

ISSN 2410-2075

Науковий вісник

**КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Серія: Педагогіка

Випуск 11

Кременець 2019

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Науковий вісник індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus International та Google Scholar.

Голова редакційної колегії

Ломакович А.М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Заступник головного редактора

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Випускаючі редактори:

Дем'янчук О.Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Курач М.С. доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Голота Януш професор (ОНТ ім. Адама Хентніка, Остроленка, Польща);
Стронський Г.Й. доктор історичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Василюк В.М. доктор медичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Льєнко М.М. доктор біологічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Янков А.В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Безносюк О.О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Вихрущ А.В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);
Дороніна Т.О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький державний педагогічний університет);
Пашечко М.І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);
Плахотнік О.В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);
Сейко Н.А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);
Спіров Красимір доктор наук, професор (Софійський технічний університет, Софія, Болгарія);
Цідило І.М. доктор педагогічних наук, доцент (ТНПУ імені Володимира Гнатюка);
Шевченко Г.П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);
Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Літературний редактор:

Воляннюк І.О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 7 від 05.02.2019 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

ЗМІСТ

ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ	7
Вербенець А. А. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ МАЛЬТА: ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ	7
Дороніна Т. О. ДЕРЖАВНА СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ТА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ КОНТЕКСТ	16
Шевченко Ж. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ПРАКТИЦІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ	22
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	36
Дем'янчук О. Н. КОМПЛЕКСНЕ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	36
Кирилюк А. В. КОНЦЕПТ «ДИТИНСТВО» У ПАРАДИГМІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗИ	45
Ломакович В. Я. УСПІШНО ОРІЄНТОВАНІ ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	57
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ (до 100-річчя від дня народження Івана Стешенка) ...	69
Александрова Г. А. ТВОРЧА СПАДЩИНА ІВАНА СТЕШЕНКА	69
Дем'янчук О. Н., Жорняк Б. Є. ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА СТЕШЕНКА	81
Жулинський М. Г. НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА - ГОЛОВНА ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ	89
Сойко І. М. ВНЕСОК ІВАНА СТЕШЕНКА В РОЗБУДОВУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ	95
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ (до 100-річчя відкриття Української гімназії імені Івана Стешенка у м. Кременець)	100
Василишин О. В. УКРАЇНСЬКА ПРИВАТНА ГІМНАЗІЯ ЯК ОСЕРЕДОК ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ЖИТТЯ КРЕМЕНЦЯ	100
Комінярська І. М., Пасічник О. В. РОЛЬ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ ІМЕНІ ІВАНА СТЕШЕНКА У СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ (ЗА РОМАНОМ УЛАСА САМЧУКА «ЮНІСТЬ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ»)	106
Легкун О. Г. ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКЕ ЖИТТЯ У КРЕМЕНЕЦЬКІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ (1918-1938)	112
Приймас Н. В. КРЕМЕНЕЦЬКА ГІМНАЗІЯ ім. І. СТЕШЕНКА У ЖИТТІ ТА ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА	119
Сеньківська Г. Я. ВІДОБРАЖЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРИВАТНОЇ ГІМНАЗІЇ У МАТЕРІАЛАХ КРЕМЕНЕЦЬКОГО РАЙОННОГО ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА	130
Скакальська І. Б. МОДЕРНІ ВИКЛИКИ ТА ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ І НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ НА СПАДЩИНІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІСТА КРЕМЕНЦЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ ХХ ст.	136

УСПІШНО ОРІЄНТОВАНІ ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті розкрито роль успішно орієнтованих вправ на заняттях з німецької мови з метою підготовки до іншомовної комунікації учнів; визначено можливості їх використання у процесі вивчення іноземної мови; вказано шляхи та принципи їх успішної реалізації, зокрема особистісно-діяльнісний та принцип орієнтації на успіх при укладанні таких вправ.

