряємо тенденцію зростання рівня РІ навичок за формулою L Пейджа.

За умови отримання результатів підрахунків, що відповідають визначеним значенням, можна вважати методику ефективною.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.

Викладене в цьому розділі дозволяє нам зробити наступні висновки:

1. Експериментальна перевірка розробленої методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів проводилась згідно трьох етапів експериментального дослідження, які включали: 1) організацію експерименту, 2) проведення експерименту і 3) аналіз результатів експерименту та їх методичну інтерпретацію.

2. Під час організації експерименту була висунута наступна гіпотеза: якщо формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення в учнів початкових класів проводитиметься на основі підсистеми вправ із застосуванням принципу свідомості та комунікативного підходу до навчання вимови, врахуванням психолого-педагогічних та психолого-дидактичних особливостей учнів, їх соціокультурного, комунікативного, емоційного та естетичного потенціалів, то запропонована методика буде доступною, посиленою та ефективною.

Хід експериментального навчання і його результати свідчать про підтвердження висунутої теоретичної гіпотези, оскільки поєднання принципу комунікативності та свідомості в розробленій методиці формування РІ навичок для аудіювання, читання та говоріння забезпечувало формування потрібних

навичок в умовах обов'язкової вмотивованості усіх навчальних завдань і постійного формулювання комунікативних задач.

3. Проведене експериментальне дослідження було вертикальним методичним експериментом відкритого типу.

4. Об'єктами контролю були виділені наступні якості володіння ритміко-інтонаційною складовою англійського мовлення учнів:

На рівні ритміко-інтонаційної групи: паузація; інтонація завершеності, незавершеності, переліку; наголошення та групування наголошених і ненаголошених складів у ритміко-інтонаційну групу; на рівні речення: паузація; інтонація типів речень, порядок слів у реченні (розташування ритміко-інтонаційних груп у реченні); на рівні тексту – темп, швидкість/точність читання і говоріння.

5. Проведення методичного експерименту включало наступні етапи і відповідні завдання для них:

1) розвідувальний експеримент а) для перевірки можливості використання підсистеми ритміко-інтонаційних вправ в початкових класах, а також для перевірки ефективності складників комплексів вправ, прийомів, що супроводжують їхнє використання, б) для часткового коригування розробленого навчально-методичного матеріалу, в) уточнення обсягу по класах, місць завдань, системи оцінювання виконаної роботи;

2) передекспериментальний зріз – для визначення початкового рівня сформованості ритміко-інтонаційних навичок учнів початкових класів;

3) контрольний зріз – для визначення поточного рівня сформованості ритміко-інтонаційних навичок та

4) післяекспериментальний зріз – для визначення кінцевого рівня сформованості ритміко-інтонаційних навичок учнів початкових класів.

6. Експериментальне навчання проводилось у природних умовах на основі матеріалів, розроблених, підготовлених і запропонованих дисертанткою і

включених у методичну розробку «Формування ритміко-інтонаційної складової учнів 3-х – 4-х класів».

7. Основними цілями експериментального навчання були: перевірка можливості використання підсистеми ритміко-інтонаційних вправ в початкових класах, ефективності складників комплексів вправ, прийомів, що супроводжують їхнє використання, для часткового коригування розробленого навчально-методичного матеріалу, уточнення обсягу навчального матеріалу по класах, місць завдань, системи оцінювання виконаної роботи.

8. Отримані дані експерименту повністю підтвердили висунуту гіпотезу експерименту й ефективність розробленої методики шляхом оцінки змін у показниках рівнів володіння учнями ритміко-інтонаційними навичками у тестах за критерієм кутового перетворення Фішера F , методом однофакторного дисперсійного аналізу за критерієм Фішера та методом визначення тенденції зростання за критерієм Пейджа.

Послідовність опрацювання груп вправ (від ритмічних до мелодичних – ЕГ 1 і від мелодичних до ритмічних – ЕГ 2), надання переваги використанню римівок (ЕГ 1) або пісень (ЕГ 2) не впливає на загальні результати навчання і в обох випадках забезпечують високий рівень сформованості в учнів РІ навчоч. Запропонована методика й відповідна підсистема вправ може поєднуватися з будь-яким підручником з англійської мови для початкових класів.

Проведене теоретично-експериментальне дослідження дозволило сформулювати методичні рекомендації для вчителів стосовно організації навчання англійської мови учнів 3-х – 4-х класів з урахуванням її ритміко-інтонаційної складової

Основні положення розділу представлені у публікаціях [160].

ВИСНОВКИ

У дослідженні запропоновано методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів з урахуванням їхніх психолінгвістичних та психолого-педагогічних особливостей.

1. Культура і виразність мовлення в цілому і іноземного, зокрема, забезпечується низкою складових. Серед них важливою є ритміко-інтонаційна, компонентами якої є паузація, мелодика, наголошення, злитість наголошених і ненаголошених складів у ритміко-інтонаційній групі, темп мовлення, що зумовлюють сприйняття і розуміння зверненого мовлення. Рівнями навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення виступають ритміко-інтонаційна група, речення та текст.

2. Психолінгвістичні особливості утворення ритміко-інтонаційних механізмів англійського мовлення засвідчують про ступінь підготовленості учнів до навчання ритму й інтонації англійського мовлення. Успішність формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення молодших школярів залежить від ступеня розвитку в них мовленнєвого слуху, володіння голосом, правильністю мовленнєвого дихання та розвитку логічного мислення. Психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів, що виявляються в розвитку їхньої пізнавальної та комунікативної сфери, цілей і мотивів навчальної діяльності дають підстави вважати найбільш ефективним етапом формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення молодших школярів третій рік навчання в початковій школі.

3. Створення комплексів вправ для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення молодших школярів було здійснено за загальнодидактичними (свідомого навчання, наочності, науковості, посильності, міцності, послідовності, активності) і спеціально-методичними (автентичної мотивації, комунікативної прогалини, «кінетизації», інтерактивності, особистісно-орієнтованих завдань, учнівсько-вчительської комунікативної спільноти, творчого підходу, контекстуалізації, інтеграції, домінуючої ролі

безперекладної семантизації, урахування рідної мови) принципами. Зміст формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів молодших класів визначався обізнаністю щодо ритму, інтонації (мелодики), темпу, тембру мовлення, пауз в мовленні та правильного мовленнєвого дихання, ритміко-інтонаційних особливостей оформлення різних типів речень в англійській та українській мовах, ритміко-інтонаційних особливостей оформлення комунікативно обумовлених текстів спілкування, початковими лінгвокраїнознавчими уявленнями про правила ввічливості, прийнятими у Великій Британії. Ритміко-інтонаційні навички виявляються в розчленуванні тексту на ритміко-інтонаційні групи, речення, абзаци; мелодичній зміні голосу в ритміко-інтонаційних моделях та відчутті тембральних змін у голосі, злитої вимови допоміжних слів з повнозначними, володінні мовленнєвим диханням та темпом мовлення, відчуттям ритму мовлення та відповідності гучності мовлення ситуації спілкування.

4. Для забезпечення процесу формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів 3-х – 4-х класів розроблено чотири комплекси вправ. До першого комплексу ввійшли групи вправ для формування рецептивних ритміко-інтонаційних навичок в аудіюванні. Другий комплекс вправ спрямовано на формування рецептивних ритміко-інтонаційних навичок у читанні мовчки. Третій комплекс вправ зорієнтований на формування репродуктивних навичок у читанні вголос. Вправи четвертого комплексу призначені для формування репродуктивних ритміко-інтонаційних навичок у говорінні.

5. Комплекси вправ містять декілька груп. Групи ритміко-інтонаційних вправ поділено на ритмічні і мелодичні, рецептивні і репродуктивні. Групи рецептивних вправ в аудіюванні включали вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію ритміко-інтонаційних одиниць. Групи рецептивних вправ у читанні мовчки включають вправи на упізнавання, розрізнення, групування ритміко-інтонаційних одиниць. Групи репродуктивних вправ у читанні вголос та говорінні включали вправи на імітацію, підстановку,

трансформацію та самостійне вживання ритміко-інтонаційних одиниць. Формування в учнів ритміко-інтонаційних навичок повинно бути організованим в три етапи. Підготовчий етап мав на меті ознайомлення та первинне закріплення в учнів ритміко-інтонаційної навички, основний етап – автоматизацію ритміко-інтонаційної навички, заключний етап – удосконалення ритміко-інтонаційної навички через набуття практики її вживання в АМ.

6. Якісні та кількісні показники експериментального навчання, отримані в методичному експерименті, підтвердили ефективність методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкової школи, що виявилось у стабільній тенденції зростання показників коефіцієнта навченості учнів (за критерієм Пейджа). Приріст коефіцієнта навченості щодо рівня сформованості ритміко-інтонаційних навичок учнів в обох групах склав 0,661. Відповідно до цієї тенденції коефіцієнт володіння навичками РІС АМ молодшими школярами в ЕГ 1 збільшився в 4,37 разів, в ЕГ 2 – в 4,36 разів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшої наукової розвідки потребує теорія та методика оцінювання особливостей володіння просодичною складовою англійського мовлення учнями середньої та старшої школи, визначення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, шляхів та засобів оптимізації цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Антипова А. М. Направления исследований по интонации в современной лингвистике / А. М. Антипова // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 1986. – № 1. – С. 122 – 132.
3. Антипова А. М. Ритмическая организация русской речи : автореф. дис. на соискание наук. степени докт. филолог. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / А. М. Антипова. – М., 1980. – 35 с.
4. Антипова А. М. Ритмическая система английской речи : учеб. пособие [для пед. ин – тов] / А. М. Антипова. – М. : Высш. шк., 1984. – 119 с.
5. Антипова А. М. Система английской речевой интонации : учеб. пособие [для вузов] / А. М. Антипова. – М. : Высш. шк., 1979. – 131 с.
6. Артемов В. А. Культура речи / В. А. Артемов. – М. : Общ-во по распространению политических и научных знаний РСФСР, 1960. – 27 с.
7. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – С. 38 – 39.
8. Артоболевский Г. В. Очерки по художественному чтению : пособие [для учителей] / Г. В. Артоболевский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 268 с.
9. Асафьев Б. В. "Евгений Онегин". Лирические сцены П. И. Чайковского : Опыт интонационного анализа стиля и музыкальной драматургии / Б. В. Асаф'ев. – М.; Ленинград : Музгиз, 1944. – 89 с.
10. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
11. Баранов С. П. Педагогика : учеб. пособие [для пед. училищ по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк.»] / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.

12. Бархударов Л. С. Текст как единица языка и единица перевода / Л. С. Бархударов // Лингвистика текста. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1974. – Ч. I. – С. 40 – 41.
13. Бахтін М. М. : збір. наук. праць / М. М. Бахтін / ред. Ю. Г. Медюк. – К. : Гнозис, 1999. – 216 с. – (Ars vetus- Ars nova; Вип. 1).
14. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник [Електронний ресурс] / Флорій Сергійович Бацевич / Katrinochka, 16 : 23, 25 сентября 2009, 16 : 31, 25 сентября 2009. – Режим доступа до книги : [www. eh. ua/view/113634](http://www.eh.ua/view/113634)
15. Бацевич С. Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Флорій Сергійович Бацевич. – 705 термінів. – К. : «Довіра», 2007. – (Словники України). – Режим доступа до сайту : [http : //terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/r](http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/r)
16. Бельтюков В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики / В. И. Бельтюков // Дефектология. – 1973 № 3. – С. 3 – 10.
17. Бережанский П. Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития) [Текст] / П. Н. Бережанский. – М. : ГУИПП «Курск», 2000. – 101 с.
18. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
19. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С. И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М. : Изд – во МГУ, 1975. – С. 5 – 72.
20. Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов / С. И. Бернштейн / Ин-т яз. и культур им. Л. Н. Толстого / [ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Изд. фирма «Вост. лит. » РАН, 1996. – 171 с.

21. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – 52–69.
22. Бех П. О. Удосконалення навчання міжкультурного спілкування англійською мовою учнів молодшого шкільного віку. Методичні рекомендації вчителям англійської мови початкових шкіл міста Києва / [П. О. Бех, Л. В. Биркун, Н. О. Колтко, та ін.]. / Л. В. Биркун (ред.). – К. : КНУ, 2006. – 83 с.
23. Библер В. С. Культура XX века и диалог культур / Владимир Соломонович Библер // На гранях логики культуры : Книга избранных очерков. – М. : РИК Культура, 1997. – С. 233 – 243.
24. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Электронный ресурс] / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С. 11–15. – Режим доступа к журналу : www.children.edu-ua.net/storage/1229.doc
25. Биркун Л. В. Від колажу до сюжету. Комунікативно-орієнтований урок іноземної мови в початковій школі / Л. В. Биркун // Іноземні мови в навчальних закладах. – К. : Педагогічна преса, 2003. – № 1. – С. 110 – 115.
26. Биркун Л. В. Моя англійська : Книжка для вчителя : метод. посіб. [для 1-го кл. спец. шкіл з погл. вивч. англ. мови] / Л. В. Биркун. – К. : Генеза, 2004. – 80 с.
27. Биркун Л. В. Наша англійська : метод. посібн. до підручн. [книжка для вчителя : для 3–го кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Л. В. Биркун. – К. : Генеза, 2004. – 80 с.
28. Биркун Л. В. Психолінгвістическіе основи взаємодєєвствія говорєнія и письма (на метєріалє иностранного язика) : авторєф. дис. на соискание уч. стєпени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Общее языкознание», 13.00.02 «Методика преподавания» / Л. В. Биркун. – К., 1982. – 23 с.

29. Биркун Л. В. Психолінгвістическіе основи взаємодіяння говорення и письма (на метериале иностранного языка) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.19, 13.00.02 / Л. В. Биркун. – К., 1982. – 236 с.
30. Биркун Л. В. Як зробити підручник сучасним? / Л. В. Биркун // Іноз. мови в навчальних закладах. – К. : Педагогічна преса, 2004.– Вип.1. – С. 112–116.
31. Бишук Г. В. Ритмічна модель англомовного художнього тексту (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі соціально-психологічних оповідань письменників ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Г. В. Бишук. – К., 2003. – 20, [1] с.
32. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : монографія / Оксана Борисівна Бігич. – К. : КНЛУ, 2010. – 138 с.
33. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи [навчальний посібник] / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
34. Бігич О. Б. Освітній потенціал уроку англійської мови : формування у молодших школярів читацького інтересу // “Věda a technologie : krok do budoucnosti – 2009” : Materiály Y mezinárodní vědecko-praktická konference.- Díl 10. Filologické vedy.- Praga : Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2009. – С. 5–7.
35. Блонський П. П. Память и мышление [Электронный ресурс] / П. П. Блонський. – 1935. – 578 Кб. – Режим доступа к книге : http://www.koob.ru/blonskij_p_p/
36. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 416 с.
37. Богуш А. М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж. Піаже / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 22–29.

38. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія / А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 376 с.
39. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования : монография / Елена Николаевна Бондаревская. – Ростов : изд-во Ростовского Педагогического ун-та, 2000. – 252 с. – (Педагогика нового времени).
40. Бровченко Т. О. Фонетика англійської мови (контрастивний аналіз англійської та української вимови) : підручник / Тамара Олександрівна Бровченко, Тетяна Михайлівна Корольова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 300 с.
41. Брызгунова Е. А. Материалы по курсу «Фонетика и интонация русской речи» / Е. А. Брызгунова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 193 с.
42. Бубнова Г. И. Коммуникативная функция интонации в диалоге : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки» / Г. И. Бубнова. – М., 1980. – 23 с.
43. Булаховский Л. А. Акцентологический комментарий к чешскому языку / Л. А. Булаховский. – К. : Издательство КГУ им. Т. Г. Шевченко, 1953. – 79 с. – (Вып. 1 : Общие явления)
44. Васильев В. А. Теория фонетического строя современного английского языка (в сопоставлении с русским языком) : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филол. наук : спец. 663 «Германские языки» / В. А. Васильев. – М., 1969. – 71 с.
45. Вашуленко М. С. Рідна мова : підручник [для 2 кл.] / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – Ч. 1. – 110 с. : іл.
46. Величкова Л. В. Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе [Текст] : курс лекций [для студентов фак. иностр. яз.] / [А. М. Стояновский, Л. В. Величкова, Г. Е. Ведель и др.]. – Воронеж : ВГУ, 1999. – 203 с.

47. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению (обучение интонации и артикуляции немецкого языка) : монография / Л. В. Величкова. – Воронеж : Издательство ВГУ, 1989. – 198 с.
48. Верещагин Е. М. Приметы времени и места в идиоматике речемыслительной деятельности // Язык : система и функционирование [сборник научных трудов] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 1988. – С. 54 – 61.
49. Верещагіна І. М. Англійський язык : учеб. [для ІІІ кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий] / И. Н. Верещагина, Т. А. Притыкина. – 9-е изд. – М. : Просвещение, 2001. – 352 с. : ил.
50. Веткина А. М. Взаимодействие педагога и ученика как педагогическая проблема / А. М. Веткина // Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Вип. 5 (155). – Ч. І. – С. 15 – 18.
51. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) : учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов. – М. ; Ленинград : Учпедгиз, 1947. – 784 с.
52. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
53. Вовк П. С. Описание фонологической системы русского языка как иностранного / П. С. Вовк. – К. : ВІПОЛ, 1996. – 84 с.
54. Вовк П. С. Поліцентризм фонологічних систем / П. С. Вовк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2002. – 84 с. : рис. – Бібліогр. : с. 81 – 84.
55. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник [Електронний ресурс] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – Режим доступу до книги : www.bookstore.net.ua/moreinfo.php?bookID=15

56. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. ил. – (Библиотека всемирной психологии).
57. Гальперин И. Р. Stylistics : Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Высшая школа, 1971. – 344 с.
58. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. пособие [для учителей] / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
59. Гаспаров М. Л. Избранные труды / Б. М. Гаспаров. – М. : Языки русской культуры, 1997. 501 с.– (Язык. – Т. 2 : О стихах).
60. Гаспаров М. Л. Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика : учеб. пособие [для студ. вузов, обучающ. по филол. спец.] // Международная ассоциация творческой интеллигенции "Мир культуры". – М. : Фортуна Лимитед, 2000. – 351 с. – Библиогр. : с. 255 – 348.
61. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // ИЯШ. – 1969. – № 6. – С. 31 – 32.
62. Глушенков А. Г. Особенности развития детского голоса [Электронный ресурс] / А. Г. Глушенков // Иркутский ГПУ. – Иркутск, 2003. Режим доступа к тексту: [http : //www. portal](http://www.portal).
63. Головин Б. Н. Язык и статистика [Электронный ресурс] / Б. Н. Головин. – М.: Просвещение. – 1970. – 190 с. – Режим доступа к тексту : [pi.sfedu. ru/arch/agarov/mmla/golovin1-27. pdf](http://pi.sfedu.ru/arch/agarov/mmla/golovin1-27.pdf).
64. Гончарова Н. Л. Развитие слуховой перцепции как условие успешного овладения иностранным языком [Электронный ресурс] / Н. Л. Гончарова // Вестник СевКав ГТУ. Серия : Гуманитарные науки. – 2004. – № 2 (12). – Режим доступа к журналу : [http : //www. nestu. ru](http://www.nestu.ru)
65. Горбушина Л. А. Интонация и ее компоненты. / Л. А. Горбушина // Дошкольное воспитание. – М., 1978. – № 6. – С. 88 – 92.

66. Городецкая Л. А. Культурно-обусловленные ритуалы общения : обязательность соблюдения и возможность нарушения / Людмила Александровна Городецкая // Вестник Московского университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 49 – 59.
67. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирский Гос. Пед. Ин-им. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с. – (Спецкурс).
68. Дворжецкая Р.(М.) П. Интонация перечисления в современном английском языке (экспериментально-фонетическое исследование на материале диалогической речи) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 663 «Германские языки» / Рита Петровна Дворжецкая. – К., 1968. – 19 с.
69. Дворжецька М. П. Практична фонетика англійської мови : посібник [для студ. стаціонару і заочної та вечірньої форм навчання] / М. П. Дворжецька (уклад.). – К. : КДЛУ, 1999. – 147 с.
70. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 року "Про підсумки переходу початкової ніколи на новий зміст та структуру навчання") [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //www. mon. gov. ua/main. php?query=education/average](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average)
71. Дозорец Ж. А. Эксперимент по определению связи между ритмом дыхания и паузами в речи // Уч. зап. Моск. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. – № 423. – 1971. – С. 110-115.
72. Дручків Н. Ю., Паршикова О. О. Deutsch im Spiel, 1. Книга для вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу до книги : [www. book-ye. com/product_8013. html](http://www.book-ye.com/product_8013.html).
73. Дубовский Ю. А. Анализ интонации устного текста и его составляющих / Ю. А. Дубовский. – Минск : Высшая школа, 1978. – 137 с.

74. Дубовский Ю. А. Основы английской фонетики [учебное пособие] / Ю. А. Дубовский, Б. Б. Докуто, Л. Н. Переяшкина. – М. : Флинта, Наука, 2009. – 344 с.
75. Жан Пиаже : теория, эксперименты, дискуссии : [Сб. ст. : учеб. пособие для студентов психол. спец. и направлений] / [Сост. и под ред. Л. Ф. Обуховой и др.]. – М. : Гардарики, 2001. – 622 с. – (Psychologia universalis).
76. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд – во академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
77. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
78. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
79. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец // Психическое развитие ребенка. – М. : Высш. шк., 1986. – Т 1. – 316 с.
80. Запорожец А. В. Психология [Электронный ресурс] / А. В. Запорожец. – М. : Учпедгиз, 1953. – Режим доступа к книге : <http://www.detskiysad.ru>
81. Зимняя И. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / И. А. Зимняя, Р. П. Неманова // Предметный план речевой деятельности : Межвузовский научный сборник / Отв. ред. И. А. Зимняя. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1988. – С. 3 – 7.
82. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Аркти, 2001. – 245 с.
83. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
84. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

85. Зимняя И. А. Речевой механизм в системе порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения языком / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. – М, 1969. – С. 5-17.
86. Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи : пособие [для учителей] / С. Ф. Иванова. – М. : «Просвещение», 1970. – 96 с.
87. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи : Интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие [для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов и учащихся ст. кл. шк. гуманитар. профиля] / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 196, [1] с.
88. Информационная система "Единое окно доступа к образовательным ресурсам" / ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". – 2005 – 2010. – Режим доступа : [http : //window.edu.ru/window](http://window.edu.ru/window).
89. Иванова Л. І. Навчання студентів початкового етапу немовного вузу аудіюванню під час самостійної роботи з технічними засобами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Л. І. Иванова. – К., 1997 – 20 с.
90. Иваночко К. М. Акцентуація прислівників у сучасній українській літературній мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / К. М. Иваночко. – Дрогобич, 1997 – 20 с.
91. Калита А. А. Система фонетичних засобів актуалізації смислу висловлювання (експериментально-фонетичне дослідження англійського емоційного мовлення) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : 10.02.04 – «Германські мови» / А. А. Калита. – К. : КДЛУ, 2003. – 32 с.
92. Караулов Ю. Н. Русский язык : Энциклопедия / Ю. Н. Караулов (ред.). – М. : Научное издательство "Большая Российская энциклопедия", 2003. – 703 с. : ил. – (Золотой фонд).