Автор, спираючись на теоретичні дослідження та практичний досвід, у статті описує доцільність застосування різних типів вправ, в основу яких взято концепції, запропоновані сучасними німецькими методистами, при формуванні іншомовної комунікативної діяльності учнів, за умови, якщо вони орієнтовані на успіх і стають результативними. Аналіз методичної літератури з названого питання надав можливість визначити основні вимоги, які ставляться до вправ: комунікативну спрямованість; вмотивованість мовленневих дій студентів; створення навчально-комунікативних ситуацій у завданні до вправи; професійну спрямованість; культурологічну (соціокультурну) спрямованість. Визначено, що головним принципом в основі заняття іноземної мови має бути не принцип дефіциту, а принцип орієнтації на успіх, що є частиною професійної етики для кожного вчителя та є особливо важливим для стійкої мотивації студентів.

У статті представлено типологію вправ та їх критерії, які пропонують німецькі методисти: а) рецептивні вправи, які спрямовані на розуміння змісту прослуханого чи прочитаного тексту; б) репродуктивні, у яких учні продукують речення чи тексти за заданою умовою; в) продуктивні, які передбачають виконання мовленневих комунікативних дій за допомогою уже набутих знань (цей тип вправ вони вважають перехідним між вправою та завданням); г) репродуктивно-продуктивні, в яких дається текстовий зразок, за допомогою якого потрібно утворити текст в усній чи письмовій формі. Другий тип вправ: а) комунікативні (відкриті), які дають можливість вибирати різні варіанти відповіді; некомунікативні (закриті), у яких лише один варіант відповіді є вірним; напівкомунікативні (напіввідкриті) пропонують значною мірою можливість вибору та варіанти, де є різні способи рішень. Третій тип вправ: а) вправи, спрямовані на розуміння змісту усного чи письмового тексту; б) вправи, спрямовані на вивчення мовних засобів і граматичних форм.

Дослідницею встановлено передумови ефективного застосування вправ із пропусками; обґрунтовано важливість системи вправ як забезпечення організації процесу засвоєння, так і організації процесу навчання; конкретизовано недоцільність застосовування вправ із пропусками при формуванні мовленневих компетенцій, тренуванні граматичних правил, а також обумовлено предмет їх спрямування, види робіт та форми їх виконання і перевірки, розроблено варіанти завдань до вправ, які є ефективними у формуванні іншомовної мовленневої діяльності.

Ключові слова: система вправ, успішно орієнтована вправа, іншомовна комунікація, рецептивні вправи, рецептивно-репродуктивні вправи, репродуктивно-продуктивні вправи, комунікативні вправи, робота парами, особистісно-діяльнісний принцип, вправи із пропусками.

SUCCESS-ORIENTED EXERCISES FOR DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITIES OF STUDENTS

The role of successfully oriented exercises on classes in the German language was developed in order to prepare students for foreign communication, the possibilities of their use in the process of studying a foreign language were determined. The author, based on theoretical studies and practical experience, describes the feasibility of using different types of exercises, based on the concepts offered by modern German methodologists, in the formation of students' communication in other languages, provided that they are oriented towards success and become effective.

The analysis of methodological literature on this issue made it possible to determine the basic requirements that apply to exercises: communicative orientation; motivation of speech actions of students; creation of educational and communicative situations in the task of the exercise; professional orientation; cultural (sociocultural) orientation. It is determined that the main principle in the foreign language course should not be the principle of deficit, but the principle of focusing on success, which is a part of the professional ethics for each teacher, and is especially important for a stable motivation of students.

The author analyzes the typology of exercises and their criteria offered by the German methodists: a) reciprocal, exercises aimed at understanding the content of the listened or read text; b) reproductive, in which students produce sentences or texts on a given condition; c) productive, which involves the implementation of speech communicative actions with the help of already acquired knowledge (this type of exercise, they consider the transition between exercise and tasks); d) reproductive-productive, in which a text sample is given, with the help of which it is necessary to create the text in oral or written form. The second type of exercise: a) communicative (open), which allows you to choose different options for the answer; noncommunicative (closed), in which only one variant of the answer is true; Semi-communicative (semi-open) offer to a large extent the choice and options where there are different solutions. The third type of exercise: a) exercises aimed at understanding the content of oral or written text; b) exercises aimed at studying linguistic means and grammatical forms.