93. Карп'юк О. Д. English-3 : підручник з англійської мови [для 3 класу спец. шкіл з поглибленим вивченням англійської мови] / О. Д. Карп'юк, Н. О. Когут. – Тернопіль : Лібра Terra, 2006. – 168 с. : іл.
94. Карпусь Л.Б. Интонационная структура утвердительно-вопросительных высказываний в украинском и английском языках : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Общее языкознание» / Л. Б. Карпусь. – К., 1991. – 22 с.
95. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 1986. – 103 с.
96. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 176 с.
97. Ковалев Н. С. Текст и концепт в структуре коммуникативной компетенции преподавателя [Электронный ресурс] / Н. С. Ковалев. – Волгоград : Волгоградский госуниверситет. – 6 с. – Режим доступа к информации : <http://209.85.135.104/search?q=cache:FdqLwjlk5IJ:portal.volsu.ru>.
98. Кодзасов С. В. Логико – коммуникативные функции интонации / С. В. Кодзасов. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, Режим доступа : sankod@philol.msu.ru
99. Козырева М. Н. Введение в изучение английского речевого голоса (голосообразование) / М. Н. Козырева. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 98 с.
100. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 223 с.
101. Коломинова О. О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников / О. О. Коломинова // Іноземні мови. 1997. – № 3. – С. 52 – 54.

102. Коломинова О. О. Работа над произносительной стороной общения в УМК для начальной школы “English for Young Learners” / О. О. Коломинова // Іноземні мови. 1996. – № 4. – С. 48 – 51.
103. Кондаков Н. И. Логический словарь- справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
104. Кондратьев Е. А. Философское обоснование программы «Философия для детей» [Электронный ресурс] / Е. А. Кондратьев // Философия для детей /. – М., 1996. – № 2. – 21 с. – (Библиотека : Мышление) – Режим доступа к журналу : [http : //www. p4c. ru/](http://www.p4c.ru/)
105. Королева Т. М. Интонация модальности звучащей речи : Монография / Татьяна Михайловна Королева. – К., О. : Выща школа, 1989. – 147с.
106. Костина Э. П. Методика экспресс-анализа и оценки музыкального развития ребенка дошкольного возраста / Э. П. Костина // Экспресс-анализ и оценка детской деятельности / под ред. О. А. Сафоновой. – Н. : Новгород, 1995. – 16 с.
107. Которович Н. К. Музыка українського слова : Педагогічні роздуми / Н. К. Которович. – К. : Веселка, 2001. – 36 с.
108. Красковська О. Л. Навчання старшокласників загальноосвітніх шкіл моделей комунікативної поведінки британців : дис. канд. пед. наук / О. Л. Красковська. – 13.00.02. «Теорія та методика навчання (германські мови)». – К. : КНЛУ. 2006. – 336 с.
109. Кривнова О. Ф. Перцептивная и смысловая значимость просодических швов в связном тексте / О. Ф. Кривнова // Проблемы фонетики II. – М., 1995. – С. 228 – 238.
110. Кривнова О. Ф. Паузирование при автоматическом синтезе речи [Электронный ресурс] // О. Ф. Кривнова, И. С. Чардин. – 2000. – Режим доступа : [http : //webmaster@philol. msu. ru.](http://webmaster@philol.msu.ru)

111. Кругосвет. Онлайн Энциклопедия [Электронный ресурс] // Гл. ред. Александр Викторович Добровольский. – М. : 2001 – 2009. – Режим доступа : www.krugosvet.ru
112. Крылова Н. И. Артикуляционная гимнастика как подготовительный этап в работе над постановкой английского произношения / Н. И. Крылова // Исследования фонетических особенностей речевых стилей / проф. В. Д. Аракин (ред.). – М. – 1979. – С. 19 – 24.
113. Кулиш Л. Ю. Отбор и составление учебный текстов для разговорного пособия специального назначения : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед наук : спец. 732 «Методика преподавания английского языка» / Л. Ю. Кулиш. – М., 1967. – 18 с.
114. Ладченко М. М. Просодическая интерференция в условиях искусственного билингвизма (экспериментально-фонетическое исследование) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / М. М. Ладченко. – К. : КГУ ім. Т. Г. Шевченко, 1987. – 25 с.
115. Лебедева А. А. Особенности фразовой акцентуации английского языка (в синхронии и диахронии) / Анна Александровна Лебедева. – М. : Высш. шк., 2000. – 146 с.
116. Лебедева Ю. С. Акцент в произношении и проблема аппроксимации / Ю. С. Лебедева // Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. – М : Наука, 1973. – С. 255 – 256.
117. Лебедева Ю. С. Интонационная модель текста как фактор его стилового соотношения (на материале телевизионного информационного сообщения) [Электронный ресурс] / Ю. С. Лебедева // Русская и сопоставительная фонетика : состояние и перспективы : международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004г.) [Труды и материалы] / Общ. ред К. Р. Галлигулина. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2004. – С. 8 – 9. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.ksu.ru/f10/publications/2004/articles>

118. Леонтьев А. А. Описание фонетической системы языка для целей обучения / А. А. Леонтьев // Звуковой строй языка. – М : Наука, 1979. – С. 179 – 184.
119. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. [для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология»] / А. А. Леонтьев / Ред. сов. : Бахмин В. И. и др. – М. : Смысл, 1997. – 285 с. – (Психология для студента).
120. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука. – 1969. – 307 с.
121. Леонтьев А. А. Психология общения : пособие [для дополнительного образования] / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 364 с. – (Психология для студента; Вып. 4).
122. Леонтьев А. А. Русская фонетика в универсально-сопоставительном освещении / А. А. Леонтьев // Словарь фонетических терминов. – М. : Восточная литература РАН, 1996. – С. 144 – 174.
123. Леонтьев А. А. Что такое виды речевой деятельности [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – М. : 2000. – № 5. – Режим доступа к журналу : [http://www. school2010. ru/](http://www.school2010.ru/)
124. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [избр. психол. тр.] / А. А. Леонтьев / Рос. акад. образования. Моск. психол. – соц. ин-т / Редкол. : Д. И. Фельдштейн (гл. ред.) и др. – М.; Воронеж, 2001. – 444 с. – (Психологи Отечества : Избр. психол. тр. : В 70 т.).
125. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
126. Либин А. В. Дифференциальная психология : на пересечении европейских, российских и американских традиций / Александр Викторович Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
127. Лидина Т. Я умею петь / Т. Лидина. – Ростов н/Д : «Феникс», 2000. – 160 с. – (Серия : Большая книга для маленьких детей).

128. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Науч. изд-во «Большая Рос. энцикл.», 2002. – 707 с.
129. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – Режим доступа к словарю : admin@lingvisticheskiy-slovar.ru
130. Лист МОН № 1/9 – 120 від 20.02.09 року
131. Лист МОН України від 20.02.2009р. «Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2009 / 2010 н.р.».
132. Лотман Ю. М. Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам V. Уч. записки Тартуского гос. ун-та. – Тарту, 1971. – Вып. 284. – С. 167 – 176.
133. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2008. – 624 с. – (Серия «Мастера психологии»)
134. Люблинская А. А. Детская психология : учебное пособие [для студентов пединститутов] [Электронный ресурс] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с. – Режим доступа : www.detskiysad.ru/ped/psihologiya.html.
135. Маслико П. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / П. А. Маслико, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 6-е изд; стереотип. – Мн. : Виш. шк.; 2000. – 522 с.
136. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник [для студентів вищих закладів освіти] / . – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
137. Мишин А. Б. Русский акцент в английской речи : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филолог. наук : 10.02.04 «Германские языки» / Александр Борисович Мишин. – М. : МГУ им. Ломоносова, 1983. – 24 с.
138. Морозов В. П. Вокальный слух и голос / В. П. Морозов. – М., Л. : Музыка, 1965. – 86 с.
139. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

140. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : «Академия», 1999. – 456 с.
141. Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. [для вчителів] / Упоряд. О. Я. Савченко. – К. : Почат. шк., 2004. – 510 с. : іл., табл.
142. Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. [для вчителів] / Упоряд. О. Я. Савченко. – К. : Почат. шк., 2005. – 638 с. : іл., табл.
143. Надсегментна фонологія [Електронний ресурс] // Wikipedia. – Режим доступу до інформації : www.wikipedia.net
144. Несвіт А. М. Англійська мова : Підручник [для 3-го класу загальноосв. навч.закл.] / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2004. – 168 с. : іл.
145. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика / Наталия В. Нищева. – СПб : Детство-Пресс, 2009. – 32 с.
146. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов [схеми і таблиці] : навчальний посібник / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
147. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V-VII классах средней школы. АВТОреф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Ольга Георгиевна Оберемко. – М., 1982. – 16 с.
148. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология : учеб. пособие [для студентов вузов] / Л. Ф. Обухова : – М. : Пед. о-во России, 2000. – 443, [1] с.
149. Основы методики преподавания иностранных языков / [под ред. В. А. Бухбиндера и В. Штрауса]. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
150. Парашук В. Ю. Теоретична фонетика англійської мови : навчальний посібник [для студентів факультетів іноземних мов] / В. Ю. Парашук / [Тема “Ukrainian Accent of English” написана В. Ю. Кочубей. – Вінниця : Нова книга, 2005. – 240 с.

151. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
152. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
153. Пешковский А. М. Интонация и грамматика // А. М. Пешковский : Избр. труды. – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 177 – 191.
154. Пиаже Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже [науч. ред. Б. Инхельдер] / пер. на рус. язык С. Л. Соловьева. – М. и др.: Питер, 2003. – 159 с. – (Концентрированная психология).
155. Пиотровская Л. А. Проблема системного описания эмотивных типов интонации : принципы создания взаимообратимой классификации/Лариса Александровна Пиотровская // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований : К 70-летию проф. кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Л. В. Бондарко / Отв. ред. Н. Б. Вольская, Н. Д. Светозарова. – СПб. : Филол. фак. С.-Петербур. гос. ун-та, 2002. – С. 215 – 223.
156. Плахотник В. М. English : Навч. посібник [для 3-го класу] / В. М. Плахотник, Т. К. Полонська. – К.; Ірпінь : Перун, 1997. – 270 с. : іл.
157. Плющ Н. П. Сучасна українська мова. Орфоепія : навч. посібник. / Н. П. Плющ, В. В. Бондаренко. – К. : Київський університет, 2007. – 207 с.
158. Позакласне читання Збірник художніх творів з щоденником читача : Посібник для учнів 3 класу. – 3 вид. / Упорядники : Н. О. Будна, З. Л. Головка. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 160 с.
159. Пономарьова В. А. Значення ритму та інтонації мовлення у міжкультурному спілкуванні / В. А. Пономарьова // Культура народів Причорномор'я. – Ялта, 2007. – № 110, т. 2. – С. 106–109.

160. Пономарьова В. А. Критерії оцінювання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів 3-4 класів / В. А. Пономарьова // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки. Ніжин / Заг. редакція проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2009. – № 5. – С. 41–44.
161. Пономарьова В. А. Передумови створення системи ритміко-інтонаційних вправ / В. А. Пономарьова // Система і структура східно слов'янських мов : До 85-річчя з дня народження доктора філологічних наук, професора М. Я. Брицина : зб. наук. праць / Редкол. : В. І. Гончаров (відп. ред.) та ін. – К. : Знання України, 2008. – С. 295–301.
162. Пономарьова В. А. Ритміко-інтонаційна навчальна гра на уроках англійської мови в початкових класах / В. А. Пономарьова // Всеукраїнська науково-практична конференція “Reaching out to children” : тези доповідей / За ред. С. В. Роман, О. О. Коломіної. – Горлівка : Видавництво ГДППМ, 2005. – С. 59–62.
163. Пономарьова В. А. Ритміко-інтонаційний аспект мовлення та комунікативні цілі / Л. В. Биркун, В. А. Пономарьова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 56–62.
164. Пономарьова В. А. Ритміко-інтонаційні особливості навчання техніки англійського мовлення в початковій школі / В. А. Пономарьова // Культура народів Причорномор'я. – Ялта, 2008. – № 142, т. 2. – С. 179–181.
165. Пономарьова В. А. Труднощі формування ритміко-інтонаційного аспекту мовлення учнів початкового ступеня навчання / В. А. Пономарьова // Мовні і концептуальні картини світу. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К. : 2004. – Вип. 2, част. II. – С. 181–186.
166. Пономарьова В. А. Ритміко-інтонаційне оформлення мовлення у міжкультурному спілкуванні / В. А. Пономарьова // Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Гуманітарні проблеми

становлення сучасного фахівця»], (29-31 березня 2006 р.). – К. : НАУ, 2006. – Т. 3. – С. 240–241.

167. Пономарьова В. А. Формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів 3-4 класів : методичні рекомендації [для учнів 3-4 класів] / В. А. Пономарьова. – К. : ПЦ ІФ КНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – 52 с.

168. Пономарьова В. А. Ритміко-інтонаційна модель стилю в контексті педагогічного дискурсу на уроках англійської мови в початковій школі / В. А. Пономарьова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць Серія : Педагогіка та психологія. / Редкол. : М. І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2007. – Вип. 21. – С. 65–71.

169. Пономарьова В. А. Урахування вікових особливостей учнів початкових класів для формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення / В. А. Пономарьова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць. Серія : Педагогіка та психологія. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2008. – Вип. 23. – С. 74–78.

170. Поснова Т. П. Інноваційні технології в освіті : модульна система навчання / Т. П. Поснова // Модульное обучение [словарь. ru / dictionary.fio.ru]. – 2003. – Режим доступу до журналу : www.rusnauka.com/13.dni_2007/.../21461.doc.htm.

171. Прагматическая функция просодии // Межвузовский сборник научных трудов / [науч.ред. М. А. Соколова и др.]. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – 223 с.

172. Практическая фонетика английского языка : учеб. [для фак. англ. яз. пед. ин-тов] / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, Л. А. Кантер и др. – М. : Высш. шк., 1984. – 352 с. , ил.

173. Про вивчення іноземних мов у 2009/2010 н.р. – Наказ МОН України від 29.11.2005 р. № 682.

174. Про затвердження Типового навчального плану спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов [Електронний ресурс] / Наказ, План, Міністерство освіти і науки України. – N 182, 13.03.2006. – Режим доступу : www.nau.ua.
175. Про Типові навчальні плани початкової школи [Електронний ресурс] / Наказ, План, Міністерство освіти і науки України. – 29.11.2005 р. № 682. – Режим доступу : www.nau.ua.
176. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов : Іноземні мови. 2-12 класи // – ВТФ Перун, 2005. – 208 с.
177. Прохоров Ю. Е. Национальные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Юрий Евгеньевич Прохоров. – М. : КомКнига, 2006. – 224 с.
178. Пыльцин А. А. Использование функциональных шумов и стереофонических эффектов в обучении аудированию устной иноязычной речи на среднем этапе языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – К. : КПИИЯ, 1985. – 176 с.
179. Речевое развитие младших школьников [сборник статей под ред. Рождественского]. – М. : Просвещение, 1970. – 222 с.
180. Речь. Речь. Речь : книга [для учителей нач. кл. по развитию речи учащихся] / Под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Педагогика, 1983. – 244 с.
181. Рибіна Н. В. Просодичні засоби актуалізації ритмічної структури навчального тексту (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі підручників з англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Н. В. Рибіна. – Л., 2005. – 20 с.
182. Родионова О. С. Интонационная подсистема – компонент системы языка / О. С. Родионова, Л. И. Баранникова (ред.). – Саратов : Издательство Саратовского ун-та, 2001. – 132 с. – Библиогр. : с. 120 – 128.

183. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навчальний посібник / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
184. Русский язык. Энциклопедия. / Гл. ред. Ф. П. Филин. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
185. Русский язык : Энциклопедия / Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН / Ю. Н. Караулов (гл. ред.). – М. : Большая Российская энциклопедия, 1997. – 703 с. : ил.
186. Рыков В. В. Ритмическая организация прозаической речи (статистическое исследование) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. фил. наук : спец. 10.01.21 «Структурная, прикладная и математическая лингвистика» / В. В. Рыков. – М., 1986. – 24 с.
187. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
188. Савченко О. Я. Починаємо вчителювати / О. Я. Савченко // Початкова школа. – К. : «Радянська школа», 1990. – № 8. – С. 2 – 8.
189. Сагач Г. М. Загальна риторика / Г. М. Сагач, О. М. Юніна. – К., 1992. – 142 с.
190. Самуйлова Н. И. К проблеме сопоставления языков в целях обучения произношению / Н. И. Самуйлова // Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. – М. : Наука, 1973. – С. 212 – 213.
191. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
192. Сафонова В. В. Речевые уроки : книга [для учителя нач. классов] / Т. А. Ладыженская, Р. И. Никольская, Г. И. Сорокина, А. А. Решетаров, И. В. Сафонова / Таиса Алексеевна Ладыженская (ред.). – М. : Просвещение, 1994. – 160 с. : ил.

193. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка : монография / Н. Д. Светозарова. – Л. : Изд-во Ленинградского ун – та, 1982. – 175 с.
194. Светозарова Н. Д. Распределение информации о типе интонационного контура в предложениях / Н. Д. Светозарова, Л. П. Щербакова // Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. – М. : 1973. – С. 173 – 174.
195. Серякова И. И. Культурно-прагматические характеристики взгляда как невербального компонента коммуникации / И. И. Серякова // Типологія мовних значень у діахронному та зіставному аспектах. Збірник наукових праць. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – Вип. 8. – С. 105 – 110.
196. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : ОГИЗ, 1947. – 648 с.
197. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с. , ил.
198. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи [на материале английского языка] : Пособие для учителей / Владимир Львович Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989. – 158 с.
199. Складенко Н. К. Ролевая игра как средство обеспечения коммуникативной направленности фоноупражнений / Н. К. Складенко // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности. Межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж, 1983. – С. 71 – 78.
200. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – К. : 1999, № 3. – С. 3 – 7.
201. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін]. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.

202. Словарь. Грамматика. Текст : Сб. ст. / РАН; Отделение литературы и языка; Институт русского языка им. В. В. Виноградова / Ю. Н. Караулов (отв. ред.), М. В. Ляпон (отв. ред.). – М., 1996. – 477 с.
203. Смирнова Е. В. Гендерные и социокультурные особенности коммуникации / Е. В. Смирнова // Вестник ВГУ / Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»/ Гл. ред. А. А. Кретов. – Воронеж, 2005. – № 4. – С. 131 – 134.
204. Смирнова Е. О. С чего начинается речь [Электронный ресурс] / Е. О. Смирнова. – Режим доступа к книге : [http : //www. portal-slovo. ru](http://www.portal-slovo.ru)
205. Современный русский литературный язык : учебник [для студ. вузов, обучающихся по гуманит. спец.] / В. Г. Костомаров (ред.), В. И. Максимов (ред.) – М. : Гардарики, 2003. – 778 с. : табл. – (Disciplinae). – Библиогр. : с. 761 – 767.
206. Современный русский язык : учеб. пособие [для студентов филол. фак. и абитуриентов] / [Е. М. Белкина, Л. И. Васильева, Ж. В. Ганиев и др.] / Г. Н. Иванова-Лукьянова (ред.). – М. : Академия, 2002. – 217, [4] с. – (Высшее образование).
207. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Электронный ресурс] / Г. П. Стулова. – 3.82Мб, 12.01.2010. – Режим доступа к информации : one-voice.com.ua/load/15-1-0-122
208. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування / С. Ю. Ніколаєва, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник та ін. – К. : Ленвіт, 1997. – 96 с.
209. Тарнопольський О. Б. Методика навчання ділового листування англійською мовою студентів вищих навчальних закладів / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. // Культура народів Причорномор'я. Научний журнал. – Ялта, 2007. – № 110. – т. 2. – С. 217 – 219.
210. Тембр голоса. Практическая психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа к книге : [www. sunhome. ru/psychology/1950](http://www.sunhome.ru/psychology/1950) – 2 фев 2006.

211. Теоретическая фонетика английского языка / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, И. С. Тихонова, Р. М. Тихонова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 286 с.
212. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М., Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
213. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
214. Торсуев Г. П. Константность и вариативность в фонетической системе (на материале английского языка) [Электронный ресурс] / Г. П. Торсуев. – М. : Наука, 1977. – 125 с. – Режим доступа к информации : [www. nbuv. gov. ua/portal/natural/uztnu/zapiski/. /komar_6. pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/uztnu/zapiski/. /komar_6. pdf)
215. Усатюк А. Л. Активізація навчальної діяльності учнів на уроках іноземної мови / А. Л. Усатюк // Іноземні мови. К. : ЛГПУ, 1998. – № 3. – С. 8 – 9.
216. Ушинський К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинський [предисл. проф., д-ра пед. наук В. Я. Струминского]. – М., Просвещение, 1968. – 557 с.
217. Функционально-стилистическая дифференциация английского произношения [межвузовский сборник научных трудов]. – М. : МГПИ, 1983. – 198 с.
218. Хромов С. С. Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования / С. С. Хромов. – М. : РУДН, 2000. – 192 с. – Библиогр. : с. 163 – 191.
219. Цеплитис Л. К. Анализ речевой интонации. – Рига : Зинатне, 1974. – 272 с.
220. Черемисина – Ениколопова Н. В. Законы и правила русской интонации : учебное пособие [для студентов, преподавателей] / Н. В. Черемисина – Ениколопова. – М. : Флинта, 1999. – 520 с.
221. Черемисина Н. В. Русская интонация : поэзия и проза, разговорная речь / Н. В. Черемисина. – М. : Русский язык, 1982. – 205 с.