The ways and principles of their successful realization are indicated, in particular person-activity and the principle of orientation towards success at the conclusion of such exercises; the preconditions for the effective use of exercise with skipping are established; the importance of the system of exercises as the provision of the organization of the process of assimilation and the organization of the learning process is substantiated; the inexpediency of using exercises with passes in the formation of speech competences, the training of grammar rules, as well as the subject of their direction, types of works and the forms of their execution and verification, the variants of tasks for exercises that are effective in forming foreign language speech activity are determined.

Key words: system of exercises, successfully oriented exercise, foreign language communication, receptive exercises, receptive-reproductive exercises, reproductive and productive exercises, communicative exercises, work in pairs, person-activity principle, exercises with passes.

Ключовою думкою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (GER-der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen) є уміння учнів

здійснювати мовленнєві дії, тобто користуватися іноземною мовою на заняттях так, як і за їх межами. Для цього необхідно використання різних видів завдань, однаково, чи вони відображають реальне вживання мови, чи за своєю суттю є дидактичними. Вони стають комунікативними, якщо вимагають від учнів розуміння змісту, уміння домовлятися і висловлюватися з метою досягнення комунікативної мети [7, с. 153-154]. Вправи та завдання відіграють важливу роль у підготовці учнів до мовленнєвої діяльності. Які типи вправ варто використовувати на занятті, як організувати їх, щоб вони орієнтували учнів на успіх, як доцільно поєднувати вправи та завдання – питання, які цікавили та цікавлять багатьох методистів. Створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іншомовного мовлення. Важливість системи вправ полягає у тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, так і організацію процесу навчання. З точки зору організації процесу засвоєння системи вправ має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; 4) систематичність/регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів МД. З точки зору організації процесу навчання система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у підручнику [1]. Тому підбір вправ для різних видів діяльності відіграє важливу роль і є актуальним при вивченні іноземної мови.

Проблемою створення системи вправ займалися такі методисти як А. А. Алхазішвілі, В. А. Бухбиндер, Н. І. Гез, П. Б. Гурвич, Г. Т. Городілова, З. М. Ієвлева, Б. А. Лапідус, М. В. Ляховицький, Ю. І. Пассов, І. В. Рахманов, Є. П. Шубін. Вивченню типології вправ на заняттях німецької мови як іноземної в Німеччині присвячені праці Г. Нойнер, М. Крюгер, І. Х. Швердфегер, К. Зегерман та інші. На сучасному етапі вартими уваги є праці німецьких методистів Г. Функа, К. Кун, Д. Шпаніель-Вайзе, Р. Е. Віке, які диференціюють поняття «вправа» та «завдання», завдяки яким формуються необхідні для іншомовного спілкування компетенції.

Спираючись на теоретичні дослідження та практичний досвід, у статті описано доцільність застосування різних типів вправ, в основу яких взято концепції, запропоновані сучасними німецькими методистами, при формуванні іншомовної комунікативної діяльності учнів, за умови, якщо вони орієнтовані на успіх і стають результативними.

Перш ніж розглянути вправи, спрямовані на успішне та результативне використання іншомовної комунікативної компетенції, звернемося до праць вітчизняних і зарубіжних методистів, які дають визначення самого поняття «вправа» у методиці навчання іноземних мов і вимог, що до неї висуваються. На думку С. П. Шатілова, під вправою ми розуміємо організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [3]. Якщо аналізувати вимоги до структурних компонентів вправи, то на думку Н. К. Склярєнко будь-яка вправа, незалежно від рівня її складності, включає три обов'язкові компоненти: 1) завдання, 2) виконання завдання, 3) контроль виконання завдання. Зразок виконання може бути представленим у разі потреби, а може бути відсутній, тобто він є факультативним компонентом вправи [2]. Роль вправ визначається тим, наскільки повно вони втілюють у собі найбільш важливі характеристики, що