222. Чернявская М. В. Начальный курс английского языка для младших школьников / Чернявская М. В. // Иноземні мови. 1997. – № 2. – С. 30 – 32.
223. Черняковская Н. А. Дидактический материал из образовательной программы дополнительного образования детей «Школьный театр». Раздел «Основы практической работы над голосом» [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2005 – 2006 учебного года. – Режим доступа к информации : http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310902. – 7 с.
224. Чистович Л. А. Об особенностях восприятия звуков речи [Тезисы докладов] // Пятое совещание по вопросам восприятия речи / Л. А. Чистович. – Л., 1956. – С. 21–22.
225. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
226. Шевякова В. Е. Современный английский язык : (Порядок слов, актуальное членение, интонация) / В. Е. Шевякова. – М. : Высшая школа, 1980, – 239 с.
227. Шереметьевский В. П. Слово в защиту слова в связи с вопросом об объяснительном чтении // Сочинения В. П. Шереметьевского. – М., 1897, С. 74–86.
228. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. Я. Штульман [для методистов, преподавателей ин. яз. и др.]. – Воронеж : Изд. Воронежского ун-та, 1971. – 114 с.
229. Шунтова Р. А. Структура и функции ритма в формировании просодии фразы (экспериментально-фонетическое исследование на материале современного английского языка) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 „Германские языки” / Раиса Андреевна Шунтова. – Минск, 1975. – 23 с.
230. Шурова М. Е. Роль ритма при обучении языку [Электронный ресурс] / М. Е. Шурова // Вестник ВГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная

- коммуникация. – 2002. – № 3. – PDF 301 Кб. – Режим доступа к журналу : www.vestnik.vsu.ru/program/view/view.asp?. 2002. shurova
231. Щерба Л. В Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Наука, 1974. – 428 с.
232. Щерба Л. В. Опыт лингвистического толкования стихотворений / Л. В. Щерба. – Л. : Русская речь, 1923. – вып. 1. – 21 с.
233. Щупак І. Г. Англійська мова : підручник [для 3 кл. загальноосвіт. шк] // І. Г.Щупак, І. Ф. Горець. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 176с.
234. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие [для студентов вузов, обучающихся по спец. психологии] / Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2004. – 383, [1] с. : ил., табл. – (Классическая учебная книга).
235. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : Избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 414 с. – (Психологи Отечества : избранные психологические труды : В 70 т. / Гл. ред. Д. И. Фельдштейн).
236. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
237. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – № 1. – 1990. – С. 55 – 59.
238. Ягеніч Л. В. Формування комунікативних стратегій у процесі навчання англomовного аудіювання / Л. В. Ягеніч // Гуманізм та освіта : Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця : ВНТУ „УНІВЕРСУМ-Вінниця”, 2006. – С. 345-346.
239. Ягеніч Л. В. Особливості особистісно-діяльнісного розвитку учня початкової школи / Л. В. Ягеніч // Науковий часопис : Зб. наук. ст. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 6 (16). – С. 214-219.

240. Baker A. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course / Ann Baker / Third Edition. – Cambridge University Press, 2006. – 236 c. + Audio 4CD. – [Audio 1]: (CD1 – 2; 169 files, mp3). – Format : mp3 / zip. – Size : 70,7 Mb. Audio 2 : (CD3 – 4; 154 files, mp3). – Format : mp3 / zip. – Size : 63,3 Mb.
241. Bolinger D. L. Accent is Predictable (if You are a Mind Reader) / D. L. Bolinger // Language. – Baltimore (Md) : Publications of the Linguistic Society of America, 1972. – Vol. 48. – N3. – P. 633 – 644.
242. Bolinger D. L. Forms of English. Accent, Morpheme, Order / D. L. Bolinger. – Cambridge (Massachusetts) : Harvard univ.press, 1965. – 334 p.
243. Bolinger D. L. Intonation and its Parts. Melody in Spoken English / D. L. Bolinger. – Stanford (Calif.) : Stanford univ.press, 1986. – 421 p.
244. Bolinger D. L. Two Views of Accent / D. L. Bolinger // Journal of Linguistics. – London – New York : Cambridge univ. press, 1985. – Vol.21. – N 1. – P. 79 – 123.
245. Brown G. Questions of Intonation / G. Brown, K. L. Currie, J. Kenworthy. – London : Helm Ltd., 1980. – 206 p.
246. Byrkun L. Creating a learning environment for Discourse Competence Acquisition of English as a Foreign Language in Primary Schools / L. Byrkun // Ways and measures : teaching and assessing young learners of English as a foreign language / edited by Ch. Mifsud, G.Mallia. – Msida, Malta : World Academic, 2000. – P. 97 – 106.
247. Byrkun L. Syllabus design for adult beginners in Ukraine Universities / L. Byrkun. – Manchester University, 1993. – 265 p.
248. Cruttenden A. Intonation / A. Cruttenden. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 214 p.
249. Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 1969. – 381 p.
250. Crystal D. The English Language / D. Crystal. – London : Penguin Books, 1988. – 288 p.

251. Crystal D. The Intonation System of English / D. Crystal // Intonation. Selected readings. – Harmondsworth, Middlesex, England : Penguin Books Ltd, 1972. – P. 110 – 136.
252. Gimson A. C. An Introduction to the Pronunciation of English / A. C. Gimson. – London : Arnold, 1980. – 352 p.
253. Gimson A. C. Gimson's Pronunciation of English / A. C. Gimson / 5th ed. Revised by A. Cruttenden. – London : Edward Arnold, 1994. – 304 p.
254. Grabovska V. Motivation preparedness : foreign language learners of six-year olds/ Vera Grabovska // IATFL-Ukraine Newsletter / Ed. Iryna Seryakova / Kyiv Institute for Humanities. – Kyiv, 1998. – Issue No 14. – P. 20 – 22.
255. Grant N. Making the most of your Textbook / N. Grant. London & New York : Longman. – 1991. – 128 p.
256. Herrera M. Pockets 2. [Teacher's edition] / Mario Herrera, Barbara Hojel. – Longman : Pearson education, 2005. – 122 p.
257. Hewings M. English Pronunciation in use Advanced : [self-study and classroom use] / Martin Hewings. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 192 p. – (paperback and CDs pack).
258. Hewings M. English Pronunciation in use Advanced : [self-study and classroom use] [Електронний ресурс] / Martin Hewings. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги : Windows ® 2000 or XP with 1GHz processor or higher and 256MB of RAM (512MB RAM recommended) or Mac™OSX (10/3 or 10/4) with 1GHz processor or higher and 256MB of RAM (512MB RAM recommended). – Назва з контейнера.
259. Jones D. The Pronunciation of English / D. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1967. – 222 p.
260. Jones D. The phonetics of Russian / D. Jones, D. Waul. – Cambridge : Cambridge University Press, 1969. – 308 p.

261. Krashen St. D. Second Language Acquisition and Second Language [Електронний ресурс] / Krashen Stephen Learning. – 150p. – Режим доступу до інформації : [http : //www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html). – First internet edition – July 2009.
262. Lado R. How to compare two cultures / Robert Lado // Culture Bound / ed. by I. M. Valdes. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – P. 52 – 63.
263. Lado R. Linguistics across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers / Robert Lado. – Michigan, 1990. – 141 p.
264. Nelson JoAnne SuperBooks. Kit1. Teacher's manual / JoAnne Nelson. – Edmonds : SuperBooks Co, 2000. – 138 p.
265. Pike K. General Characteristics of Intonation / K. Pike // Intonation. Selected readings. – Harmondsworth, Middlesex, England : Penguin Books Ltd, 1972. – P. 53 – 82.
266. Ponomaryova V. A. Use of music : different strategies / V. A. Ponomaryova // IATEFL – Ukraine Newsletter / Ed. Dr. Iryna Ionova / Kyiv Institute for Humanities. – Kyiv, 2000. – Issue No 18. – P. 11–13.
267. Power T. Teaching English intonation and stress patterns / Ted Power. [Електронний ресурс] / Ted Power. – London : University College London, 2000. – Режим доступу до сайту : www.btinternet.com/~ted.power
268. Roach P. Introducing Phonetics / P. Roach. – England : Penguin, 1992. – 128 p.
269. Vassilyev V. A. English phonetics / V. A. Vassilyev // A theoretical course. – Moscow : Higher School, 1970. – 323 p.
270. Walters R. Applications of Discourse Intonation II : Rhondda Valley English [Електронний ресурс] / Rod Walters. - Режим доступу до сайту : [http : //www.speechinaction.net/Applications_02.pdf](http://www.speechinaction.net/Applications_02.pdf)
271. Ward I. C. The Phonetics of English / I. C. Ward. – Cambridge : Heffer, 1972. – 255 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А-1

Аналіз підручників з англійської мови для третього класу

Підручник	Верецагіна И.Н. Англійськ ий язык. Учеб. [для III кл.]	Карп'юк О.Д. English 3. Підручник з англійської мови [для 3 класу спец. шк.]	Несвід А.М. We learn English	Щупак І.Г. Англійсь ка мова	Плахотник В.М. English 3	
Групи Вправ (ГВ)	1	2	3	4	5	6
перший комплекс аудіювання (А)						
ГВ 1А паузація	—	—	—	—	—	
ГВ 2А наголоси	—	—	—	—	—	
ГВ 3А:1)звуквисотніс ть	—	—	—	—	—	
2) типи речень	—	—	—	—	—	
ГВ 4А ситуація спілкування (тембр, гучність; темп)	—	—	—	—	—	
Вправи на аудіювання	120 аудіозаписів, з них 10 діалогів; 41 пісня або вірш, решта 69 — нові слова 10 діалогів про дітей; відсутні тексти; відсутні аудіовправ зі звуками; інтонаційні вправи відсутні; 41 вірш	160 аудіозаписів з них 41 — нові слова; 32 діалога про дітей; 27 текстів; 13 вправ зі звуками; інтонаційні вправи відсутні; 21 вірш; 16 граматичних завдань.	66 аудіозаписі в з них 23 — нові слова; 12 діалогів про дітей; 21 текст; інтонацій ні вправи відсутні; 6 віршів; 6 вправ з граматичн ими завданнями	95 аудіозаписів з них 43 — нові слова; 47 діалогів про дітей; відсутні тексти; відсутні вправи зі звуками; відсутні інтонаційні вправи; 5 віршів;	—	
другий комплекс читання (Ч) мовчки						
ГВ 1Ч 1) паузація	—	—	1 (в.5 с.115)			
2) фразові / логічні наголоси	—	—	—			
ГВ 2Ч типи речень	—	—	—			
Вправи на читання мовчки	Ті ж самі, що і на читання вголос	Ті ж самі, що і на читання вголос —	Ті ж самі, що і на читання вголос	Ті ж самі, що і на читання	Ті ж самі, що і на читання	
третього комплексу читання вголос						

Продовження таблиці А–1

1	2	3	4	5	6
ГВ 3Ч формування навички паузації	—	—	—	—	
ГВ 4Ч 1) на формування злитості допоміжних слів з повнозначними	Ті ж самі що ГВ 6Ч	—	—	—	
2) наголошення	—	—	—	—	
ГВ 5Ч — звуковисотність та типи речень	—	—	—	—	
ГВ 6Ч темп,	31 вправа	—	—	—	20 вправ
тембр	Опосередковано: Казки про тварин або вправи з казковими сюжетами: 19 вправ	—	—	1 казка	Опосередковано: Казки про тварин або вправи з казковими сюжетами: 14 вправ
Вправи на читання вголос	Тексти: 94 Діалогічні єдності: 29	34 тексти (від 45 до 206 слів) 34 діалогічні тексти	33 тексти (обсяг від 24 слів до 67 слів) 26 — діалогічні тексти		16 (обсяг від 216 слів до 500 слів) 12 — діалогічні тексти
четвертого комплексу <i>говорінні</i>					
ГВ 1Г дихання / паузія	—	—	—	—	—
ГВ 2Г 1) злітність допоміжних слів з повнозначними	Опосередковано: вправи на швидкість	—	—	—	Опосередковано: вправи на швидкість
2) просодичне наголошення	—	—	—	—	—
ГВ 3Г — звуковисотність та типи речень	—	—	—	—	—
ГВ 4Г темп,,	—	—	—	—	—
тембр	Опосередковано: Казки про тварин або вправи з казковими сюжетами: 19 вправ	—	—	—	—
гучність	—	—	—	—	—
Вправи на говоріння	282 вправи	195 вправ	125 вправ	300 вправ	166 вправ

Порівняльна таблиця кількості вправ по підручникам, які можуть бути адаптованими для формівня РІС АМ молодших школярів

	вправи адаптовані під РІС	всього	Кеф.
Карп'юк О.Д.	205	419	0,48
Несвіт А.М.	74	352	0,21
Щупак І.Г.	278	590	0,47
Плахотник В.М.	119	433	0,27
Верещагіна І.М.	282	557	0,50

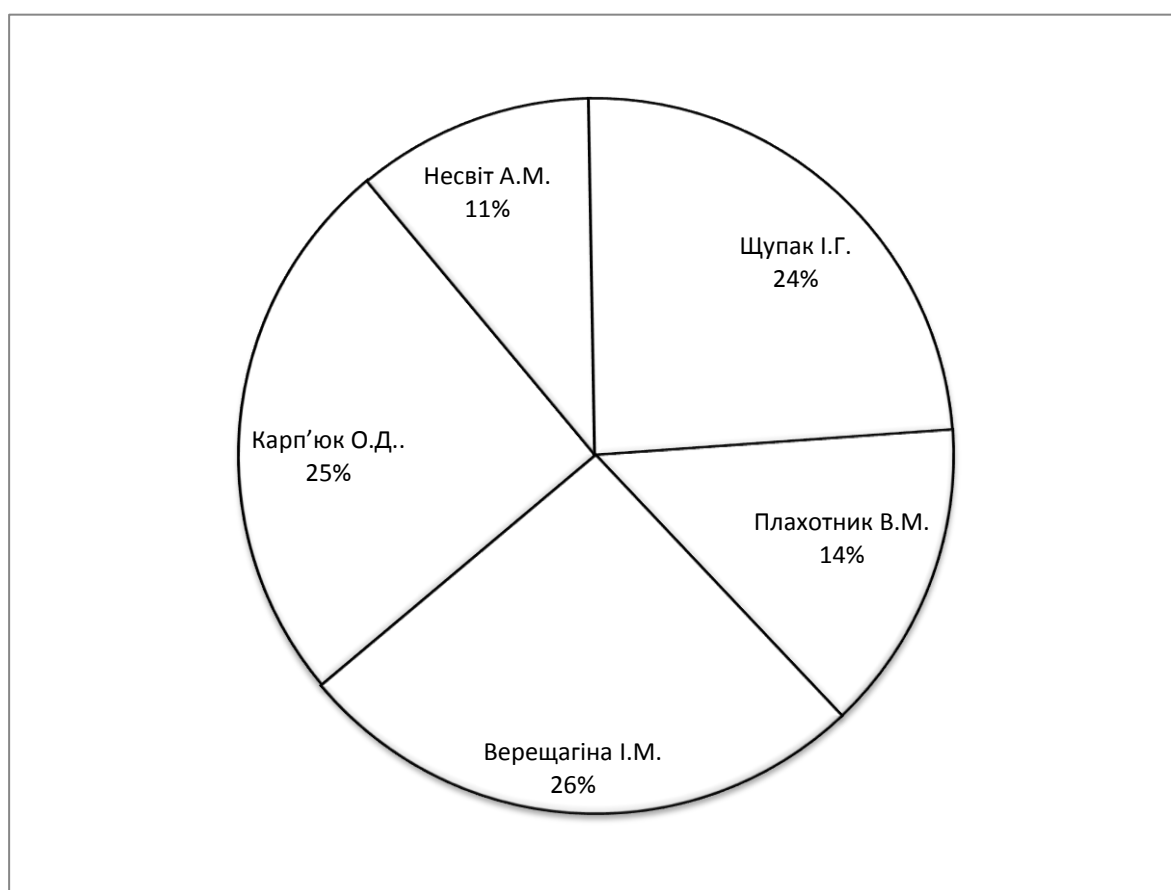


Рис. А — 1. Порівняльна діаграма можливості РІ адаптації вправ підручників

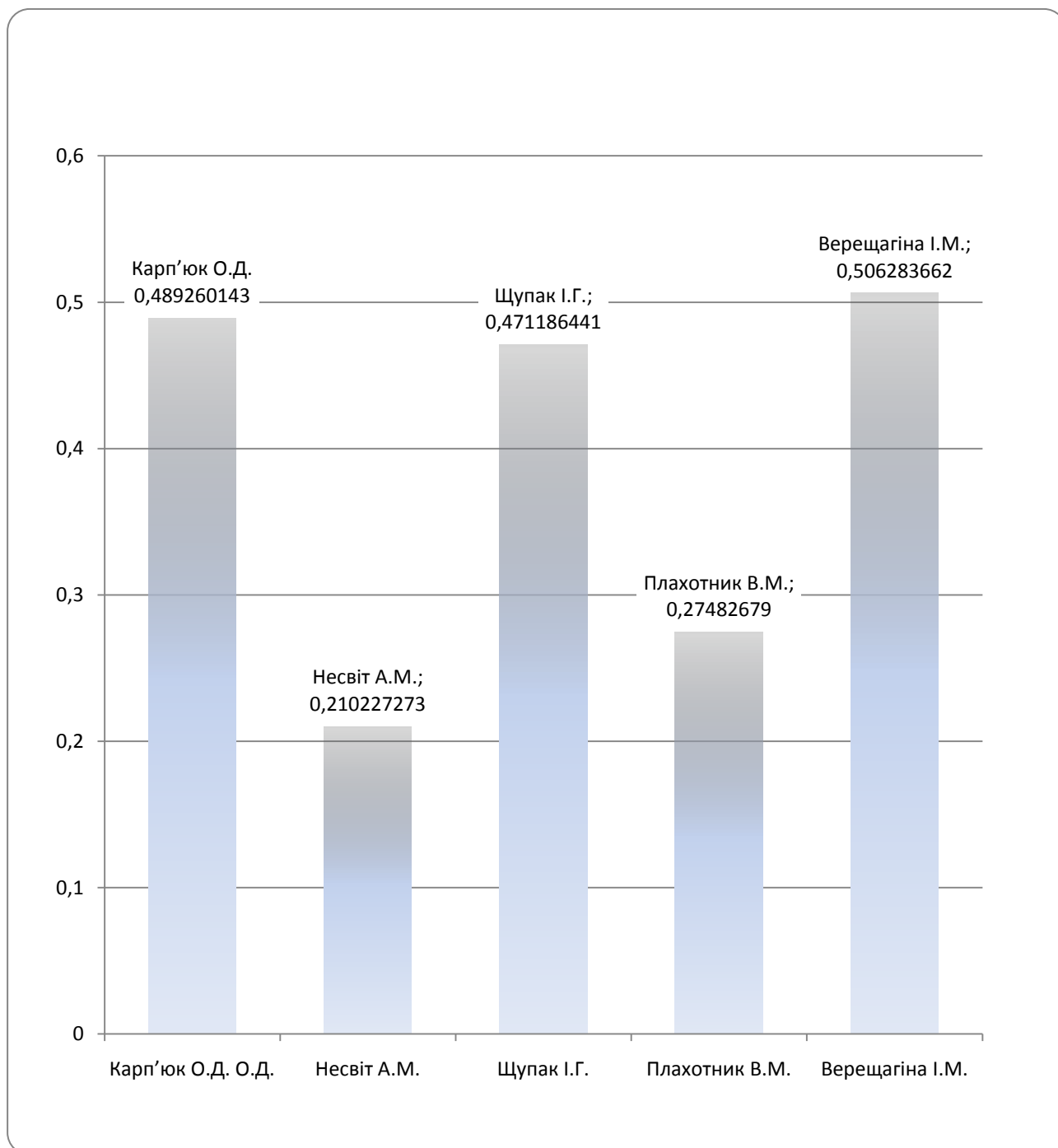


Рис. А — 2. Порівняльна діаграма коефіцієнтів можливості РІ адаптації вправ підручників

Додаток Б

Приклади ритміко — інтонаційних вправ за групами

ГРУПА ВПРАВ 1А на чуття меж на рівні РІнГ, речення та тексту;

(Зклас)

Вправа 1.

Вид: на розпізнавання меж РІнГ

Мета: формувати навичку членувати текст на РІнГ в аудіюванні

Інструкція : Прослухайте текст і порахуйте скільки в ньому пауз.

Текст:

Liana | is nine years old | she lives in Kyiv | with her Mum| Dad | Granny| and
Grandpa|

Ключ: 7

Вправа 2.

Вид: на диференціацію

Мета: вчити учнів розрізняти нероздільні паузаційно слова та слова, що розділяються паузою.

Обладнання: у учнів на картках надруковані тексти без пунктуаційних знаків та великих букв.

Інструкція: Послухайте запис тексту. Поставте знак паузи «/», де її робить диктор.

Liana goes to school with her friend Nina the school is not far from their house Liana has five or four lessons a day her favourite lesson is Math
--

Вправа 3.

Вид: на ідентифікацію

Мета: вчити учнів розпізнавати межі РІнГ за мелодичним рухом голосу.

Обладнання: у учнів на картках надруковані тексти без пунктуаційних знаків та великих букв.

Інструкція: Послухайте запис тексту. Поставте знак паузи «/», відповідно до читання диктора.

Hi My name is Derek I am eight This is a photo of my great granddad Bill
He is seven at the photo His classroom is small There is one room with one big
table There are five children in the class They have English

ГРУПА ВПРАВ 2А на визначення наголосу в РІНГ.

Автоматизація виділення наголошеного слова в РІНГ

Вправа 1.

Вид: на розпізнавання наголошеного слова в РІНГ

Мета: виділяти наголошене слово в РІНГ.

Інструкція: Прослухайте речення і коли чутимете наголошене слово — плесніть в долоні.

I go to SCHOOL. I go to SCHOOL every DAY. I go to SCHOOL every DAY
at 8 o’CLOCK.

I have a CAT. I have a BLACK cat. I have a BLACK cat in my FLAT.

Nastya plays the PIANO. Nastya plays the PIANO every DAY.

Вправа 2.

Вид: на диференціацію наголошених і ненаголошених слів в РІНГ

Мета: вчити учнів розрізняти наголошене і ненаголошене слово в ІГ.

Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Прослухайте римівку, виділяючи наголошені склади гучним плеском в долоні, а ненаголошені слабким.

There was a YOUNG LADY from NIGER,

Who SMILED as she RODE on a TIGER.

After the RIDE

She was INSIDE,

And the SMILE on the FACE of the TIGER.

Вправа 3.

Вид: на ідентифікацію

Мета: формувати навички розрізняти наголошені слова у РІНГ.

Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Прослухайте римівку і знайди правильну схему



Ключ: с)

Підгрупа мелодичних вправ 3А.

Вправи на чуття високого і низького термінального тону

Рецептивні вправи

Вправа 1.

Вид: на розпізнавання.

Мета: вчити учнів розпізнавати високі і низькі термінальні тони.

Інструкція: Прослухайте пісню ‘Head & shoulders’ та а) плесніть в долоні, коли голос високий; б) плесніть в долоні, коли голос низький.

Вправа 2.

Вид: на диференціацію.

Мета: вчити учнів розрізняти високі і низькі термінальні тони.

Інструкція: Послухайте пісеньку «Ехо». Коли чуєш високий звук, показуй рукою ввєрх, коли чуєш низький звук — рука йде униз, як це робить слоненятко Спенкі своїм хоботом на малюнку.

It’s me (високий) It’s me (низький) It’s me (середній).

Вправа 3.

Вид: на ідентифікацію.

Мета: вчити учнів розрізняти високі і низькі склади за висотою термінального тону.

Інструкція: Прослухайте пісеньку ‘A clock’. Який склад промовляється вище, а який нижче? Покажи рукою.

Tock-tick, tock-tick

What you want to do - do quick

Вправи на автоматизацію дій учнів з інтонацією завершеності і незавершеності.

Вправа 1 (урок 9). Вид: на розпізнавання.

Мета: вчити учнів розпізнавати інтонацію завершеності / незавершеності

Інструкція: Вчитель (голос у записі) промовляє речення. Після кожної паузи в кінці РІНГ учні показують відповідну картку з позначенням мелодичного руху голосу:



Hello!↑ How are you? ↓

I'm fine↓, thanks↓. Let's do Christmas shopping↑ at 5o'clock↓

I'm busy. ↓. I help my Dad↑ decorate Christmas tree. ↓

Вправа 2.

Вид: на диференціацію.

Мета: вчити учнів розрізняти інтонацію завершеності і незавершеності

Інструкція: Послухайте текст. Коли інтонаційна група звучить незавершено, покажуй рукою ввєрх, а коли завершено - вниз

Today|↑ is my friend's birthday || ↓She is having a fancy-ball party ||↓

My brother Mike |↑ is wearing a white fur jacket ||↓and white fur pants |↑and boots ||↓ He has a white hat |↑ with long ears |↑and a short tail ||↓

Вправа 3.

Вид: вправа на ідентифікацію.

Мета: вчити учнів розпізнавати інтонацію завершеності і незавершеності.

Інструкція: Прослухайте діалог та вибери схему, яка відповідає йому за мелодикою

Olesya: Hello! How are you?

Nastya: I'm fine, thanks. Let's skate today at 5o'clock.

Olesya: Ok.

Бланк відповіді:

A	B	C
Olesya: ___↑ ___ ↓	Olesya: ___↓ ___ ↑	Olesya: ___ ↓ ___ ↓
Nastya: ___↓, ___↓. _ ↑ __. ↓	Nastya: __, ↑ ___↓. _ ↓ __. ↓	Nastya: ___↓, ___↑. _ ↓ __. ↓
Olesya: ___↓.	Olesya: ___↓.	Olesya: ___↓

Ключ: А

ГРУПА ВПРАВ на розрізнення типів прослуханих речень (3клас).

Вправи на автоматизацію дій учнів з Ін М спонукання

Рецептивні вправи

Вправа 1.

Вид: на розпізнавання

Мета: вчити учнів розпізнавати спонукальні речення.

Інструкція: Прослухайте текст. Порахуйте спонукальні речення.

Transcript:

I live in Parrosborough. This is a small town. Now find me between the flower shop and the underground station. I am waiting for a double-decker. Draw me a red double-decker. Colour the traffic lights. A passenger opposite me takes a yellow taxi. Draw them. I see a blue van, it goes over the bridge. Draw it, please!

Ключ:5

Завдання В.

Вправа 2.

Вид: на диференціацію.

Мета: вчити учнів розрізняти ІнМ прохання, інструкції та команди в аудіюванні.

Інструкція: Прослухайте речення і визначте, якщо це прохання — покажіть Р — polite request, інструкція I- instruction та команда C-command

Come to me, please! (P)

Go home! (C)

Open your book (I)

Find page 47 (I)

Turn right (C)

Вправа 3.

Вид: вправа на ідентифікацію.

Мета: вчити учнів розпізнавати рух мелодики в інструкції та команді.

Інструкція: Поставте паузи та позначте рух інтонації в РІНГ повідомлення.

Ключ: Go out of school ↑| and along Pink Street ↓ || Then go past the museum↑ | and cross the road ↑| at the crossroads ↓ || Turn right ↑| and cross Pink Street ↓|| Meet me ↓| in the sweet shop↓||.

ГРУПА ВПРАВ 4А на визначення ситуації спілкування за тембром, гучністю; темпом.

Вправа 1.

Вид: на розпізнавання

Мета: Вчити учнів розпізнавати голоси за їх тембральним забарвленням.

Інструкція: Прослухайте текст і порахуй, скільки людей говорять.

Mom: Good bye!
 Oleg: Bye! I see a bus! (running and getting into it)
 Nina: Hi, Oleg!
 Oleg: Hello, Nina!
 Nina: What lesson is first today?

Вправа 2.

Вид: на диференціацію.

Мета: вчити учнів розрізняти голоси за їх тембральним забарвленням.

Інструкція: Прослухайте текст і визначте, одна і та сама людина говорить чи різні. Заповніть бланк відповіді.

Nelly comes to her mother and asks:

Nelly: Can I visit Kate tomorrow?

Mother: Phone Kate and ask her.

Nelly: Kate, can I visit you tomorrow?

	Voice 1	Voice 2	Voice 3
Sentence number			

Вправа 3.

Вид: на диференціацію.

Мета: вчити учнів розрізняти тембральне забарвлення голосів.

Інструкція: Прослухайте текст і визначте, чи однаковий настрій у людей в усіх епізодах Заповніть бланк відповіді.

What a nice day! I don't like this task.

	1	2
Sentence number		

Вправа 4.

Вид: на ідентифікацію

Мета: вчити учнів розпізнавати голоси за їх тембральними характеристиками.

Інструкція: Прослухайте речення і визначте, хто говорить. Позначте 'w' жіночий голос, 'p' голос учня. Заповніть бланк відповіді.

1	
2	
3	

Вправа 5.

Вид: на ідентифікацію

Мета: вчити учнів розпізнавати настрій за тембром голосу.

Інструкція: Прослухайте речення і визначте, як люди говорять. Позначте 'h' веселий голос, 's' сумний голос. Заповніть бланк відповіді.

1	
2	
3	

Рецептивні РІ вправи в читанні мовчки :

Вправи на розпізнавання меж РІнГ

Вправа 1 (урок 2).

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням

Вид: на упізнавання

Інструкція: Прочитайте текст і порахуйте перериви в звучанні

Текст: School starts | School starts |

Hello everybody | Nice to see you!|

Lessons are fun! |On Sunday we run!|

Ключ: 6.

Вправа 2 (урок 2).

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням

Вид: на ідентифікацію

Інструкція: Прочитайте текст ще раз і позначте паузи

Вправи на розпізнавання меж речень

Вправа 1 (урок 5)

Вид: на розпізнавання меж речень.

Вчитель: Прочитайте текст і порахуйте скільки в ньому речень. Поставте паузи на межах речень.

We have five lessons from Monday till Thursday On Friday we have four lessons Friday is my favorite day

Вправа 2.

Вид: на диференціацію.

Мета: вчити учнів розрізняти короткі паузи та довші паузи на позначення меж речень.

Інструкція: *Прочитайте текст мовчки (текст не містить пунктуаційних знаків проте кожне нове речення починається з великої букви;). Поставте в тексті знаки пауз «/» чи «//» та великі літери, де потрібно.*

Houseboat

Houseboat is a house that can float upon water In Australia there are many houseboats with two or more bedrooms Houseboats can have one or more floors People can live in houseboats From four to ten people can live in a houseboat

*float upon-плавати на воді

Самоконтроль: Прослухайте текст і перевірте правильність розстановки пауз.

Вправа 3 (урок 5).

Вид: на ідентифікацію.

Мета: вчити учнів розпізнавати короткі паузи та довші паузи на позначення меж речень.

Інструкція: Прочитайте текст мовчки (текст не містить пунктуаційних знаків та великих букв). Поставте в тексті знаки пауз «/» чи «//» та великі літери, де потрібно.

in Canada houseboats are very popular in British Columbia Ontario and Quebec in Europe there are many houseboats on the canals of Amsterdam

Вправи на виділення наголошених слів у РІнГ

Вправа 1.

Вид: розпізнавання

Мета: вчити учнів розпізнавати наголошене слово в РІнГ в читанні (з опорою на попереднє аудіювання).

Інструкція: Прочитайте речення самостійно і порахуйте наголошені слова в кожній групі речень. (Опора — наголошені склади виділені великими буквами)

I have a CAT. I have a BLACk cat. I have a BLACK cat in my FLAT.

Nastya plays the PIAno. Nastya plays the PIAno every DAY.

Вправа 2.

Вид: на диференціацію наголошених і ненаголошених слів в РІнГ в читанні.

Мета: вчити учнів розрізняти наголошені і ненаголошені слова в читанні мовчки.

Інструкція: Прочитайте ці речення в завданні В , відмітьте межі РІнГ. Виділіть маркером наголошене слово. Зверніть увагу, що кожна інтонаційна група має одне наголошене слово.

Вправа 3.

Вид: на ідентифікацію наголошеного слова в читанні мовчки.

Мета: вчити учнів розпізнавати наголошене слово в зоровому сприйманні тексту.

Інструкція: Прочитайте текст завдання Е самостійно і намалюйте його схему. Позначайте ненаголошені слова рисою ____, а наголошені рисою з наголосом ____

Liana's school is not far from her house it takes her 15 minutes to go there on foot sometimes the girls take a bus to school

ГРУПА ВПРАВ 1Ч на групування

Вправа 1.

Вид: на групування (урок 4).

Тип: умовно-комунікативна.

Мета: формувати навичку утворення РІНГ з жорстким керуванням

Інструкція: Поєднайте слова в нерозривні словосполучення — РІНГ.

English lesson opposite the window under the table seven desks

Ключі: English lesson| opposite the window| under the table| seven desks

Вправа 2 (урок 6).

Вид: на групування.

Мета: вчити учнів поєднувати слова в РІНГ.

Інструкція: Поєднайте слова в РІНГ.

Опора: вчитель допомагає учням знайти сталі словосполучення:
структура there is/are, прийменник + іменник - in India, підмет + присудок -
houseboats are

popular in Houseboats India very are

are Houseboats the big in India very

them Indian use People transport as

like Tourists houseboats these

Вправа 3.

Вид: на розташування

Мета: вчити учнів поєднувати утворені РІНГ в речення

Опора: перше слово кожного речення написано з великої букви, загальна
схема речення в вигляді запитань What, do what?, Where?

Інструкція: Поєднайте утворені (в попередній вправі) РІНГ в речення

Ключі:

In India houseboats are very popular.

The houseboats very big.

Indian people use them as transport.

Tourists like these houseboats.

Репродуктивні РІ вправи в читанні вголос

Дихальні вправи

Вправа 1Д.

Вид: на імітацію.

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів керувати видихом, досягати рівномірного видиху, тренувати м'язи, що приймають участь в процесі дихання.

Інструкція: Виконуйте вправу так: а) станьте прямо, робимо глибокий видих повітря на звуки [p] - [f]; б) пауза; в) вхід на рахунок вчителя: 1-2 — діафрагма опускається, 3-4 — працюють міжреберні м'язи; 5 — працюють косі м'язи; г) затримка; д) глибокий видих повітря на звуки [p] - [f].

Вправа 2Д.

Вид: на імітацію.

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів керувати видихом, досягати рівномірного видиху, тренувати м'язи, що приймають участь в процесі дихання.

Інструкція: Виконуйте вправу так: а) станьте прямо, робимо глибокий видих повітря на звуки [p] - [f]; б) пауза; в) короткий вхід на рахунок вчителя: «one»; г) коротка затримка на рахунок вчителя «two»; д) видих повітря з промовлянням складів [mi:], [mæ], [ma:], [mo:], [mu:]. Змінним компонентом виступає приголосний звук в складах. Спочатку тренуємо дзвінкі приголосні звуки — легкі сонорні [m,n,l], потім альвеолярні [d] - [t].

Вправа 3Д.

Вид: на імітацію.

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів керувати видихом, досягати рівномірного видиху, тренувати м'язи, що приймають участь в процесі дихання.

Інструкція: Виконуйте вправу так: а) глибокий видих повітря на власний рахунок «one, two, three, four...» поки не скінчиться повітря; б) пауза; в) вхід швидкий; г) затримка; а) глибокий видих повітря на власний рахунок «one, two, three, four...» поки не скінчиться повітря. Намагайтеся, щоб з кожним словом повітря виходило небагато, наче «притримуйте» повітря всередині себе.

Вправа 4Д.

Вид: на імітацію.

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів керувати видихом під час мовлення, членувати скоромовку на дві частини.

Інструкція: Виконуйте вправу так: а) станьте прямо, робимо видих повітря на звуки [p] - [f]; б) пауза; в) швидкий вхід; г) повторіть /прочитайте за вчителем першу частину скоромовки; д) швидкий вхід; є) повторіть /прочитайте за вчителем другу частину скоромовки

As busy as a bee.

Better late than never.

First think then speak

Remember, remember the fifth of November.

Eeeny, meeny, miney, mo, catch a tiger by the toe.

Hickory dickory dock, the mouse ran up the clock.

Fix six sticks.

Вправа 5Д.

Вид: на імітацію.

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: поступово збільшувати час видиху.

Інструкція: Прочитайте скоромовку на одному видиху, дотримуючись схеми: а) - в); г) повторіть /прочитайте за вчителем скоромовку;

One apple a day keeps a doctor away

Early to bed, early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise.

Betty Botta bought some butter but she said the butter's bitter.

Вправа 6Д

Вид: немовленнєва, з жорстким керуванням

Мета: поступово збільшувати час видиху.

Інструкція: Прослухайте чант /пісню та проспівайте кожен рядок на одному видиху, дотримуючись схеми: а) спів; б) швидкий вдих; а) спів

Jump the rope, jump the rope, jump, jump, jump.

Jump it high, jump it low, jump, jump, jump.

Jump it fast, jump it slow, jump, jump, jump.

Jump again, out you go, jump, jump, jump.

If you ever, ever, ever meet a grizzly bear-

You must never, never, never ask him where

He is going — or what he is doing;

For if you ever, ever dare

To stop a grizzly bear —

You will never meet another grizzly bear.

Вправа 7Д.

Вид: на імітацію.

Тип: умовно-мовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів поступово збільшувати часу видиху і темп мовлення.

Інструкція: Прослухайте чант /пісню та проспівайте кожен рядок на одному видиху, дотримуючись схеми: а) спів; б) швидкий вдих; а) спів:

There were 10 in the bed and the little one said:

“Roll over, roll over!”

So they all rolled over and one fell out.

There was one in the bed and the little one said:

“Good night”, “Good night”.

Вправа 8 Д.

Вид: немовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів правильно брати дихання у читанні коротких текстів.

Інструкція: Прочитайте текст, беручи дихання лише на паузах, які позначені / або //, дотримуючись схеми: а) читання; б) швидкий вдих; а) читання.

ГРУПА ВПРАВ 4Ч на формування ритмічних навичок читання вголос

Вправа 1 (урок 2).

Вид: на імітацію.

Тип: умовно мовленнєва з жорстким керуванням.

Інструкція: Прочитайте текст завдання А за диктором, звертаючи увагу на знаки пауз.

School starts | School starts | Let's meet

Friends | Hello everybody | Nice to see you!

Вправа 2.

Вид: на імітацію (урок 4)

Мета: вчити учнів читати текст уголос за вчителем, намагаючись дотримуватись пауз.

Інструкція: Прочитайте текст Завдання А. уголос, намагайтесь дотримуватись пауз.

“Hello|| I'm Michael|| I'm from France|| This is my classroom|| It's very big|| You can see two big windows in it|| There is a teacher's desk| in front of the windows|| There is a reception desk| for the second teacher|| There are six desks in the classroom|| There are five boards| in the classroom|| There are lots of pictures| on the boards||”.

Вправа 3.

Вид: вправа на підстановку. (Урок 11)

Мета: вчити учнів вимовляти РІНГ з підстановкою.

Інструкція: Прочитайте діалоги I і II. Розширте виділену РІНГ одним з поданих в довідці ('reference') слів, складіть і прочитайте в ролях утворений діалог, зв'язуючи залежні слова і виділяючи наголошене слово.

P1: I want ten ____ plums

P2: Do you?

P1: Yes, I do.

P2: Here you are.

P1: For the salad I take *three* ____ *cucumbers*

P2: Do you?

P1: Yes, I do.

Reference: sweet, big, ripe.

Вправа 4.

Вид: на трансформацію.

Мета: вчити учнів змінювати наголошене слово в РІНГ з опорою на зорове сприймання.

Інструкція: Прочитайте речення і поділіть їх паузами на РІНГ. Прочитайте речення вголос, змінюючи ритмічну модель речення шляхом зміни граматичної структури речень.

Зразок виконання:

Miss GRIND is a SHOP-assistant.

The SHOP-assistant is Miss GRIND

Miss GRIND's a SHOP-assistant

Речення для зміни:

Mary is a school-girl.

Dan is a teacher.

Вправа 5.

Вид: вправа на самостійне вживання.

Мета: вчити учнів самостійно вживати інтонацію завершеності, незавершеності та переліку в читанні вголос.

Інструкція: 1) Прочитайте текст завдання Е мовчки, розставте паузи, підкресліть наголошені слова в РІНГ; 2) Прочитайте текст в ролях вголос, дотримуючись графічної РІ розмітки.

Now Gimmy and To-To go to the To-To's shop.

'Here you can buy food' says To-To. 'What's on your list? These are bananas. You need seven yellow bananas. One, two, three, four, five, six, seven. Here you are.

These are oranges. You need three big oranges. One, two, three. Here you are.

These are sandwiches. You need five cheese sandwiches and three sausage sandwiches. One, two, three, four, five cheese sandwiches and one, two, three sausage sandwiches. Here you are.

ГРУПА ВПРАВ 5Ч на формування репродуктивних мелодичних навичок в читанні вголос

Вправа 1.

Вид: на імітацію на рівні РІнГ (урок 11)

Мета: вчити учнів читати текст уголос за вчителем, дотримуватись інтонації завершеності / незавершеності.

Інструкція: *Прочитайте текст Завдання А. уголос, намагайтесь дотримуватись інтонації завершеності/незавершеності.* (Текст надрукований великими літерами на аркуші паперу А3 і прикріплюється до дошки магнітами)

For the party↑ buy SEVen ↑YELLow↑ baNAnas↓, THREe↑ BIG↑ ORanges↓, FIVE↑ CHEese sandwiches↑ and THREE↑ SAUAsage sandwiches↓. For the SALad↑ I need FOUr↑ REd↑ toMAToes ↑and TWo↑ GREEn↑ CUcumbers↓. Don't forGET↑ to buy a STRAWberry cake↓!

Вправа 2.

Вид: вправа на імітацію. (урок 10)

Мета: вчити учнів імітувати інтонацію завершення/незавершення на рівні речення

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Прочитайте речення завдання Е за диктором, імітуючи інтонацію завершення / незавершення в кожній РІнГ.

I've got three French books.

I've got three French books at the upper shelf.

I've got three French books at the upper shelf and thirty three French books at the lower shelf.

Вправа 3.

Вид: вправа на імітацію. (урок 10)

Тип: рецептивно-репродуктивна з жорстким керуванням

Мета: вчити учнів імітувати інтонацію завершення/незавершення на рівні тексту в читанні вголос

Інструкція: Прочитайте текст за диктором, передаючи голосом інтонацію завершеності / незавершеності.



In 1920 A. A. Milne bought the original Winnie the Pooh bear at Harrods. Since that time Harrods sell bears: big and small, soft and fluffy. The tradition of celebrating each Christmas with a specially designed new Teddy Bear began in 1986. You can find different Harrods Christmas Bears. This 2009 Harrods bear is called Maxwell. It costs £19. This Harrods Small Christmas Bear is called Rufus. It costs £14. Londoners think that there's nothing like a friendly face under the tree to remind you of Christmas at Harrods

Вправа 4.

Вид: вправа на підстановку на рівні РІНГ.

Мета: вчити учнів вимовляти РІНГ з підстановкою.

Інструкція: Прочитайте діалоги I і II. Замінюючи виділену РІНГ однією з поданих в довідці 'reference', складіть і прочитайте в ролях подібний діалог, дотримуючись РІ оформлення цих діалогів.

P1: I need seven yellow bananas↓

P2: Do you?↑

P1: Yes, I do. ↓

P1: For the salad↑ I take *three big tomatoes*↓

P2: Do you?↑

P1: Yes, I do. ↓

Reference: four sweet strawberries, two green cucumbers, five ripe bananas.