забезпечують досягнення певного рівня комунікативної компетенції. Тому нам необхідно розглянути вимоги щодо створення вправ, які були б найбільш результативними та сприяли успішному оволодінню іншомовною комунікативною компетенцією як на заняттях німецької мови, так і поза його межами. Аналіз методичної літератури з цього питання дав нам можливість визначити основні вимоги, які ставляться до вправ. Отже, вправа повинна мати:

- комунікативну спрямованість [1];
- вмотивованість мовленнєвих дій студентів [2];
- створення навчально-комунікативних ситуацій у завданні до вправи [2];
- професійну спрямованість [2];
- культурологічну (соціокультурну) спрямованість [1].

Комунікативна спрямованість вправ передбачає наявність і використання засобів навчання, що співвідносяться з характером усномовленнєвої комунікації та метою в їх діалектичному взаємозв'язку. Усе навчання потрібно моделювати як цілеспрямований процес вирішення мовленнєвих задач. Тому для успішного формування навичок і вмінь іншомовного мовленнєвого спілкування необхідно, щоб вправа з самого початку навчання залучала студентів у процес практичного використання мови на основі мовленнєвої активності, тобто була комунікативно спрямованою. Вмотивованість передбачає стимулювання потреби студентів висловлювати чи сприймати думку іноземною мовою [2] та може бути суто комунікативною, або комунікативно-рольовою, коли студент виконує у вправі певну роль. Важливість ситуативної спрямованості вправ зумовлена тим, що комунікативна ситуація сприяє мовленнєвому спілкуванню. Саме тому створення навчально-комунікативних ситуацій, які б відображали та моделювали процес реального спілкування, вказували комунікантів, їхні стосунки, комунікативні наміри та обставини спілкування [2], є визнанням ситуативності, як необхідної умови не тільки розвитку мовленнєвих умінь, але й формування мовленнєвих навичок. У зв'язку з тим, що комунікативне навчання базується на методичному принципі новизни як основи гнучкості навичок, динамічності вмінь та продуктивності говоріння [1], необхідною вимогою до вправ є наявність новизни. Ця вимога зумовлює при створенні системи вправ для формування іншомовної діяльності використання різноманітних, адекватних реальному спілкуванню ситуацій, їх постійне варіювання, а також залучення нового для студентів навчального матеріалу. Зважаючи на те, що оволодіння ІМ є частиною культури народу, мова якого вивчається, висувається вимога до завдання та змісту вправи - її культурологічна [2] або соціокультурна спрямованість. Ця компонента, на наш погляд, реалізується не лише шляхом включення відповідного навчального матеріалу, а забезпечується завдяки порівнянню різних ситуацій, реалій, стереотипів, узятих з життя країни, мова якої вивчається. Поруч із вимогами, що висуваються до створення вправ, варто проаналізувати проблему створення системи вправ. Ця проблема є однією з найскладніших у практичному та теоретичному планах, оскільки раціональність системи вправ є запорукою успішності навчання іншомовного спілкування. Крім того, система вправ забезпечує як організацію процесу навчання, так і організацію процесу засвоєння.

Визначення поняття системи вправ дано С. П. Шатіловим, який розуміє під системою вправ таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірності навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, в її

взаємодії та забезпечують максимально високий рівень оволодіння ІМ у заданих умовах [3]. Загальними методичними та дидактичними принципами, що становлять основу для створення системи вправ є: принцип комунікативності, принцип доступності та посильності, наочності, свідомості, активності, проблемності, систематичності та послідовності.

Сучасні вітчизняні методисти розрізняють основні критерії, згідно з якими вправи відносяться до того чи іншого типу. Н. К. Скляренко визначає наступні критерії для вправ. Це такі критерії, як вмотивованість, ступінь комунікативності, ступінь керування, спрямованість навчальної дії / діяльності на прийом або видачу інформації, наявність ігрового компоненту, спосіб організації та необхідність забезпечення опорами [2]. За першим критерієм вправи поділяються на вмотивовані та невмотивовані. За другим критерієм вправи поділяються на некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (умовно-мовленневі) та комунікативні (мовленневі).

Некомунікативні вправи, під час виконання яких студент зосереджується лише на формі, посідають підлегле місце у системі вправ. Комунікативні вправи передбачають реалізацію студентами акту спілкування мовою, яка вивчається. За третім критерієм вправи поділяються на повністю керовані, частково керовані та вправи з мінімальним керуванням. Ступінь керованості мовленневими діями студента буде залежати від етапу формування розвитку навичок і вмінь. За четвертим критерієм вправи поділяються на рецептивні, репродуктивні та продуктивні. Рецептивно-репродуктивні вправи передбачають сприйняття певної інформації та повне або часткове її репродукування. Під час виконання продуктивних вправ студенти самі породжують мовлення в усній формі. Використання того чи іншого виду вправ залежить від етапу навчання іншомовного усного мовлення. За п'ятим критерієм вправи поділяються на вправи без ігрового компонента і з нерольовим ігровим компонентом та з рольовим ігровим компонентом. У вправах без ігрового компонента студенти навчаються вести мовленнєву діяльність від свого власного імені, а також відстоювати свою точку зору. У вправах з рольовим компонентом студенти будуть породжувати іншомовне висловлювання, виконуючи ту чи іншу роль, що дасть можливість зробити процес навчання цікавішим. За шостим критерієм вправи поділяються на вправи без опор, з природними та штучно створеними опорами.

Отже, визначення типів вправ дає нам можливість організувати їх у межах окремої системи, що складатиметься з підсистем, які, в свою чергу, містять групи та види вправ, спрямовані на формування, вдосконалення, на розвиток певних навичок і вмінь. Кожна група складатиметься із вправ відповідних типів і видів. Таким чином, групи вправ є макроелементами системи, а типи та види - її мікроелементами.

У методиці навчання іноземних мов існує велика кількість докладно описаних типів вправ. У нашому дослідженні ми обмежимося вибором вправ, які готують студентів до виконання комунікативних завдань. Це може бути усна мовленнєва дія (наприклад, спитати, як кудись пройти, як зробити замовлення у ресторані) чи текст, виконаний у письмовій формі (написати запрошення до дня народження, дати позитивну чи негативну відповідь на запрошення у вигляді короткого повідомлення). Для того щоб вони були успішними й ефективними, викладач мусить планувати своє заняття, визначивши заздалегідь його мету,

підібрати відповідні вправи та обміркувати послідовність їх виконання. Для цього йому необхідно знати і розрізняти різні типи вправ.

Німецькі методисти пропонують таку типологію вправ та їх критерії: а) рецептивні – вправи, які спрямовані на розуміння змісту прослуханого чи прочитаного тексту; б) репродуктивні, у яких учні продукують речення чи тексти за заданою умовою; в) продуктивні, які передбачають виконання мовленнєвих комунікативних дій за допомогою уже набутих знань (цей тип вправ вони вважають перехідними між вправою та завданням); г) репродуктивно-продуктивні, в яких дається текстовий зразок, за допомогою якого потрібно утворити текст в усній чи письмовій формі. Другий тип вправ: а) комунікативні (відкриті), які дають можливість вибирати різні варіанти відповіді; некомунікативні (закриті), у яких лише один варіант відповіді є вірним; напівкомунікативні (напіввідкриті) пропонують значною мірою можливість вибору та варіанти, де є різні способи рішень. Третій тип вправ: а) вправи, спрямовані на розуміння змісту усного чи письмового тексту; б) вправи, спрямовані на вивчення мовних засобів і граматичних форм.