Вправа 5.

Вид: вправа на підстановку на рівні речення. (урок 10)

Інструкція: Прочитайте речення, змінюючи невірні твердження на вірні відповідно до тексту та передаючи голосом інтонацію завершеності / незавершеності

1. A. A. Milne↑ bought the original Rufus bear↑ at Harrods. ↓
2. This 2009 Harrods bear↑ is called Winnie the Pooh↓
3. Winnie the Pooh↑ costs £19↓

Вправа 6.

Вид: на трансформацію (урок 11)

Мета: вчити учнів змінювати інтонацію завершеності на інтонацію незавершеності і навпаки в діалозі.

Інструкція: Прочитайте РІНГ. До незавершених РІНГ підберіть завершені РІНГ, а до завершених РІНГ, підберіть завершені РІНГ. Прочитайте вголос утворені діалогічні єдності

Do you need five sandwiches?↑	No, he likes cucumbers↓
Do you need four red tomatoes?↑	No, I need three sandwiches. ↓
Does Nick like tomatoes↑	No, I need three yellow tomatoes. ↓

Вправа 7.

Вид: вправа на самостійне вживання.

Мета: вчити учнів самостійно вживати інтонацію завершеності, незавершеності та переліку в читанні вголос.

Інструкція: 1) Прочитайте текст завдання Е мовчки, розставте паузи, підкресліть наголошені слова в РІНГ; 2) Прочитайте текст в ролях вголос, дотримуючись графічної РІ розмітки.

Now Gimmy and To-To go to the To-To's shop.

'Here you can buy food' says To-To. 'What's on your list? These are bananas. You need seven yellow bananas. One, two, three, four, five, six, seven. Here you are.

These are oranges. You need three big oranges. One, two, three. Here you are.

These are tomatoes and cucumbers. You need four red tomatoes and two green cucumbers. Here you are.

And this is a strawberry cake. Here you are. I like strawberry cakes very much!

'Thank you!' says Gimmy.

'Have a nice party' says To-To.

ГРУПА ВПРАВ Ч на передачу голосом РІ моделі типів речень в читанні вголос.

Вправа 1.

Вид: на імітацію.

Мета: вчити учнів імітувати ІнМ опису з відповідною інтонацією в читанні вголос.

Інструкція: Прочитайте речення, імітуючи голос диктора

Today we go to the forest with our class. It is early autumn now and trees are green. The weather is sunny and warm today. It's a bit windy. But there was rain yesterday and the leaves are wet.

ГРУПА ВПРАВ 1Г на формування ритмічних навичок говоріння

Вправа 1.

Вид: на імітацію

Тип: немовленнєва, з жорстким керуванням

Мета: вчити учнів наголошувати певне слово в РІНГ з опорою.

Інструкція: Повторюйте скоромовку за вчителем (наголошений склад виділений великими літерами)

SKIng ARea|| skiing ARea|| A NIce skiing area||This is a NIce skiing Area||

Вправа 2.

Вид: на підстановку в одній позиції

Тип: умовно-мовленнєва, з жорстким керуванням

Мета: вчити учнів змінювати ритмічну модель РІНГ шляхом підстановки в одній позиції.

Інструкція: Повторюйте ІнМ за вчителем, змінюючи слово, але не змінюючи ІнМ :

Вчитель: This is a NIce SKAting area

Учень: This is a NIce SKIng area

Вчитель: This is a BIG RED BUS

Учень: This is SMALL YELlow LOrry

Вправа 3.

Вид: трансформацію

Тип: умовно-мовленнєва, з жорстким керуванням

Мета: вчити учнів змінювати ритмічну модель РІнГ.

Інструкція: Послухайте РІнГ, змініть її наголошений склад:

Вчитель: SKIing Area

Учень: skiing AREa||

Вчитель: A Nice skiing area

Учень: A nice sKIing area|| a nice skiing AREa||

ГРУПА ВПРАВ 2Г на формування навичок паузації та дикції (чіткості вимови), злитості допоміжних слів з повнозначними в говорінні

Вправа 4.

Вид: вправа на імітацію.

Мета: вчити учнів імітувати РІ модель РІнГ, виділяючи наголошені склади та зв'язувати їх з ненаголошеними.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Повторюйте за То-То його розповідь про інтернет сторінку магазину сучасного одягу для школярів, дотримуючись паузації, чіткості вимови і злитості вимови в РІнГ.

New propoSITIons| of the DAY:|

There is a NICE| red and yellow DRESS| for the GIRLS||

There are red leather SHOES| to MATCh| the dRESS||.

And a sMALL| YELLow| Bag||

For the BOYs |there is a cool blue Adidas SWEATer|

And blue TRAINers| to match the SWEAter||

Вправа 5.

Вид: вправа на підстановку.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Мета: вчити учнів виділяти наголошене слово в РІнГ і зв'язувати його з ненаголошеними з підстановкою в одній позиції.

Інструкція: Повторюйте кожне речення вправи4, змінюючи колір і вид одягу, але, дотримуючись паузації, чіткості вимови і злитості вимови в РІНГ.

New propoSITions of the Day :	Old propositions of the DAY:
There is a NICE RED and YELLow DRESS for the GIRLS	There is a NICE WHItE and GREEn DRESS for the GIRLS

Вправа 6.

Вид: трансформацію

Тип: умовно-мовленнєва, з жорстким керуванням

Мета: вчити учнів змінювати ритмічну модель РІНГ.

Інструкція: Послухайте РІНГ, але змініть її розмір:

Вчитель: New |propoSITions |of the Day||:

Учень: New propoSITions |of the Day||:

Вчитель: There is a NICE| RED | and YELLow| DRESS| for the GIRLS||

Учень: There is a NICE| red and yellow DRESS| for the GIRLS||

Вправа 7.

Вид: вправа на самостійне вживання.

Тип вправи: репродуктивна, умовно-комунікативна.

Мета: вчити учнів самостійно виділяти наголошене слово в РІНГ і зв'язувати його з ненаголошеними

Інструкція: Уявіть себе власниками свого магазину сучасного одягу для школярів. Намалюйте свою інтернет сторінку «гарячі пропозиції» і розкажіть про неї так як про неї розповідав То-То.

Мелодичні вправи ГРУПА ВПРАВ 3Г :

Вправа 1

Вид: на імітацію на рівні РІНГ

Мета: вчити учнів змінювати висоту голосу за вчителем.

Інструкція: а) Sing after your teacher. Show the melody with your hand. Проспівай пісню “A clock’ за вчителем. Показуй рукою високі та низькі ноти.

б) Sing after your teacher’s hand. Проспівай пісню “A clock’ за вчителем: вчитель піднімає руку — діти співають ‘tock’, опускає - ‘tick’.

Вправа 2.

Вид: вправа на імітацію. (урок 9)

Мета: вчити учнів імітувати РІ модель ІнМ на завершення/незавершення на рівні РІнГ

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Послухайте діалог Завдання В, розіграйте такий самий діалог, імітуючи за диктором інтонацію завершеності / незавершеності

P1: Today is my friend's birthday ↓

P2: Today?↑

P3: Your friend's?↑

P4: Birthday?↑

Вправа 3.

Вид: трансформацію.

Тип: умовно-мовленнєва, з жорстким керуванням.

Мета: вчити учнів змінювати ритмічну модель РІнГ.

Інструкція: Послухайте РІнГ, але змініть її розмір:

Вчитель: New |propoSITions |of the Day||:

Учень: New propoSITions |of the Day||:

Вчитель: There is a NICE| RED | and YELLow| DRESS| for the GIRLS||

Учень: There is a NICE| red and yellow DRESS| for the GIRLS||

Вправа 4.

Вид: на трансформацію.

Мета: вчити учнів змінювати інтонацію завершеності на інтонацію незавершеності і навпаки в діалозі.

Інструкція: Прослухайте — незавершену РІнГ, змініть її на завершену і навпаки.

P1: You need five sandwiches?↑

P2: No, I need three sandwiches. ↓

P1: You need four red tomatoes?↑

P2: No, I need three yellow tomatoes. ↓

Вправа 5.

Вид: вправа на самостійне вживання.

Мета: вчити учнів самостійно вживати інтонацію завершеності, незавершеності та переліку в говорінні.

Інструкція: Уявіть себе на вечірці у Мілі. Намалюйте святковий стіл. Розкажіть, що є на столі на її вечірці.

ГРУПА ВПРАВ Г на передачу голосом РІ моделі типів речень в говорінні.

Вправа 1

Вид: на імітацію.

Мета: навчити учнів вимовляти ІнМ прохання, інструкції та команди з відповідною інтонацією.

Інструкція: Прослухайте речення і повторіть з відповідною інтонацією

Transcript:

Stand up↓ please ↑ Open your books↓ please ↑ Write ↑the date↓ please ↑Close
↑your eyes↓- прохання

Stand up↑ Open your ↑books↓ Write ↑the date↓ Close ↑your eyes↓ інструкції

Stand up↑↓ Open your ↑books↓ Write ↑the date↓ Close ↑your eyes↓ команди.

Вправа 2.

Вид: на підстановку.

Мета: вчити учнів вимовляти ІнМ прохання, інструкції та команди з підстановкою в одній позиції.

Інструкція: Дайте протилежну за змістом команду.

Вчитель: Stand up↓ please ↑

Учень: Sit down, please.

Come to the blackboard. -Take your seat

Open your book. - Close your book

Answer my question. — Don't answer my question

Вправа 3.

Вид: на трансформацію.

Мета: вчити учнів змінювати ІнМ прохання на інструкцію, інструкцію на команду і навпаки.

Інструкція: 1) Прослухайте команду — змініть її на інструкцію і навпаки 2) Прослухайте прохання — змініть його на інструкцію 3) Прослухайте інструкцію — змініть на прохання.

Завдання F-G

Вправа 4.

Вид: на самостійне вживання.

Мета: вчити учнів самостійно вживати ІнМ прохання, інструкції та команди.

Інструкція: F) напишіть інструкцію, як дістатися від супермаркету до ресторану; G) розкажіть, як дійти від вашого будинку до школи.

Додаток В

Таблиця

Показники прогностичного тестування (в 1 класі)

Учні	завдання № 1	завдання № 2	завдання № 3	завдання № 4	Заг. Σ балів Макс. 20
ЕГ 1					
Уч1	4	2	2	2	10
Уч 2	5	1	0	1	7
Уч 3	3	1	1	1	6
Уч 4	6	4	2	4	16
Уч 5	5	1	1	3	10
Уч 6	8	3	2	3	16
Уч 7	4	3	0	3	10
Уч 8	5	1	0	1	7
Уч 9	5	4	2	4	15
Уч 10	4	1	0	1	6
Сер. бал	4,9	2,1	1	2,3	10,3
ЕГ 2					
Уч1	5	1	2	3	11
Уч 2	7	3	1	3	14
Уч 3	4	2	0	1	7
Уч 4	5	3	0	1	9
Уч 5	2	2	1	2	7
Уч 6	5	4	2	3	14
Уч 7	4	3	1	1	9
Уч 8	4	1	0	1	6
Уч 9	5	3	1	3	12
Уч 10	5	3	1	3	12
Сер. бал	4,6	2,5	0,9	2,1	10,1
Заг сер бал	4,75	2,3	0,95	2,2	10,2

Додаток Д

Таблиця

Показники прогностичного тестування (в 2 класі)

Учні	завдання № 1	завдання № 2	завдання № 3	завдання № 4	Заг. Σ балів Макс. 20
ЕГ 1					
Уч 1	8	4	2	5	19
Уч 2	7	4	1	5	17
Уч 3	6	3	1	5	15
Уч 4	4	3	0	4	11
Уч 5	6	2	1	5	14
Уч 6	9	3	2	5	19
Уч 7	8	4	2	5	19
Уч 8	8	4	1	5	18
Уч 9	9	4	2	5	20
Уч 10	6	2	1	4	13
Середній бал	7,1	3,3	1,3	4,8	16,5
ЕГ 2					
Уч 1	9	4	2	5	20
Уч 2	8	2	0	5	15
Уч 3	5	3	1	5	14
Уч 4	7	3	1	3	14
Уч 5	8	4	2	5	19
Уч 6	8	3	1	5	17
Уч 7	9	4	2	5	20
Уч 8	8	4	2	5	19
Уч 9	8	3	2	5	18
Уч 10	8	3	1	4	16
Сер. бал	7,8	3,3	1,4	4,7	17,2
Заг сер бал	7,45	3,3	1,35	4,75	16,85

Додаток Ж

Розподіл учнів по групах за результатами прогностичного тестування (кореляційні пари)

Таблиця

Група ЕГ 1 і 2 2 клас дитячий садок – школа «Стежина»

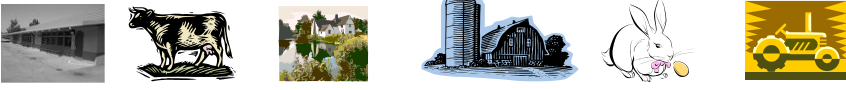
Абдул-Бакі Аміна	Матіішена Влада
Андрійченко Олена	Коваль Олена
Васенін Микита	Свиндуковський Микита
Гаврутенко Микола	Кондрат'єва Маргарита
Дідок Микола	Шкляр Микита
Гриценко Вадим	Іванченко максим
Кардаш Роман	Мусатов Олег
Мартиненко Ася	Тесленко Ангеліна
Медведева Аня	Михальчук Валентина
П'ятак Вікторія	Опанасенко Даша

Додаток 3

**Тести для перевірки рівня сформованості РІС АМ у зрізах та
алгоритм його оцінювання**







Передекспериментальний тест _____

/прізвище та ім'я учня, клас, школа /

ТЗ 1 Тестове завдання з аудіювання								Оцінка
1,2 5.	Lina is nine years old she lives in Kyiv with her Mum Dad Granny and Grandpa she goes to school with her friend Nina Lina has five or four lessons a day her favourite lesson is Math							
3.	I like water 1 <input type="checkbox"/> I like milk 2 <input type="checkbox"/> and lemonade 3 <input type="checkbox"/> He is a teacher 4 <input type="checkbox"/> Bill 5 <input type="checkbox"/> goes to school 6 <input type="checkbox"/> every day 7 <input type="checkbox"/> Does Ned 8 <input type="checkbox"/> have a boat 9 <input type="checkbox"/> No, he doesn't 10 <input type="checkbox"/>							
4								
6					7			
ТЗ2 Тестове завдання з ЧИТАННЯ МОВЧКИ								
1. 2.	Tim goes to school with his friend Ben the school is not far from their house Tim has five or four lessons a day his favorite lesson is Music							
3.	I have a teddy-bear 1 <input type="checkbox"/> Ben can draw 2 <input type="checkbox"/> and read 3 <input type="checkbox"/> He is my friend 4 <input type="checkbox"/> Sara 5 <input type="checkbox"/> plays tennis 6 <input type="checkbox"/> every Sunday 7 <input type="checkbox"/> Does Oleg 8 <input type="checkbox"/> have a rabbit 9 <input type="checkbox"/> No, he doesn't 10 <input type="checkbox"/>							
4.								
5.	Are the skates old The first skates are 5,000 years old people make them from animal bones in 1859 <u>James A Whelpley</u> from Canada makes skates for skating on the lakes of Canada it was called the <i>Long Reach</i> the skate is 40 cm long on a wood platform							
6					7	1	2	3
						4	5	

Післяекспериментальний тест _____

/прізвище та ім'я учня, клас, школа /

ТЗ 1 Тестове завдання з аудіювання								Оцінка	
1,2 5.		the Kitchen is not big there are two windows a sink a gas hob and a fridge in the bedroom there is a fireplace and a bed there is a big garden							
3.	<p>I like juice 1 <input type="checkbox"/></p> <p>I like milk 2 <input type="checkbox"/> and lemonade 3 <input type="checkbox"/></p> <p>He is a teacher 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Bill 5 <input type="checkbox"/> goes to school 6 <input type="checkbox"/> every day 7 <input type="checkbox"/></p> <p>Does Ned 8 <input type="checkbox"/> have a boat 9 <input type="checkbox"/> No, he doesn't 10 <input type="checkbox"/></p>								
4									
6					7	1	2	3	
						4	5		
ТЗ2 Тестове завдання з читання мовчки									
1. 2.	Kate goes to school with her friend Pat the school is not far from their house Kate usually has five or six lessons a day her favorite lesson is English								
3.	<p>I have a plane 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Jack can ski 2 <input type="checkbox"/> and skate 3 <input type="checkbox"/></p> <p>He is a shop-assistant 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Bob 5 <input type="checkbox"/> doesn't go to school 6 <input type="checkbox"/> on Sunday 7 <input type="checkbox"/></p> <p>Does Lora 8 <input type="checkbox"/> have a computer 9 <input type="checkbox"/> No, she doesn't 10 <input type="checkbox"/></p>								
4.									
5.	<p>The school building</p> <p><u>Newton Acliffe</u> is a new town in France <u>Acliffe Village School</u> is situated in the south of <u>Durham</u></p> <p>The school is new A big hall has two wings In the first wing there are two classrooms One is the <u>Rainbow Room</u> where children have Breakfast In the other wing there are three classrooms All classrooms have lot of things for Art Craft Technology I C T and Reading Children have <u>After School</u> clubs in the Rainbow Room Children love their school</p>								
6					7	1	2	3	
						4	5		

Передекспериментальний тест

Тестове завдання з аудіювання

1. 5. Прослухай речення і познач межі РІНГ «|» і речень»||»
2. Підкресли наголошені слова
3. Прослухай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»
4. Прослухай текст і підпиши малюнки
cow house school rabbit helps father
6. Прослухай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення запиши їх в бланк
7. Прослухай речення. Якщо вони правильні, став «+», а якщо неправильні, став «х» запиши їх в бланк

Тестове завдання з читання мовчки

1. Прочитай речення і познач межі РІНГ «|»
2. Підкресли наголошені слова
3. Прочитай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»
4. Побудуй речення:
 - is Rita nine old years.
 - toy This is big very.
 - is glass It of made.
 - I potatoes like and meat
 - have We sandwiches tomato
5. Прочитай текст і познач межі речень «||» в тексті в бланку.
6. Прочитай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення запиши їх в бланк
7. Прочитай текст. Вибери правильну відповідь “А”, “В”, “С” чи “D” і запиши її в бланк
Ponies at the beach
There is an island* in the ocean. Ponies live here for 300 years. People don't know where they come from.
Ponies are happy. They eat grass and run. Every morning and evening ponies go to

the lakes and drink water.

In hot weather ponies go to the ocean and stand in water. They hide* from mosquitoes*. In winter ponies hide from the wind in trees.

*ocean — океан, *island - острів *mosquitoes - комари *hide — ховатись

1. Ponies live

a) in a forest; b) on an island; c) on the ocean; d) on the beach

2) People..... where ponies come from

a) don't live; b) don't knows; c)don't know; d) don't like

3) Ponies stand in water

a) in winter; b) in the evening; c) eat grass; d) in hot days.

4. Ponies drink water

a) from the ocean; b) in hot weather; c) from the lake; d) from mosquitoes

5. Ponies for 300 years.

a) live here; b) drink water; c)go to the ocean; d) hide in trees

ТЗ 3 Тестове завдання з читання вголос

1-2. Прочитай речення виділяючи голосом наголошені слова. Дотримуйся пауз між РІНГ

Liana goes to school with her friend Nina the school is not far from their house

Liana has five or four lessons a day her favorite lesson is Math

3. Прочитай речення дотримуючись позначок інтонації завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

I have a horse 1 ↓

Pat can run 2 ↑ and play 3↓

He is a student 4↓

Mary 5↑ does her homework 6↑ every day 7↓

Does Jill 8 ↑ have a frog 9↑ No, she doesn't 10↓

4. Розташуй слова в реченнях. 5. Визнач інтонацію кожного речення і прочитай їх згідно своїх позначок.

1. school The is big

2. Do start lessons ten at the o'clock?

3. isn't my Artem friend.

4. tennis are boys playing The

5. France you Do live in

5. Прочитай текст вголос за своїми позначками якнайшвидше.

Текст з підручника

Контрольний тест

Тестове завдання з аудіювання

🔊 1. 5. Прослухай речення і познач межі РІНГ «|» і речень»||»

2. Підкресли наголошені слова

🔊 3. Прослухай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

🔊 4. Прослухай текст і підпиши малюнки

Types text house school helps Mother plays basketball

🔊 6. Прослухай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

🔊 7. Прослухай речення. Якщо вони правильні, став «+», а якщо неправильні, став «х»

Тестове завдання з читання мовчки

1. Прочитай речення і познач межі РІНГ «|»

2. Підкресли наголошені слова

3. Прочитай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

4. Побудуй речення:

1. is garden There a nice near house our

2. In summers Africa long are

3. 20 is minutes beach Magy hotel to the

4. go can on Tourists foot.

5. go to this We summer the Crimea

5. Прочитай текст і познач межі речень «||» в тексті.

6. Прочитай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

7. Прочитай текст. Вибери правильну відповідь “А”, “В”, “С”, “D” і запиши її в бланк

A Bank Holiday is a national public holiday in the UK and the Republic of Ireland.

Most of people don't work, but police, firemen, hospitals must still work. Many people in tourist companies and shop-assistants also work these days because many families go shopping. The only day that everything really shuts is Christmas Day (25 December).

In central London everything is open.

The tubes and buses work on Bank Holidays.

1. A Bank Holiday is a national public holiday in

a) England; b) the UK; c) the UK and the Republic of Ireland; d) in December

2) People.....

a) don't work; b) don't knows; c)work; d) go shopping

3) Police

a) don't work; b) don't knows; c)work; d) go shopping.

4. The only day that everything ... is Christmas Day

a) work; b) open c)go shopping; d) works;

5.work on Bank Holidays.

a) people; b) buses and lorries; c) the tubes and buses; d) families

ТЗ 3 Тестове завдання з читання вголос

1-2. Прочитай речення виділяючи голосом наголошені слова. Дотримуйся пауз між РІНГ

Lena goes to school with her friend Nina the school is not far from their house Liana has five or four lessons a day her favorite lesson is Math

3. Прочитай речення дотримуючись позначок інтонації завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

I have a fish₁ ↓

Sam can read₂ ↑ and write₃ ↓

He is a teacher₄

Nick₅ ↑ goes to swimming pool₆ ↑ every Monday₇ ↓

Does Den₈ ↑ have a cat₉ ↑ No, he doesn't₁₀ ↓

4. Розташуй слова в реченнях. 5. Визнач інтонацію кожного речення і прочитай їх згідно своїх позначок.