Інший критерій, за допомогою якого розрізняють вправи – ступінь керованості вправи: а) повністю керована вправа, яка точно ставить перед учнем завдання і має лише один варіант відповіді; б) частково керована вправа – дає йому можливість вибору декількох варіантів відповіді. Розрізняють різні види керованості вправ. Так, наприклад, розповідь можуть скеровувати картинки або розповіді у формі картинок, чи приклад розв'язку виконання вправи.

Вихідним пунктом керованості вправи стає часто інструкція щодо її виконання. Вона може бути сформульована в наказовому способі та спонукати учнів до конкретних дій чи подана у формі запитання, наприклад:

- Ergänzen Sie die Übung.
- Üben Sie Dialoge.
- Welche Medien kennen Sie?
- Was zeigen die Bilder?

Також вербальний чи наочний опис ситуації можуть слугувати засобом керованості вправи, наприклад:

- Dein Partner hat sich am Telefon nicht verstanden. Er fragt zurück: „Ich habe gefragt, ob, wann du kommst“.

Інструкція виконання вправи спрямовує увагу учнів на те, що вони повинні робити, отже, на збір інформації чи порівняння двох діалогів. Опис ситуації вимагає здебільшого певної комунікативної дії, наприклад, перепитати по телефону, що не зрозумів. Інструкція може називати конкретні допоміжні засоби або ж вказувати на можливості варіантів відповіді:

- Der Redemittelkasten hilft.
- Ordnen Sie zu, es gibt mehrere Möglichkeiten [5, с. 30-31].

Проаналізована типологія вправ дає нам можливість раціонально планувати заняття, розрізняти вправи в навчальних засобах та матеріалах, оцінювати мету вправ, завданням яких є здійснення іншомовної комунікативної.

Кожен з нас хоче бути успішним у тому, чим він займається. Ніхто не любить допускати помилки. Для того щоб їх виправляти, потрібно затрачати час. Варто подумати, як учні могли би більш успішно оперувати мовою і як повинні би бути організовані на занятті іноземної мови завдання та вправи, для того щоб вони могли застосовувати мову і не робили помилок. Тому що помилки вказують їм

лише на те, що вони не можуть, і це їх розчарує. Неефективні вправи можуть бути немотивуючими.

Щоб опрацювати новий словниковий запас чи нову граматичну структуру, означає пов'язати нове з уже існуючим, відомим. Особливо добре це вдається, якщо змістове наповнення вправ цікавить учнів і має відношення до їхнього життя та досвіду.

Н. Сегаловітц [8, с. 402] з'ясовує важливе питання, як виникає у мозку людини іншомовна мережа (система), або ж як ми краще запам'ятовуємо вивчене іноземною мовою. На базі різноманітних досліджень він приходить до висновку, що змістовне та наближене до реальності навчальне оточення краще готує, вибудовує ментальні мережі у мозку і тим самим довгостроково призводить до кращих навчальних результатів. Н. Сегаловітц називає тим самим опосередковано одну з найважливіших ознак ефективного заняття з мови: що вивчається таким способом, те перш за все використовується і найдовше запам'ятовується.

Так само, як на футбольному тренуванні чи на вправлянні гри на піаніно, де постійно тренується і вправляється перебіг рухів, так само повинна, йтися про тренування у сенсі повторення, впевненого використання і опрацювання структур чи словника на етапі вправляння. Тому є доцільним, щоб учням зустрічалися нові зміст та граматичні структури у великому обсязі, в усній чи письмовій формі, вони їх повторювали б, а не відразу їх самостійно відтворювали та продукували. У цьому випадку можна з впевненістю стверджувати, що вивчення мови буде успішним.

Тоді виникає питання: що таке орієнтація на успіх? Це означає, що заняття та вимоги до завдань і вправ повинні бути зорієнтовані на учнів, на те, що вони вже знають і можуть, на їх інтереси та потреби. Мається на увазі, що учні відчують не вперше, що можуть застосовувати успішно свої уміння в усній чи письмовій комунікації, оперувати мовою (здійснюють мовленнєві дії). Якщо вимоги до учнів зростають швидше, ніж розвиваються їхні уміння, то це призводить до стресу та втрати мотивації. Тому, вважаємо разом із Функом, що вправи та завдання повинні бути розроблені так, щоб вони сприяли успішному засвоєнню та вивченню мови.

Отже головний принцип, який повинен лежати в основі заняття іноземної мови, має бути не принцип дефіциту, а принцип орієнтації на успіх. Само собою зрозуміло, що ми всі хочемо успішно навчати та при цьому допомагати нашим учням бути успішними. Це є частиною нашої професійної етики для кожного вчителя. Тому нашим завданням є створення передумов для успіху. Звідки ми, власне, знаємо, що запропоновані нами види діяльності сприятимуть цьому, щоб бути успішним або ж відчувати себе таким? Останнє є особливо важливим для стійкої мотивації.

Щоб відповісти на це питання, варто звернути увагу на те, що можна досягти завдяки опрацьованим завданням і вправам. Це можна зробити на прикладі вправ на заповнення пропусків. Слід виходити з того, що вправи на заповнення пропусків здебільшого є не зорієтованими на розвиток комунікативної компетенції і тим самим часто не виконують своєї найважливішої функції. Для того щоб зрозуміти, чому такі вправи є не придатні для довготривалого успіху, проілюструємо на подальшому прикладі, вибраного з навчального підручника.

Подається заголовок до вправи і завдання вставити прийменники та закінчення. Ще раз уважніше розглядаємо вправу і виникає питання: що мусять вставити учні у пропуски? Що учні мусять вже знати, для того, щоб могли доповнити пропуски? Текст із пропусками вимагає від них вставлення відповідних-прийменників і закінчень артиклів, присвійних займенників. Так, до прикладу, вони повинні знати рід іменника, керування дієслів, наявних у вправі, відмінки, яких вимагають прийменники і тільки після цього школярі можуть правильно підібрати закінчення неозначеного артикля. Лише при наявності відповідних знань пропуски можуть бути заповнені. В разі, якщо ці знання відсутні або ж є частковими, учні мають мало шансів виконати цю вправу. Вони частіше роблять помилки, які пізніше виправляють учителі.

Вправи на заповнення пропусків – свого роду тестовий інструментарій. Вони тестують граматичні знання та словниковий запас. Передусім вони вказують слабшим учням на те, чого вони ще не можуть, а у повільних учнів послаблюють мотивацію. Як описано у Функа й ін. [5, с. 35], на уроці існує регулярний кругообіг, і при виконанні такого роду вправ саме у повільних школярів, які б найбільше потребували підтримки та підбадьорювання, він викликає негативний кругообіг. Опишемо негативний кругообіг: 1) для учня така вправа складна, він стає невпевнений, робить помилки, незважаючи на концентрацію і зусилля; 2) концентрація і зусилля спадають, учень стає ще невпевненішим, робить ще більше помилок, у нього виникає почуття некомпетентності, мотивація спадає далі; 3) виникають навчальні проблеми, невпевненість зростає, учень сильно залежний від корегування помилок, мотивація спадає далі. А тепер пропонуємо позитивний варіант: для учнів вправа є легкою і вони допускають мало помилок, вони сконцентровані, компетентні, їх мотивація зростає і вони отримують задоволення, виникає менше навчальних проблем, виправлення сприймаються ними легше, а пізніше навіть можуть бути застосованими ними самими, мотивація зростає далі й учні стають впевнені у своїх знаннях.