1. slide hills down the Don't near the road

2. road mustn't ski You on the

3. doesn't play like to He snowballs
4. boys tennis are playing The
5. slide he in Does winter
5. Прочитай текст вголос за своїми позначками якнайшвидше.
Текст з підручника

Післяекспериментальний тест

Тестове завдання з аудіювання

1. Прослухай речення і познач межі РІНГ «|»
2. Підкресли наголошені слова
3. Прослухай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»
4. Прослухай текст і підпиши малюнки
barn house school church farm
5. Прослухай текст і порахуй кількість речень в ньому.
6. Прослухай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення
7. Прослухай речення. Якщо вони правильні, став «+», а якщо неправильні, став «х»

Тестове завдання з читання мовчки

1. Прочитай речення і познач межі РІНГ «|»
2. Підкресли наголошені слова
3. Прочитай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»
4. Побудуй речення:
the animals what live jungle in?
many how you can vans the at see stop?
always people wanted like fly birds in the to sky.
the stops bus my near house
tomorrow I not going am school to
5. Прочитай текст і познач межі речень «||» в тексті.
6. Прочитай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення
7. Прочитай текст. Вибери правильну відповідь “А”, “В”, “С” чи “D” і запиши вибрану літеру в бланк

Ponies at the beach

There is a small island Asta in the ocean. Ponies live here for more than 300 years. People don't know where they came from.

Ponies are happy here. They eat grass and run. Every morning and evening ponies go to the lakes in the center of the island and drink water.

In hot weather ponies go to the ocean and stand in water. They hide from mosquitoes. In winter ponies hide from the wind in trees.

1. Ponies live

a) in a forest; b) on an island; c) on the ocean; d) on the beach

2) People..... where ponies came from

a) don't live; b) don't knows; c) don't know; d) don't knew

3) Ponies stand in water

a) in winter; b) in the evening; c) eat grass; d) in hot days.

4. Ponies drink water

a) from the ocean; b) in hot weather; c) from the lake; d) from mosquitoes

5. Ponies for more than 300 years.

a) live here; b) drink water; c) go to the ocean; d) hide in trees

ТЗ 3 Тестове завдання з читання вголос

1-2. Прочитай речення виділяючи голосом наголошені слова. Дотримуйся пауз між РІНГ

Текст з підручника

3. Прочитай речення дотримуючись позначок інтонації завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

I have a book 1↓

Bob can dance 2 ↑ and play football 3↓

He is a worker 4↓

Lora 5 ↑ goes to Music school 6↑ every day 7↓

Does Bill 8 ↑ have a ship 9↑ No, he doesn't 10↓

4. Розташуй слова в реченнях. 5. Визнач інтонацію кожного речення і прочитай їх згідно своїх позначок.

1. The cats secretary's hobby is

2. the teacher's What's hobby

3. the doctor's hobby Is dogs
4. Please, actor's find flat
5. up Stand
6. am Sorry, I late
7. morning Good
8. Hello
9. A vet be very must attentive
10. Is strong the police-officer

5. Прочитай текст вголос за своїми позначками якнайшвидше.

Текст з підручника

Передекспериментальний тест

Інструкції та відповіді для вчителя

Завдання 1  1. 5. Прослухай речення і познач межі РІнГ «|» і речень»||»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІнГ в читанні.

Вимірюємо за K_1 : **10 РІнГ**, $K_{1 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.


Завдання 2. Підкресли наголошені слова

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІнГ в читанні.

Вимірюємо за K_3 : **10 слів**, $K_{3 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Відповіді до завдань № 1-2

Lina | is nine years old || She lives in Kyiv | with her Mum | Dad | Granny | and Grandpa || She goes to school | with her friend Nina || Lina has five or four lessons a day|| her favourite lesson is Math||

Завдання 3.  3. Прослухай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІнГ «↑»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІнГ.

Вимірюємо за K_2 : **10 позначок**, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання:

I like water 1 ↓

I like milk 2 ↑ and lemonade 3 ↓

He is a teacher 4 ↓

Bill 5 ↑ goes to school 6 ↑ every day 7 ↓

Does Ned 8 ↑ have a boat 9 ↑ No, he doesn't 10 ↓


Завдання 4.  4. Прослухай текст і підпиши малюнки

Мета: оцінити швидкість і якість сприйняття і розуміння мовлення

Вимірюємо за K_7 : **5** малюнків, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

school cow house rabbit _ helps father


Текст: 1. Bill lives on a farm. 2. What a big house he has! 3. He can see a big lake from his window. 4. Bill goes to a village school on Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday. 5. He helps his father on Saturday. 6. What does he do on Sunday? 7. He visits his Granny. 8. In the evening Bill helps his mother to look after animals. 9. What can do? 10. He feeds cows and rabbits.

Завдання  6. Прослухай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в аудіюванні.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. * В бланку дається 12 клітинок для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

.	!	.	.	.	?
.	.	?	.		

7.  7. Прослухай речення. Якщо вони правильні, став «+», а якщо неправильні, став «х»

х	х	+	х	+
---	---	---	---	---

1. Jane doesn't English like. 2. you play football? 3. Can you swim? 4. Have got you a car? 5. There is a big window in our classroom.

Тестове завдання з читання мовчки ТЗ 2

Завдання 1. Прочитай речення і познач межі РІНГ «|» Читає учень мовчки

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в

читанні.

Вимірюємо за K_1 : **10 РІНГ**, $K_{1 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 2. Підкресли наголошені слова

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІНГ в читанні.

Вимірюємо за K_3 : **10 слів**, $K_{3 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Відповіді до завдань № 1-2

Tim | goes to school | with his friend Ben || the school | is not far from their house ||
Tim has five or four lessons a day|| his favorite lesson is Music

Завдання 3. Прочитай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : **10 позначок**, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання

I have a teddy-bear 1↓

Ben can draw 2 ↑ and read 3↓

He is my friend 4↓

Sara 5 ↑ plays tennis 6 ↑ every Sunday 7 ↓

Does Oleg 8 ↑ have a rabbit 9 ↑ No, he doesn't 10 ↓

Завдання 4. Побудуй речення:

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів групувати слова в РІНГ та РІНГ в речення в читанні

Вимірюємо за K_6 : **5 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання

1. Rita is nine years old. 2. This is a very big toy. 3 It is made of glass. 4. I like potatoes and meat. 5. We have tomato sandwiches

Завдання 5. Прочитай текст і познач межі речень «||» в тексті.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі речень в

тексті в читанні.

Вимірюємо за K_4 : 6 речень, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь 1-2 дорівнює 1 балу, кожна правильна відповідь 3,4,5,6 дорівнює 2м балам.

1. Are the skates old || 2. The first skates are 5,000 years old || 3. People make them from animal bones || 4. In 1859 James A Whelpley from Canada makes skates for skating on the lakes of Canada || 5. it was called the *Long Reach* || 6. the skate is 40 cm long on a wood platform ||

Завдання 6. Прочитай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в читанні.

Вимірюємо за K_5 : 6 речень, кожна правильна відповідь за 1 і 6 речення по2 бали, за 2-5 по 4 бали $K_{5 \text{ макс}}=20$. * В бланку даються зайві клітинки для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

?	.	.	.
.	.		

Завдання 7. Прочитай текст. Вибери правильну відповідь “А”, “В”, “С” чи “D” і запиши її в бланк

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : 5 питань=5 балів правильність, + швидкість читання 5 балів. $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

b	c	d	c	a
---	---	---	---	---

Тестове завдання з читання вголос _____

Завдання 3. Прочитай речення дотримуючись позначок інтонації завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів передавати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : 10 позначок, $K_{2 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

I have a horse 1 ↓

Pat can run 2 ↑ and play 3↓

He is a student 4↓

Mary 5↑ does her homework 6↑ every day 7↓

Does Jill 8 ↑ have a frog 9↑ No, she doesn't 10↓

Завдання 4 - 5. Розташуй слова в реченнях. Визнач інтонацію кожного речення і прочитай їх згідно своїх позначок.

Мета: оцінити якість сформованості навички групування слів у речення (K_6) і правильного інтонування в читанні вголос (K_5)

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 4-м балам.

1. The school is big
2. Do the lessons start at ten o'clock?
3. Artem isn't my friend.
4. The boys are playing tennis
5. Do you live in France

Завдання 5. Прочитай текст вголос за своїми позначками якнайшвидше.

Текст з підручника

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів паузального оформлення речень в читанні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 7.

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : швидкість читання $K_{7 \text{ макс}}=10$.

Норми для 4 класу

«0-2» 20-30 слів/хв, «3-5» 30-55 слів/хв, «6-8» слів/хв. 55-65 слів/хв, «9-10» 65-90- і більше слів/хв. **5.**

Тестове завдання з говоріння _____

Завдання 1. Розкрий одну з тем на вибір

Монологічне мовлення

Обчислення K_1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K_2

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати власні РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за K_2 : $K_{2 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K_3

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_3 : $K_{3 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_4

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильної паузації між реченнями в тексті в монологічному тексті.

Вимірюємо за K_4 : $K_{4 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в паузації між реченнями від 10 до 0.

K_5

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_5 : $K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в монологічному мовленні

Вимірюємо за K_6 : $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K_7

Мета: оцінити темп і обсяг монологічного продукту учня.

Вимірюємо за K_7 : $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

Animals	Nature and seasons	Food	Hobbies and toys
Holidays	School Uniforms	Transport	My friends
My family	Revision	Lessons are fun	My home.
Shopping	School things.	Sports	My Classroom
Clothes	Professions and jobs	First day at school	Me

Завдання 2.2. Дай правильну відповідь:

Діалогічне мовлення.

Репліки 1-4 реактивні, репліки 5-10 ініціативні.

Обчислення K_1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K_2

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за K_2 : $K_{2 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K_3

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_3 : $K_{3 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_4 не рахуємо, оскільки паузація обумовлюється зміною ролей комунікантів

K_5

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_5 : $K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись

правильного порядку слів в реченні в діалогічному мовленні

Вимірюємо за K_6 : $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу
 K_7

Мета: оцінити швидкість реагування і смислова адекватність діалогічного продукту учня.

Вимірюємо за K_7 : $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

1. Good morning! 2. What lessons do you like? 3. Where do you play sport games?
4. What do you buy at the sport shop? 5. What do you want to be?
6. Привітайся
7. Спитай як справи у друга.
8. Вибачся і спитай скільки зараз годин.
9. Уяви себе продавцем у магазині. До тебе прийшов покупець і щось почав роздивлятися. Як ти до нього звернешся?
10. Запропонуй другу піти в зоопарк в 3 години.

Контрольний зріз

Тестове завдання з аудіювання

Завдання 1  1. 5. Прослухай речення і познач межі РІНГ «|» і речень»||»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в аудіюванні.

Вимірюємо за K_1 : **15 РІНГ**, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.


Завдання 2. Підкресли наголошені слова

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІНГ в читанні.

Вимірюємо за K_3 : **15 слів**, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

Враховуючи кореляцію між цими завданнями, ми можемо розраховувати їх так: $K_{1 \text{ макс}} + K_{3 \text{ макс}} = 30$

1. The school starts|| 2. Can we go to the shop to buy school things?|| I need |a new school bag| a pencil box |a ruler| a rubber| blue |green |and red pens| a box of crayons| a box of wax crayons| and ||

Завдання  3. Прослухай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів передавати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : **10** позначок, $K_{2 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

I like milk 1 ↓ I like juice 2 ↑ and lemonade 3 ↓ He isn't a teacher 4 ↓ Ned 5 ↑ goes to school 6 ↑ every day 7 ↓ Does Bill 8 ↑ have a train 9 ↑ Yes, he does 10 ↓

Завдання 4. Прослухай текст і підпиши малюнки

Мета: оцінити швидкість і якість сприйняття і розуміння мовлення

Вимірюємо за K_7 : **5** малюнків, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати кількість речень в тексті в аудіюванні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

school helps Mother house plays basketball types text

Jane lives on a farm. What a nice house she has! She can see a beautiful lake from her window. Jane goes to school on Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday. She helps her Mum on Saturday. What does he do on Sunday? She plays basketball. Every evening Jane helps his to work on a computer. How can she help him? She types texts.

Завдання 6.

6. Прослухай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в аудіюванні.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. * В бланку дається 12 клітинок для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

.	!	.	.
.	?	.	.
?	.		

Завдання 7. Прослухай речення. Якщо вони правильні, став «+», а якщо

неправильні, став «х»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати правильність/хибність порядку слів в реченні в аудіюванні

Вимірюємо за K_6 : 5 речень, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

1. This toy is big very.
2. There is a plastic glass on the table.
3. You want to eat?
4. Nick drinks an orange juice.
5. I watch video in evening every.

х	+	х	+	х
---	---	---	---	---

Тестове завдання з читання мовчки

Завдання 1 Прочитай речення і познач межі РІНГ «|»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в читанні.

Завдання 2. Підкресли наголошені слова

Вимірюємо за K_1 та K_3 : 10-15 **РІНГ** / слів (в залежності від швидкості читання і сприйняття дитиною тексту), $K_{1 \text{ макс}}+K_{3 \text{ макс}}=30$, кожна неправильна відповідь дорівнює -1 балу, якщо пауза стоїть всередині РІНГ чи наголошене службове слово.

Відповіді до завдань № 1-2

Hello | I'm Michael | I'm from France | This | is my classroom | It's very big| There are two windows in it | There is a teacher's desk| in front of the windows | There are lots of drawers |in the teacher's desks | There are six desks| in the classroom | There are five boards| in the classroom

Завдання 3. Прочитай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : **10** позначок, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання

I have a cat 1 ↓

Bill can swim 2 ↑ and jump 3 ↓

He is a doctor 4 ↓

Jane 5 ↑ goes to school 6 ↑ every day 7 ↓

Does Ted 8 ↑ have a train 9 ↑ Yes, he does 10 ↓

Завдання 4. Побудуй речення:

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів групувати слова в РІНГ та РІНГ в речення в читанні

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання

There is a nice garden near our house

2. In Africa summers are long

3. Magy hotel is 20 minutes to the beach

4. Tourists can go on foot.

5. We go to the Crimea this summer

Завдання 5. Прочитай текст і познач межі речень «||» в тексті.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі речень в тексті в читанні.

Вимірюємо за K_4 : 8 речень, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна неправильна відповідь дорівнює -1 бал, 2 бали ми додаємо, якщо дитина правильно впоралася з завданням.

The Great Christmas Pudding Race takes place every year in London || runners wear fancy dresses || they have to run around Covent Garden with a Christmas pudding on a plate|| the runners have not to run into the balloons full of flour in their way || the race is fun to watch || it's a very popular race and many people come || this year the race is on the 5th of December || don't miss the chance to take part

Завдання 6. Прочитай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в читанні.

Вимірюємо за K_5 : 8 речень, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна неправильна відповідь дорівнює -2 бали, 4 бали ми додаємо, якщо дитина правильно впоралася з завданням.

* В бланку даються зайві клітинки для того, щоб сам бланк не став

підказкою учню в попередньому завданні.

.	.	.	.
.	.	.	!

Завдання 7. Прочитай текст. Вибери правильну відповідь “А”, “В”, “С” чи “D” і запиши її в бланк

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : 5 питань=5 балів правильність, + швидкість читання 5 балів. $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

с	а	с	-	с
---	---	---	---	---

Тестове завдання з читання вголос _____

Завдання 1-2 Прочитай речення виділяючи голосом наголошені слова. Дотримуйся пауз між РІНГ

Мета: оцінити якість сформованості правильного мовленнєвого дихання та наголошення в РІНГ в читанні вголос.

Вимірюємо за $K_{1,3}$: **10 РІНГ** кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу +**10** наголосів, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

$K_{1,3 \text{ макс}}=10+20=30$.

Відповіді до завдань № 1-2

Liana | goes to school | with her friend Nina | the school | is not far from their house | Liana | has five | or four lessons a day | her favorite lesson | is Math |

Завдання 3. Прочитай речення дотримуючись позначок інтонації завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів передавати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : **10** позначок, $K_{2 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

I have a fish 1 ↓

Sam can read 2 ↑ and write 3 ↓

He is a teacher 4 ↓

Nick 5 ↑ goes to swimming pool 6 ↑ every Monday 7 ↓

Does Den 8 ↑ have a cat 9 ↑ No, he doesn't 10 ↓

Завдання 4 - 5. Розташуй слова в реченнях. Визнач інтонацію кожного речення і прочитай їх згідно своїх позначок.

Мета: оцінити якість сформованості навички групування слів у речення (K_6) і правильного інтонування в читанні вголос (K_5)

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 4-м балам.

1. slide hills down the Don't near the road

2. road mustn't ski You on the

3. doesn't play like to He snowballs

4. boys tennis are playing The

5. slide he in Does winter

Завдання 5. Прочитай текст вголос за своїми позначками якнайшвидше.

Текст з підручника

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів паузального оформлення речень в читанні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 7.

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : швидкість читання $K_{7 \text{ макс}}=10$.

Норми для 4 класу

«0-2» 20-30 слів/хв, «3-5» 30-55 слів/хв, «6-8» слів/хв. 55-65 слів/хв,

«9-10» 65-90- і більше слів/хв. **5.**

Тестове завдання з говоріння _____

Завдання 1. Розкрий одну з тем на вибір

Монологічне мовлення

Обчислення K_1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K_2

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати власні РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за K_2 : $K_{2 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K_3

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_3 : $K_{3 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_4

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильної паузації між реченнями в тексті в монологічному тексті.

Вимірюємо за K_4 : $K_{4 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в паузації між реченнями від 10 до 0.

K_5

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_5 : $K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в монологічному мовленні

Вимірюємо за K_6 : $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K_7

Мета: оцінити темп і обсяг монологічного продукту учня.

Вимірюємо за K_7 : $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

Animals	Nature and seasons	Food	Hobbies and toys
Holidays	School Uniforms	Transport	My friends
My family	Revision	Lessons are fun	My home.
Shopping	School things.	Sports	My Classroom
Clothes	Professions and jobs	First day at school	Me

Завдання 2. 2. Дай правильну відповідь:

Діалогічне мовлення.

Репліки 1-4 реактивні, репліки 5-10 ініціативні.

Обчислення K_1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K_2

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за K_2 : $K_{2 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K_3

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_3 : $K_{3 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_4 не рахуємо, оскільки паузація обумовлюється зміною ролей комунікантів

K_5

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_5 : $K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в діалогічному мовленні

Вимірюємо за K_6 : $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K_7

Мета: оцінити швидкість реагування і смислова адекватність діалогічного продукту учня.

Вимірюємо за K_7 : $K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

Післяекспериментальний зріз

Тестове завдання з аудіювання _____

☞ 1. Прослухай речення і познач межі РІНГ «|»

the Kitchen is not big there are two windows a sink a gas hob and a fridge in the bedroom there is a fireplace and a bed there is a big garden

2. Підкресли наголошені слова

☞ 3. Прослухай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

I like juice 1 ↓

I like milk 2 ↑ and lemonade 3 ↓

He is a teacher 4 ↓

Bill 5 ↑ goes to school 6 ↑ every day 7 ↓

Does Ned 8 ↑ have a boat 9 ↑ No, he doesn't 10 ↓

☞ 4. Прослухай текст і підпиши малюнки

barn house school church farm



☞ 5. Прослухай текст і порахуй кількість речень в ньому.

Alex lives on a farm. What a big house he has!. He can see a beautiful lake from his window. Alex goes to a village school on Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday. He helps his father on a farm on Saturday. What does he do on Sunday? His family goes to church. Every evening Alex helps his mother to look after animals. How can he help her? He cleans the barn and changes water.

☞ 6. Прослухай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

☞ 7. Прослухай речення. Якщо вони правильні, став «+», а якщо неправильні, став «х»

--	--	--	--	--

Завдання 1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в аудіюванні.

Вимірюємо за K_1 : **10 РІНГ**, $K_1_{\text{макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 2.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІНГ в аудіюванні.

Вимірюємо за K_3 : **10 слів**, $K_3_{\text{макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Відповіді до завдань № 1-2

the Kitchen is not big ||there are two windows| a sink |a gas hob| and a fridge||
in the **bedroom** there is a fireplace| and a bed|| there is a big garden||

Завдання 3.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : **10** позначок, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання: 1. «↓» 2. «↑» 3. «↓» 4. «↓» 5. «↑» 6. «↑» 7. «↓» 8. «↑» 9. «↑» 10. «↓»

Завдання 4.

Мета: оцінити швидкість і якість сприйняття і розуміння мовлення

Вимірюємо за K_7 : **5** малюнків, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. *Для більш сильної групи учнів можна не давати слова в списку перед завданням.

Відповіді до завдання: 1. school 2. farm 3. house 4. barn 5. church

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати кількість речень в тексті в аудіюванні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 6.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в аудіюванні.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. * В бланку дається 12 клітинок для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

Відповіді до завдань № 4-6

Transcript: 1. Me hobby music. 2 Some people doesn't like dancing. 3. I play football at school. 4. My friend collects stamps. 5. Ned is swimming. 6. Where do you go school? 7. London is the capital of Great Britain. 8. The British Zoo largest. 9. Kyiv is a beautiful city. 10. There many different professions.

Завдання 7.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати правильність/хибність порядку слів в реченні в аудіюванні

Вимірюємо за K_6 : **5 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Відповіді до завдань: 1. x 2. x 3. + 4. + 5. + 6. x 7. + 8. x 9. + 10. x

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 1 буде сумою всіх оцінок $S=K_1+K_3+K_2+K_7+K_4+K_5+K_6$, отриманих за виконання кожного окремого завдання 1-6. $S_{\text{макс}}=10+20+10+10+10+20+10=100$ балів.

ТЗ2 для оцінювання

Тестове завдання з читання мовчки

1. Прочитай речення і познач межі РІНГ «|»

Lena goes to school with her friend Nina the school is not far from their house Liana has five or four lessons a day her favorite lesson is Math

2. Підкресли наголошені слова

3. Прочитай речення і познач інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

I have a plane 1 ↓

Jack can ski 2 ↑ and skate 3 ↓

He is a shop-assistant 4 ↓

Bob 5 ↑ doesn't go to school 6 ↑ on Sunday 7 ↓

Does Lora 8 ↑ have a computer 9 ↑ No, she doesn't 10 ↓

4. Побудуй речення:

the animals what live jungle in?

many how you can vans the at see stop?

always people wanted like fly birds in the to sky.

the stops bus my near house

tomorrow I not going am school to

5. Прочитай текст і познач межі речень «||» в тексті.

The school building

Newton Acliffe is a new town in France Acliffe Village School is situated in the south of Durham

The school is new A big hall has two wings In the first wing there are two classrooms One is the Rainbow Room where children have Breakfast In the other wing there are three classrooms All classrooms have lot of things for Art Craft Technology I C T and Reading Children have After School clubs in the Rainbow Room Children love their school

6. Прочитай текст ще раз і постав «?» «. » «!» в кінці кожного речення

7. Прочитай текст. Вибери правильну відповідь "А", "В", "С" чи "D" і запиши вибрану літеру в бланк

Ponies at the beach

There is a small island Asta in the ocean. Ponies live here for more than 300 years. People don't know where they came from.

Ponies are happy here. They eat grass and run. Every morning and evening ponies go to the lakes in the center of the island and drink water.

In hot weather ponies go to the ocean and stand in water. They hide from mosquitoes. In winter ponies hide from the wind in trees.

1. Ponies live
- a) in a forest; b) on an island; c) on the ocean; d) on the beach
- 2) People..... where ponies came from
- a) don't live; b) don't knows; c)don't know; d) don't knew
- 3) Ponies stand in water
- a) in winter; b) in the evening; c) eat grass; d) in hot days.
4. Ponies drink water
- a) from the ocean; b) in hot weather; c) from the lake; d) from mosquitoes
5. Ponies for more than 300 years.
- a) live here; b) drink water; c)go to the ocean; d) hide in trees

Завдання 1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в читанні.

Вимірюємо за K_1 : **10 РІНГ**, $K_{1 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 2.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати наголошене слово в РІНГ в читанні.

Вимірюємо за K_3 : **10 слів**, $K_{3 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Відповіді до завдань № 1-2

Lena | goes to school | with her friend Nina | the school | is not far from their house | Liana| has five |or four lessons a day| her favorite lesson| is Math||

Завдання 3.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ.

Вимірюємо за K_2 : **10 позначок**, $K_{2 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання: 1. «↓» 2. «↑»3. «↓»4. «↓»5. «↑» 6. «↑» 7. «↓»8. «↑» 9. «↑» 10. «↓»

Завдання 4.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів групувати слова в РІНГ та РІНГ в речення в читанні

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання:

What animals live in the jungle?

How many vans can you see at the stop?

People always wanted to fly like birds in the sky.

The bus stops near my house

I am not going to school tomorrow

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі речень в тексті в читанні.

Вимірюємо за K_4 : **5 речень**, $K_{4\text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2м балам.

Завдання 6.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в читанні.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5\text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам. * В бланку дається 12 клітинок для того, щоб сам бланк не став підказкою учню в попередньому завданні.

Відповіді до завдань № 1-2

Завдання 7.

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : **5 питань=5 балів правильність**, + швидкість читання **5 балів**. $K_{7\text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання: 1. b 2. c 3. d 4. c 5. a

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 1 буде сумою всіх оцінок $S=K_1+K_3+K_2+K_7+K_4+K_5+K_6$, отриманих за виконання кожного окремого завдання 1-6. $S_{\text{макс}}=10+10+20+10+10+20+10=100$ балів.

Тестове завдання з читання вголос _____

Прізвище та ім'я учня, клас

1-2. Прочитай речення виділяючи голосом наголошені слова. Дотримуйся пауз між РІНГ

Текст з підручника

3. Прочитай речення дотримуючись позначок інтонації завершеності «↓» і незавершеності в РІНГ «↑»

I have a book 1 ↓

Bob can dance 2 ↑ and play football 3 ↓

He is a worker 4 ↓

Lora 5 ↑ goes to Music school 6 ↑ every day 7 ↓

Does Bill 8 ↑ have a ship 9 ↑ No, he doesn't 10 ↓

4. Розташуй слова в реченнях. 5. Визнач інтонацію кожного речення і прочитай їх згідно своїх позначок.

1. The cats secretary's hobby is

2. the teacher's What's hobby

3. the doctor's hobby Is dogs

4. Please, actor's find flat

5. up Stand

6. am Sorry, I late

7. morning Good

8. Hello

9. A vet be very must attentive

10. Is strong the police-officer

5. Прочитай текст вголос за своїми позначками якнайшвидше.

Текст з підручника

Завдання 1-2

Мета: оцінити якість сформованості правильного мовленнєвого дихання та наголошення в РІнГ в читанні вголос.

Вимірюємо за $K_{1,3}$: **10 РІнГ** кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу +**10** наголосів, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

$K_{1,3 \text{ макс}}=10+20=30$.

Відповіді до завдань № 1-2

Liana | goes to school | with her friend Nina | the school | is not far from their house | Liana | has five | or four lessons a day | her favorite lesson | is Math |

Завдання 3.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів передавати інтонацію завершеності «↓» і незавершеності в РІнГ.

Вимірюємо за K_2 : **10** позначок, $K_{2 \text{ макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Відповіді до завдання: 1. «↓» 2. «↑» 3. «↓» 4. «↓» 5. «↑» 6. «↑» 7. «↓» 8. «↑» 9. «↑» 10. «↓»

Завдання 4.

Мета: оцінити якість сформованості навички групування слів у речення (K_6) і правильного інтонування в читанні вголос (K_5)

Вимірюємо за K_6 : **10 речень**, $K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Вимірюємо за K_5 : **10 речень**, $K_{5\text{макс}}=20$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам.

Завдання 5.

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів паузального оформлення речень в читанні.

Вимірюємо за K_4 : **10 речень**, $K_{4\text{макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу.

Завдання 7.

Мета: оцінити швидкість і якість читання мовчки

Вимірюємо за K_7 : швидкість читання $K_{7\text{макс}}=10$.

Норми для 4 класу

«0-2» 20-30 слів/хв, «3-5» 30-55 слів/хв, «6-8» слів/хв. 55-65 слів/хв,

«9-10» 65-90- і більше слів/хв.

Таким чином оцінка учня за виконання ТЗ№ 1 буде сумою всіх оцінок $S=K1+K3+K2+K7+K4+K5+K6$, отриманих за виконання кожного окремого завдання 1-6. $S_{\text{макс}}=10+10+20+10+10+20+10=100$ балів.

Тестове завдання з говоріння _____

Прізвище та ім'я учня, клас

1. Розкрий одну з тем на вибір

Animals	Nature and seasons	Food	Hobbies and toys
Holidays	School Uniforms in other countries	Towns and Transport	Homes around the world.
Great buildings		Lessons are fun	My home.
Shopping	School things.	Sports	My Classroom
Clothes	Professions and jobs	First day at school	Unusual homes

2. Дай правильну відповідь:

1. Good morning!

Good morning!

2. What do you like to do after school?

3. Where do you play sport games?

4. What do you buy at the toy-shop?

5. What do you want to be?

6. Привітайся

7. Спитай як справи у друга.

8. Вибачся і спитай скільки зараз годин.

9. Уяви себе продавцем у магазині. До тебе прийшов покупець і щось почав роздивлятися. Як ти до нього звернешся?

10. Запропонуй другу піти в зоопарк в 3 години.

Завдання 1 Монологічне мовленняОбчислення K_1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за K_1 : $K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

 K_2

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати власні РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за K_2 : $K_{2 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

 K_3

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в монологічному мовленні.

Вимірюємо за $K_3:K_{3 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_4

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильної паузації між реченнями в тексті в монологічному тексті.

Вимірюємо за $K_4: K_{4 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в паузації між реченнями від 10 до 0.

K_5

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в монологічному мовленні.

Вимірюємо за $K_5: K_{5 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в монологічному мовленні

Вимірюємо за $K_6: K_{6 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K_7

Мета: оцінити темп і обсяг монологічного продукту учня.

Вимірюємо за $K_7: K_{7 \text{ макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

Завдання 2. Діалогічне мовлення. Репліки 1-4 реактивні, репліки 5-10 ініціативні.

Обчислення K_1

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати межі РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за $K_1: K_{1 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне дихання, далі рахуємо помилки від 10 до 0.

K_2

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів оформлювати РІНГ інтонацією завершеності і незавершеності або переліку.

Вимірюємо за $K_2: K_{2 \text{ макс}}=10$, «10» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 10 до 0.

K_3

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів виділяти наголошене слово і зв'язувати його з ненаголошеними словами в межах РІНГ в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за $K_3:K_{3 \text{ макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_4 не рахуємо, оскільки паузація обумовлюється зміною ролей комунікантів

K_5

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів визначати інтонації типів речень в діалогічному мовленні.

Вимірюємо за K_5 : $K_{5\text{макс}}=20$, «20» - правильне оформлення, далі рахуємо помилки в інтонаційному оформленні від 20 до 0, кожна помилка 2 бали.

K_6

Мета: оцінити якість сформованості навички учнів дотримуватись правильного порядку слів в реченні в діалогічному мовленні

Вимірюємо за K_6 : $K_{6\text{макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 1 балу

K_7

Мета: оцінити швидкість реагування і смислова адекватність діалогічного продукту учня.

Вимірюємо за K_7 : $K_{7\text{макс}}=10$, кожна правильна відповідь дорівнює 2-м балам

Оцінка учня за виконання ТЗ№ 4 буде середньою сумою S_{Γ} сум середніх оцінок к 1-7 за монологічне і діалогічне мовлення по кожному з критеріїв окремо $S_{\text{м}}$ + $S_{\text{д}}$, де $S_{\text{м}} = K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 + K_6 + K_7$, $S_{\text{д}} = K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 + K_6 + K_7$, отриманих за виконання завдання 1 і 2. Представимо формулу обчислення суми

балів за ТЗ4 $S_{\Gamma} = \frac{(K_{1\text{м}} + K_{1\text{д}})}{2} + \frac{K_{2\text{м}} + K_{2\text{д}}}{2} + \frac{K_{3\text{м}} + K_{3\text{д}}}{2} + K_{4\text{м}} + \frac{K_{5\text{м}} + K_{5\text{д}}}{2} + \frac{K_{6\text{м}} + K_{6\text{д}}}{2} + \frac{K_{7\text{м}} + K_{7\text{д}}}{2}$, отже

$S_{\Gamma\text{макс}} = \frac{(10_{\text{м}} + 10_{\text{д}})}{2} + \frac{10_{\text{м}} + 10_{\text{д}}}{2} + \frac{20_{\text{м}} + 20_{\text{д}}}{2} + 10_{\text{м}} + \frac{20_{\text{м}} + 20_{\text{д}}}{2} + \frac{10_{\text{м}} + 10_{\text{д}}}{2} + \frac{10_{\text{м}} + 10_{\text{д}}}{2} = 100$ балів.

Додаток К
Матеріали експериментальних зрізів

Результати, отримані для ТЗ1, m=1

Таблиця К-1

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^1$
ЕГ 1 1								
Уч1	4	6	4	4	5	2	6	31
Уч 2	2	6	2	4	6	4	3	27
Уч 3	3	0	5	4	6	2	3	23
Уч 4	3	6	1	5	6	2	2	25
Уч 5	4	4	6	5	4	2	2	27
Уч 6	3	4	4	5	4	2	4	26
Уч 7	2	2	3	4	6	4	3	24
Уч 8	5	6	3	6	6	4	6	36
Уч 9	3	4	5	5	6	2	6	31
Уч 10	4	0	2	4	6	4	6	26
Середній бал	3,3	3,8	3,5	4,6	5,5	2,8	4,1	27,6
ЕГ 2								
Уч1	4	0	3	5	2	2	4	20
Уч 2	5	6	6	6	5	4	4	36
Уч 3	2	2	2	4	4	0	2	16
Уч 4	2	4	3	6	3	4	5	27
Уч 5	5	8	2	8	8	4	8	43
Уч 6	2	4	2	5	3	4	4	24
Уч 7	3	4	1	4	4	4	3	23
Уч 8	5	6	6	6	4	2	4	33
Уч 9	2	4	2	6	6	4	4	28
Уч 10	3	2	2	4	6	4	4	25
Середній бал	3,3	4	2,9	5,4	4,5	3,2	4,2	27,5
Заг сер бал	3,3	3,9	3,2	5	5	3	4,15	27,6

Результати, отримані для ТЗ2, m=1 i=1

Таблиця К-2

Учні	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	К ₅	К ₆	К ₇	$S_{k1 \div 7}^1$
ЕГ 1								
Уч1	2	4	2	2	0	2	2	14
Уч 2	1	0	3	2	2	2	2	12
Уч 3	1	4	0	2	0	4	3	14
Уч 4	1	0	2	1	0	2	1	7
Уч 5	3	0	2	0	0	2	3	10
Уч 6	1	2	3	4	4	2	2	18
Уч 7	1	2	4	3	0	4	1	15
Уч 8	3	0	3	4	4	4	4	22
Уч 9	1	4	4	6	4	3	4	26
Уч 10	0	0	3	6	2	4	2	17
Середній бал	1,4	1,6	2,6	3	1,6	2,9	2,4	15,5
ЕГ 2								
Уч1	0	0	4	0	4	2	3	13
Уч 2	4	0	4	0	1	0	1	10
Уч 3	1	0	3	0	0	0	0	4
Уч 4	3	0	3	8	2	2	3	21
Уч 5	2	4	4	8	2	4	5	29
Уч 6	2	6	4	4	4	2	3	25
Уч 7	2	0	2	0	4	0	2	10
Уч 8	2	2	4	2	6	4	2	22
Уч 9	2	3	1	0	2	2	1	11
Уч 10	3	0	4	4	2	3	2	18
Середній бал	2,1	1,5	3,3	2,6	2,7	1,9	2,2	16,3
Заг сер бал	1,75	1,55	2,95	2,1	2,85	2,4	2,3	16,2

Результати, отримані для ТЗ3, m=1 i=1

Таблиця К-3

Учні	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	К ₅	К ₆	К ₇	$S_{k1 \div 7}^1$
1	2	3	4	5	6	7	8	9
ЕГ 1								
Уч1	2	1	4	2	4	4	3	20
Уч 2	3	2	6	4	4	6	4	29

Продовження таблиці К-3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Уч 3	1	1	4	3	2	6	2	19
Уч 4	1	1	4	2	2	4	2	16
Уч 5	2	2	4	3	2	4	2	19
Уч 6	1	1	2	1	2	4	1	12
Уч 7	1	1	2	1	1	2	1	9
Уч 8	2	2	2	3	2	4	2	17
Уч 9	2	3	6	2	2	4	4	23
Уч 10	1	2	2	1	1	2	2	11
Середній бал	1,6	1,6	3,6	2,2	2,2	4	2,3	17,5
ЕГ 2								
Уч1	1	1	2	1	2	2	1	10
Уч 2	2	2	2	2	2	4	2	16
Уч 3	1	1	2	1	2	2	1	10
Уч 4	3	3	2	3	4	4	3	22
Уч 5	3	3	6	4	6	8	3	33
Уч 6	4	2	2	2	2	6	2	20
Уч 7	2	2	2	1	2	4	1	14
Уч 8	2	2	4	3	4	8	3	26
Уч 9	1	1	2	1	2	2	2	11
Уч 10	1	1	2	1	2	4	1	12
Середній бал	2	1,8	2,6	1,9	2,8	4,4	1,9	17,4
Заг сер бал	1,8	1,7	3,1	2,1	2,5	4,2	2,1	17,45

Результати, отримані для ТЗ4, m=1 i=1

Таблиця К-4

Учні	к ₁	к ₂	к ₃	к ₄	к ₅	к ₆	к ₇	$S_{k1 \div 7}^1$
1	2	3	4	5	6	7	8	9
ЕГ 1								
Уч1	3	2	4	2	2	4	2	19
Уч 2	4	4	6	3	4	6	4	31
Уч 3	2	3	4	2	4	6	3	24
Уч 4	2	2	2	2	2	2	2	14
Уч 5	2	2	2	2	2	2	2	14

Продовження таблиці К-4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Уч 6	2	1	2	1	2	2	2	12
Уч 7	1	1	2	1	0	2	2	9
Уч 8	2	2	4	3	2	4	3	20
Уч 9	3	3	4	2	2	4	2	20
Уч 10	1	1	2	1	2	4	2	13
	2,2	2,1	3,2	1,9	2,2	3,6	2,4	17,6
ЕГ 2								
Уч11	1	1	2	1	2	2	2	11
Уч 12	2	2	4	2	4	4	3	21
Уч 13	1	1	2	1	2	2	2	11
Уч14	2	3	2	3	2	4	2	18
Уч 15	4	4	6	4	6	6	4	34
Уч 16	2	2	2	2	4	4	2	18
Уч 17	2	1	2	2	4	2	2	15
Уч 18	3	3	4	4	4	4	4	26
Уч 19	1	1	2	2	2	2	2	12
Уч 20	1	1	2	1	2	2	2	11
Середній бал	1,9	1,9	2,8	2,2	3,2	3,2	2,5	17,7
Заг сер бал	2,05	2	3	2,05	2,7	3,4	2,45	17,65

Контрольний зріз

Результати, отримані для ТЗ1, m=2

Таблиця К-5.

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^2$
ЕГ 1								
Уч1	6	12	6	9	8	16	8	65
Уч 2	10	18	10	10	18	16	8	90
Уч 3	8	16	6	8	16	16	10	80
Уч 4	8	14	7	8	14	12	6	69
Уч 5	8	12	8	9	16	14	8	75
Уч 6	8	14	7	6	14	12	6	67
Уч 7	6	16	7	7	14	14	6	70
Уч 8	8	12	8	10	14	16	10	78
Уч 9	10	14	10	10	18	16	10	88
Уч 10	6	12	6	10	14	12	8	68
Середній бал	7,8	14	7,5	8,7	14,6	14,4	8	75
ЕГ 2								
Уч11	6	14	3	14	8	10	6	61
Уч 12	8	16	8	8	16	16	8	80
Уч 13	5	12	5	9	14	8	8	61
Уч14	8	16	8	10	16	16	10	84
Уч 15	8	18	7	10	16	18	8	85
Уч 16	4	10	8	8	16	12	8	66
Уч 17	8	16	6	8	16	16	6	76
Уч 18	8	12	8	8	14	14	8	72
Уч 19	7	16	6	8	16	12	6	71
Уч 20	7	12	8	9	14	16	8	74
Середній бал	6,9	14,2	6,7	9,2	14,6	13,8	7,6	73
Заг сер бал	7,35	14,1	7,1	8,95	14,6	14,1	7,8	74

Результати, отримані для ТЗ2, m=2

Таблиця К-6

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^2$
Уч1	6	14	6	8	16	16	6	72
Уч 2	10	14	10	10	20	10	8	82
Уч 3	9	14	8	8	14	16	8	72
Уч 4	8	14	7	8	12	16	4	69
Уч 5	8	16	7	8	16	16	6	77
Уч 6	7	14	7	6	16	12	4	66
Уч 7	6	14	8	8	12	12	6	66
Уч 8	9	16	7	8	8	16	6	70
Уч 9	6	16	10	8	18	16	10	84
Уч 10	7	12	8	6	12	16	7	68
Середній бал	7,6	14	7,8	7,8	14	15	6,5	72,6
ЕГ 2								
Уч11	6	10	4	6	10	10	4	50
Уч 12	8	14	10	6	8	16	6	68
Уч 13	7	12	7	5	10	10	6	57
Уч14	10	14	7	8	14	16	6	75
Уч 15	10	20	10	10	16	18	8	92
Уч 16	8	16	8	8	16	12	8	76
Уч 17	8	16	8	8	12	16	8	76
Уч 18	8	16	7	8	16	16	8	79
Уч 19	6	14	7	6	12	12	8	65
Уч 20	7	14	7	8	8	12	6	62
Середній бал	7,8	15	7,5	7,3	12	14	6,8	70
Заг сер бал	7,6	14,4	7,8	7,8	14,4	14,6	6,5	71,3

Результати, отримані для ТЗЗ, m=2

Таблиця К-7

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^2$
ЕГ 1								
Уч1	6	6	12	7	14	14	7	66
Уч 2	8	7	16	9	16	16	8	80
Уч 3	8	8	16	8	16	16	8	80
Уч 4	7	7	14	7	14	16	8	73
Уч 5	6	8	16	8	16	16	7	77
Уч 6	7	7	12	7	14	14	6	67
Уч 7	6	6	12	6	12	12	6	60
Уч 8	6	7	14	8	16	16	7	74
Уч 9	7	8	16	8	16	16	8	79
Уч 10	6	7	12	7	12	16	7	67
Середній бал	6,7	7,1	14	7,5	14,6	15,2	7,2	72,3
ЕГ 2								
Уч11	6	6	12	6	12	12	6	60
Уч 12	6	7	12	7	14	14	7	67
Уч 13	6	6	12	6	12	12	6	60
Уч14	8	8	14	8	18	16	8	80
Уч 15	9	9	18	8	18	16	9	87
Уч 16	6	7	14	7	14	16	8	72
Уч 17	7	8	14	8	16	14	9	76
Уч 18	7	8	16	8	16	16	8	79
Уч 19	6	7	14	6	12	14	7	66
Уч 20	6	6	12	6	12	12	8	62
Середній бал	6,7	7,2	13,8	7	14,4	14,2	7,6	70,9
Заг сер бал	6,7	7,19	13,82	7,04	14,42	14,28	7,57	71,02

Результати, отримані для ТЗ4, m=2

Таблиця К-8

Учні	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	К ₅	К ₆	К ₇	$S_{k1 \div 7}^2$
ЕГ 1								
Уч1	6	7	10	7	14	12	6	62
Уч 2	7	8	14	8	16	16	8	77
Уч 3	8	8	14	8	16	16	8	78
Уч 4	6	8	12	7	12	12	6	63
Уч 5	8	8	14	8	14	12	7	71
Уч 6	6	7	12	7	12	12	6	62
Уч 7	5	6	10	6	10	10	5	52
Уч 8	8	8	14	8	14	12	8	72
Уч 9	8	9	12	8	14	14	8	73
Уч 10	5	7	12	7	10	12	6	59
Середній бал	6,7	7,6	12,4	7,4	13	13	6,8	66,9
ЕГ 2								
Уч11	5	6	10	5	10	12	5	53
Уч 12	6	7	12	7	12	14	6	64
Уч 13	5	6	10	5	10	10	5	51
Уч14	8	8	14	9	16	14	8	77
Уч 15	8	9	16	9	18	16	8	84
Уч 16	7	8	12	8	14	16	7	72
Уч 17	8	9	14	9	16	14	8	78
Уч 18	8	8	12	8	16	16	8	76
Уч 19	6	7	10	6	12	12	6	59
Уч 20	6	6	10	6	10	12	6	56
Середній бал	6,7	7,4	12	7,2	13	14	6,7	67
Заг сер бал	6,7	7,42	12,03	7,22	13,38	13,53	6,71	66,99

Післяекспериментальний зріз

Результати, отримані для ТЗ1, m=3

Таблиця К-9

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^3$
ЕГ 1								
Уч1	8	18	8	10	16	16	10	86
Уч 2	10	20	10	10	20	16	10	96
Уч 3	9	18	9	10	20	10	10	86
Уч 4	8	18	9	9	16	16	9	85
Уч 5	10	14	10	10	18	16	10	88
Уч 6	8	16	9	8	16	20	10	87
Уч 7	8	14	9	7	14	16	8	76
Уч 8	8	18	7	9	18	16	10	86
Уч 9	10	14	10	10	18	20	10	92
Уч 10	10	14	10	10	14	8	10	76
Середній бал	8,9	16,4	9,1	9,3	17	15,4	9,7	85,8
ЕГ 2								
Уч11	8	14	8	8	14	16	8	76
Уч 12	9	14	7	10	16	16	9	81
Уч 13	6	14	8	10	14	16	9	77
Уч14	10	18	8	10	20	20	10	96
Уч 15	10	18	10	10	18	20	10	96
Уч 16	9	16	10	10	20	20	10	95
Уч 17	10	16	10	10	18	16	9	89
Уч 18	10	18	10	10	18	16	10	92
Уч 19	8	14	7	10	18	16	8	81
Уч 20	8	14	8	8	16	16	8	78
Середній бал	8,8	15,6	8,6	9,6	17,2	17,2	9,1	86,1
Заг сер бал	8,85	16	8,85	9,45	17,1	16,3	9,4	86

Результати, отримані для ТЗ2, m=3

Таблиця К-10

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1}^3 \div 7$
ЕГ 1								
Уч1	8	14	9	8	16	14	10	79
Уч 2	8	20	10	8	20	20	10	96
Уч 3	8	16	10	8	14	20	9	85
Уч 4	8	18	9	9	18	16	10	88
Уч 5	9	12	10	10	20	16	9	86
Уч 6	8	16	9	8	18	16	8	83
Уч 7	8	14	8	7	16	16	8	77
Уч 8	8	14	10	8	16	16	8	80
Уч 9	6	16	10	8	18	20	10	88
Уч 10	6	14	10	8	20	16	10	84
Середній бал	7,7	15,4	9,5	8,2	17,6	17	9,2	84,6
ЕГ 2								
Уч11	8	14	8	8	14	16	8	76
Уч 12	8	14	9	8	16	20	9	84
Уч 13	8	12	9	8	16	20	8	81
Уч14	10	20	10	10	18	20	9	97
Уч 15	10	20	10	10	16	20	10	96
Уч 16	8	16	9	8	16	16	8	81
Уч 17	9	10	10	10	20	20	8	87
Уч 18	10	18	9	8	16	16	9	86
Уч 19	8	14	9	8	16	16	10	81
Уч 20	8	16	9	8	16	16	8	81
Середній бал	8,7	15,4	9,2	8,6	16,4	18	8,7	85
Заг сер бал	8,2	15,4	9,35	8,4	17	17,5	8,95	84,8

Результати, отримані для ТЗЗ, m=3

Таблиця К-11

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^3$
ЕГ 1								
Уч1	9	9	18	9	16	18	8	87
Уч 2	10	10	20	10	18	20	10	98
Уч 3	10	9	18	9	18	20	9	93
Уч 4	9	8	16	9	16	18	9	85
Уч 5	9	9	18	9	18	20	9	92
Уч 6	8	8	14	8	16	16	8	78
Уч 7	8	7	14	7	14	14	7	71
Уч 8	9	9	18	9	18	20	9	92
Уч 9	9	10	19	10	18	20	10	96
Уч 10	8	8	16	8	14	20	8	82
Середній бал	8,9	8,7	17,1	8,8	16,6	18,6	8,7	87,4
ЕГ 2								
Уч11	7	7	14	7	14	14	7	70
Уч 12	8	8	16	7	16	16	8	79
Уч 13	7	7	14	7	12	14	7	68
Уч14	10	10	18	10	20	18	10	96
Уч 15	10	10	20	10	20	18	10	98
Уч 16	9	9	16	9	16	18	9	86
Уч 17	10	10	18	10	18	20	10	96
Уч 18	10	10	19	10	18	20	10	97
Уч 19	9	8	16	8	14	16	8	79
Уч 20	8	7	14	7	14	14	9	73
Середній бал	8,8	8,6	16,5	8,5	16,2	16,8	8,8	84,2
Заг сер бал	8,81	8,61	16,55	8,53	16,23	17	8,79	84,5

Результати, отримані для ТЗ4, m=3

Таблиця К-12

Учні	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	$S_{k1 \div 7}^3$
ЕГ 1								
Уч1	8	8	16	8	18	16	8	82
Уч 2	10	10	18	9	20	18	10	95
Уч 3	10	10	18	9	20	18	10	95
Уч 4	8	9	16	8	16	16	8	81
Уч 5	10	9	18	9	20	16	9	91
Уч 6	8	8	16	8	16	14	8	78
Уч 7	7	7	14	7	14	12	7	68
Уч 8	10	10	18	9	18	18	10	93
Уч 9	10	10	18	9	18	18	10	93
Уч 10	7	8	16	8	16	12	8	75
Середній бал	8,8	8,9	16,8	8,4	17,6	15,8	8,8	85,1
ЕГ 2								
Уч11	7	7	14	7	14	14	7	70
Уч 12	8	8	16	8	16	16	8	80
Уч 13	7	7	14	7	14	14	7	70
Уч14	10	10	18	10	20	18	10	96
Уч 15	10	10	20	9	20	20	10	99
Уч 16	9	9	18	9	18	18	9	90
Уч 17	10	10	18	10	20	20	10	98
Уч 18	10	9	18	9	20	20	10	96
Уч 19	8	8	14	8	14	14	8	74
Уч 20	8	7	14	7	14	14	7	71
Середній бал	8,7	8,5	16,4	8,4	17	16,8	8,6	84,4
Заг сер бал	8,71	8,53	16,43	8,4	17,05	16,72	8,617	84,46

Додаток Л

Таблиця Л-1

Алгоритм розрахунку дисперсійного аналізу для групи 2

ЕГ 2	S_{m1}	S_{m2}	S_{m3}	$S T31 \div 4$
Уч11	54	224	292	570
Уч 12	83	279	324	686
Уч 13	41	229	296	566
Уч14	88	316	385	789
Уч 15	139	348	389	876
Уч 16	87	286	352	725
Уч 17	62	306	370	738
Уч 18	107	306	371	784
Уч 19	62	261	315	638
Уч 20	66	254	303	623
	789	2809	3397	6995

T_c — суми по кожному зрізу: 789, 2809, 3397;

$\Sigma (T_c^2)$ — сума квадратів цих сум: $789^2 + 2809^2 + 3397^2 = 20052611$;

c - кількість зрізів: $c=3$; $n=10$ - кількість учнів в кожній групі; $N=30$ - загальна кількість індивідуальних завдань, які виконують учні;

$(\Sigma x_i)^2$ - квадрат загальної суми $S_{m1} \div 3$ $(\Sigma x_i)^2 = 6995^2 = 48930025$;

$\frac{1}{N} (\Sigma x_i)^2$ - константа, яку віднімають з кожної суми квадратів $\frac{1}{N}$

$(\Sigma x_i)^2 = \frac{1}{30} \cdot 48930025 = 1631000,833$

ΣT_c^2 - сума квадратів сум індивідуальних показників по кожному учню: $\Sigma T_c^2 = 570^2 + 686^2 + 566^2 + 789^2 + 876^2 + 725^2 + 738^2 + 784^2 + 638^2 + 623^2 = 324900 + 470596 + 320356 + 22521 + 767376 + 525625 + 544644 + 614656 + 407044 + 388129 = 4985847$;

$$SS_{\text{факт.}} = \frac{20052611}{10} - \frac{48930025}{30} = 20052611 - 1631000,833 = 374260,2667$$

$$SS_{\text{заг.}} = 2916 + 6889 + 2916 + 7744 + 19321 + 7569 + 3844 + 11449 + 3844 + 4356 + 50176 + 8526 + 4 + 77841 + 104976 + 52441 + 87616 + 99856 + 148225 + 121104 + 151321 + 81796 + 123904 + 93636 + 136900 + 93636 + 137641 + 68121 + 99225 + 64516 + 91809 - \frac{48930025}{30}$$

$$= 2040852 - 1631000,833 = 409851,17;$$

$$SS_{\text{вип.}} = SS_{\text{заг.}} - SS_{\text{факт.}} = 409851,17 - 374260,2667 = 35591;$$

$$df_{\text{факт.}} = 3 - 1 = 2; df_{\text{заг.}} = 30 - 1 = 29; df_{\text{вип.}} = df_{\text{заг.}} - df_{\text{факт.}} = 29 - 2 = 27;$$

$$MS_{\text{факт.}} = \frac{SS_{\text{факт.}}}{df_{\text{факт.}}} = \frac{374260,2667}{2} = 187130,133;$$

$$MS_{\text{вип.}} = \frac{SS_{\text{вип.}}}{df_{\text{вип.}}} = \frac{35591}{27} = 1318,2;$$

$$F_{\text{емп. (2,27)}} = \frac{MS_{\text{факт.}}}{MS_{\text{вип.}}} = \frac{187130,133}{1318,2} = 141,9608136$$

Критичні значення критерію F Фішера для рівнів статистичної значущості $\rho < 0,05$ і $\rho < 0,01$, де ρ - рівень статистичної значущості: df_1 - число ступенів свободи в числівнику df_2 - число ступенів свободи в знаменнику. Визначаємо табличне критичне значення для $df_1 = 2$ $df_2 = 27$: $F_{\text{крит.}}$

$${}_{(2;27)} = \begin{cases} 3,35 (\rho \leq 0,05) \\ 5,49 (\rho \leq 0,01) \end{cases} = 0,61;$$

Вплив фактору чи взаємозв'язок факторів є вірогідним, якщо $F_{\text{емп}}$ дорівнює або більше значення $F_{0,05}$ і тим більше є вірогідним, якщо $F_{\text{емп}} \geq F_{0,01}$. Співставимо емпіричне та критичне значення F, $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит.}}$, значить H_0 не приймається. Приймається H_1 .

Додаток М

Аудитивні комп'ютерні програми

1.PLATO [Електронний ресурс] / J. A. Maidment. — London: University College London. — version 4, February 2000. — Режим доступу до програми: www.btinternet.com/~ted.power

2.Praat / Paul Boersma and David Weenink. — The Netherlands: Phonetic Sciences, University of Amsterdam. — Режим доступу до програми: www.praat.org

3.Sheep & ship / T. Bowyer Режим доступу до програми: — www.shiporsheep.com/ Copyright 2000 — 2009 © Tim Bowyer — U.S. Patent No. 20040162719

4.Sound Forge 6 (8) / Sony Creative Software. — Режим доступу до програми: www.sonicfoundry.com

5.Speech analyzer. /Т Taguchi. — United States Patent 4282405.

6.TONI [Електронний ресурс] / J. A. Maidment. — London: University College London. — version 4, February 2000. — Режим доступу до програми: www.btinternet.com/~ted.power.

7.WASP / Mark Huckvale. — London: University College London, 2009 [UCL Division of Psychology and Language Sciences]. — Режим доступу до програми: <ftp://ftp.phon.ucl.ac.uk/pub/sfs/wasp>.

8.Cool Edit PRO / Syntrillium Software. — 19,34 Мб. Оновлення 24.02.2009
Режим доступу до програми: www.syntrillium.com.

Додаток Н

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

01033, м. Київ, бульв. Т.Шевченка, 14

всех №44/1534-16 від 10.12.09

Акт

про впровадження у навчальний процес результатів наукового дослідження Пономарьової Віри Анатоліївни

Методику навчання ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення, запропоновану **Пономарьовою Вірою Анатоліївною**, впроваджено в навчальний процес у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка на кафедрі методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології у 2007/2008 та 2008/2009 навчальних роках. У дослідному навчанні прийняли участь 65 студентів першого та другого курсів, а в даний час розроблена методика використовується викладачами кафедри на заняттях з практичного курсу другої мови (англійської) та семінарських заняттях з методики на відділенні української філології.

Методика набула особливого значення в зв'язку з впровадженням випускного тестування з англійської мови, яке не перевіряє таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання та говоріння. Відсутність перевірки якості володіння слухо-вимовними навичками була причиною недостатньої уваги вступників мовних вузів 2009 року до фонетичної компетенції і тому викладачам доводилося спостерігати у студентів 1 курсу 2009-2010 н.р. значно більші порушення у вимові, аніж у першокурсників попередніх років. Сформованість фонетичної компетенції для студентів філологічних спеціальностей є надзвичайно важлива і тому, на практичних заняттях з англійської мови була введена методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення із змінами, в яких враховувався рівень підготовки студентів та їх вікові особливості. Позитивною рисою розробленої методики є систематизація фонетичних знань, вмінь та навичок студентів.

Запропонована методика також посилює мотивацію студентів та формує додаткові вміння самостійної роботи з підготовки монологу-опису та монологу-розповіді.

Результати навчання за запропонованою методикою свідчать про високу ефективність, практичну значущість та доцільність використання в навчальному процесі мовного ВНЗ.

Завідувач кафедри

Директор
Інституту філології



проф. П.О.Бех

проф. Г.Ф.Семенюк

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА №173 I-III СТУПЕНІВ

Україна, 03061 Проспект Відрадний, 20

Тел. (044) 4972086

№ 158 від 23.11.09

Акт

про впровадження у навчально-виховний процес початкової школи результатів наукового дослідження «Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів», виконаного асистентом кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Вірою Анатоліївною Пономарьовою.

Даним актом засвідчуємо, що методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів, розроблена В.А. Пономарьовою, була впроваджена в навчально-виховний процес 2-х-4-х класів у 2005-2009 н.р. Авторкою були апробовані в навчальному процесі школи основні ідеї власного посібника «Формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів», проведено для вчителів декілька семінари за темою дослідження. Упродовж 2008-2009н.р. асистент В.А.Пономарьова керувала педагогічною практикою студентів західної філології Інституту філології університету ім.Т.Г.Шевченка, що зумовило можливість більш широкого ознайомлення вчителів та студентів практикантів з розробленою методикою. Використання на уроках англійської мови ритміко-інтонаційних вправ та комплекту матеріалів до них, запропонованих В.А.Пономарьовою, зумовило успішний розвиток комунікативних навичок учнів та ефективного засвоєння матеріалу, в той час як залучення когнітивних технологій навчання сприяло оптимізації процесу навчання англійської мови молодших школярів.

Заступник директора
з навчально-виховної роботи

Директор



І.Г.Сергієнко

В.М.Єрмоленко

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ СЕРЕДНЯ ШКОЛА № 276 I-III СТУПЕНІВ
Україна, 02232 м. Київ, вул. Сабурова, 14
Тел. (044)530 20 86

№ 397 від 04.12.09

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження асистента кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Пономарьової Віри Анатоліївни в навчальний процес в 3-х-4-х класах початкової школи.

Даним актом засвідчуємо, що результати дослідження Пономарьової Віри Анатоліївни на тему «Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів», широко використовувалися в навчально-виховному процесі початкової ланки загальноосвітньої середньої школи - в 3-4 класах упродовж 2007-2009 н.р.

Розроблена дослідницею система ритміко-інтонаційних вправ сприяє покращенню вимови учнів, якості читання та говоріння англійською мовою. Ритміко-інтонаційні тексти та вправи до них, розроблені В.А.Пономарьовою, забезпечують цілеспрямований навчально-виховний процес, що відповідає запитам учнів та дає змогу розвивати англомовні комунікативні навички та вміння.

Директор



Н.П. Бердичевська



Акт
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пономарьової Віри Анатоліївни на тему «Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 - теорія та методика навчання: германські мови у навчально-виховному процесі початкових класів.

Даним актом засвідчуємо, що упродовж 2006-2009 н.р. в початкових класах Новенської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Токмацького району Запорізької області здійснювалося впровадження результатів наукового дослідження В.А. Пономарьової на уроках англійської мови, на базі школи проводилися семінари для вчителів району, на яких відбувалося пілотування основних ідей досліджуваної методики. Розроблений В.А. Пономарьовою посібник «Формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів» стимулював розвиток комунікативних та когнітивних процесів учнів, сприяв оптимізації процесу навчання англійської мови як мови міжкультурного спілкування. Залучення рольових ігор та діалогів вело до підвищення рівня володіння англійською мовою учнів молодших класів. Розроблена методика є доцільною для використання й у основній школі, коли розпочинається вивчення англійської мови як другої чи третьої іноземної.

Директор Новенської ЗОШ:



О.М.Муращенко

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ СЕРЕДНЯ ШКОЛА № I-III СТУПЕНІВ № 1
 Україна, Запорізька область, м.Токмак
 вул. Пролетарська, 7
 Тел. (0617843942)

№ 45 від 19.11.2009

АКТ

про впровадження у навчальний процес в 3-х-4-х класах початкової школи
 результатів дисертаційного дослідження асистента кафедри методики
 навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики
 Пономарьової Віри Анатоліївни.

Даним актом засвідчуємо, що методика розроблена Пономарьовою Вірою Анатоліївною, яка представлена в методичному посібнику «Формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів» була успішно впроваджена в навчально-виховний процес молодшої школи (3-4 класи) упродовж 2006-2008 н.р. в середній школі № 1 міста Токмака Запорізької області.

Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів молодших класів сприяла активізації фонетичних навичок учнів для успішного аудіювання, говоріння та читання і відповідно для ефективного навчання спілкування англійською мовою. Розроблену В.А.Пономарьовою методику доцільно впроваджувати у навчально-виховний процес загальноосвітнього середнього навчального закладу не лише в початковій школі, а і в 5-х та 7-х класах, коли розпочинається вивчення англійської як другої і третьої іноземних мов.

Розроблена методика «Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів» відкриває шляхи для оптимізації процесу навчання іноземних мов в загальноосвітніх середніх школах.



Віра Пономарьова

Шевченко А.В.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ СЕРЕДНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №5

Україна, Запорізька область, м.Токмак, вул. Шевченка, 52

Тел. (06178) 2-33-90

№ 268 від 25.11.2009

Акт

про впровадження у навчально-виховний процес методики формування
ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів

початкових класів, розробленої Пономарьовою Вірою Анатоліївною

Даним актом засвідчуємо, що упродовж 2007-2009 н.р. в початкових класах здійснювалося впровадження результатів наукового дослідження В.А.Пономарьової вчителями школи на уроках англійської мови.

Використання системи ритміко-інтонаційних вправ викликало інтерес у учнів. Застосування когнітивного підходу сприяло оптимізації процесу навчання англійської мови як мови міжкультурного спілкування. Залучення рольових ігор та діалогів призвело до підвищення рівня розвитку комунікативних навичок учнів. Розроблена методика є доцільною для використання й у початковій та основній середній школі.



Биченко Л.П.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ШКОЛА ДИТЯЧИЙ САДОК І СТУПЕНЮ «СТЕЖИНА»

Україна, 03126, м. Київ, Проспект Відрадний, 30 а

Тел. (044) 4974068

№ 62 від 10.11.2009р.

АКТ

про впровадження у навчальний процес результатів дисертаційного дослідження Пономарьової Віри Анатоліївни на тему «Методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів»

Даним актом засвідчуємо, що методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів, розроблена В.А. Пономарьовою була впроваджена в навчально-виховний процес 1-х-4-х класів у 2004-2009 н.р. Автором особисто були апробовані основні ідеї посібника «Формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів» упродовж її викладацької діяльності в початкових класах дшс «Стежина». Використання системи ритміко-інтонаційних вправ, розроблених В.А.Пономарьовою, на уроках англійської мови зумовили успішний розвиток комунікативних навичок та ефективно засвоєння матеріалу учнями, залучення когнітивних технологій навчання сприяло оптимізації процесу навчання англійській мові учнів.

Директор



С.І.Тімошкова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОЛЕКСАНДРІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
I-III СТУПЕНІВ

Україна, 17441 Бобровицький район, с.Олександрівка, вул.. 30-річчя Перемоги,34

Тел. (0232) 34730

№ 27 від 23.11.2009р.

Акт

про впровадження у навчальний процес методики формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів, розробленої Пономарьовою Вірою Анатоліївною

Даним актом засвідчуємо, що методика формування ритміко-інтонаційної складової англійського мовлення учнів початкових класів, розроблена В.А. Пономарьовою була впроваджена в у 2007-2009 н.р.

Використання у навчально-виховному процесі системи ритміко-інтонаційних вправ, розробленої В.А.Пономарьовою, сприяло підвищенню рівня розвитку комунікативних навичок учнів, залученню когнітивних технологій навчання, посиленню ефективності засвоєння матеріалу.

Запропонована методика сприяє оптимізації процесу навчання іноземних мов в початкових класах, підвищенню інтересу до міжкультурного спілкування.