Г. Функ підсумовує, чому саме такі традиційні вправи на заповнення пропусків стали улюбленими як для учнів, так і для вчителів. Він називає низку причин:

- учні можуть швидко отримати оцінку стану їхніх знань (правильно чи неправильно можна швидко вирішити й оцінити);
- такого типу вправи не потребують підготовки до заняття; вчителі та учні знають точно, що потрібно робити; не потрібно багато пояснювати;
- учні знають точно, що від них очікують і концентруються цілком на певній структурі чи певному слові; їм не потрібно довго розмірковувати над смислом того, що вони там записують;
- виправляти пропуски набагато швидше, аніж корегувати цілі тексти. Для вчителів, які мають велике навантаження, такі виправлення мають подвійну економію (менше підготовки, менше затрат часу на корегування помилок у порівнянні з цілими текстами).

Поруч з негативним кругообігом, який виникає при виконанні вправ із пропусками, потрібно назвати ще інші їх недоліки.

1. Заповнення пропусків не належить до тренування іншомовної навички, яка б мала якесь значення поза межами уроку і зустрічалася б у щоденному житті (якраз ці дві характеристики є основними визначеннями для поняття «завдання» за Функом).

2. Немає підтвердження тому, що таким способом фактично забезпечується навчання мови. Найпереконливішим доказом цього є принцип Time-on-Task, введений Паулем Нейшеном у 2009 році, який означає, що час, який є в розпорядженні вчителя, використовується на підготовку до того, що учні пізніше дійсно повинні уміти. Читання навчають – читаючи, говоріння – розмовляючи, а плавність мови досягається лише тоді, коли її тренують [5, с. 22-23].

Як ми бачимо вправи на заповнення пропусків не є цілеспрямованими, якщо мати на увазі розвиток мовленнєвих навичок чи граматичної компетенції. Вони не показують учням, що вони можуть, а навпаки, що вони не можуть. На думку Функа не має рації спочатку пропонувати учням те, де вони робитимуть помилки, які пізніше разом із ними постійно потрібно виправляти.

Однак такі вправи стають успішно орієнтованими (ефективними), якщо вони сконцентровані на роботу над змістом, який потрібно обговорити чи написати, або ж коли мова йдеться про контроль читання та аудіювання, коли тестуються наявні граматичні знання.

Наведемо приклад такої вправи. Вправа, спрямована на перевірку розуміння аудіювання.

Вправа 1. Тема: „Krankam Wochenende“. Підтема „Kirschtorte mit Würstchen“.

Завдання 1.: Sehen Siedas Bildan. Wasglauben Sie: Wasistpassiert? На малюнку зображено на передньому плані накритий великий стіл, а праворуч мама пропонує склянку води синові, який сидить на стільці і виглядає дуже блідим. Уся сім'я стурбована.

Завдання 2: Hören Sie. Was ist richtig? Kreuzen Sie bitte an. Даються твердження і учні повинні віднайти правильні твердження.

Завдання 3: Wer sagt das? Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die Namen. Пропонується пряма мова осіб і потрібно вставити, чиї це слова. Отже, ця вправа сприяє розвитку розуміння змісту прослуханого.

Для використання вправ такого типу доцільними є такі шість методичних аспектів:

1. учням потрібно прочитати вправу, перед тим, як вони слухають чи читають текст.

2. Пропуски орієнтуються на зміст тексту, а не на форму.

3. Тим самим їх увага концентрується під час слухання/читання на інформації, яка відсутня в пропусках, а не на мовних структурах.

4. Заповнюючи пропуски, вони доводять розуміння тексту.

5. Оцінювання вправи переходить в усну мовленнєву діяльність, наприклад, зібрати інформацію з тексту.

6. Вправа повинна виконуватися завжди у парах, з метою забезпечення взаємодії й обміну інформацією.

Можна запропонувати вправи на заповнення пропусків „Lückenübungen“, які фокусовані на розвиток граматичної форми. Їх передумовою є те, що речення мусять бути впорядковані змістовно [5, с. 37].

Вправа 2. Завдання вправи полягає у тренування граматичної форми Perfekt дієслів, поданих у дужках:

„Gestern war ich in einer Boutique. Ich...ein paar Handschuhen...(anschauen) und ...(probieren), ob meine Sachen reinpassen usw.“. Після виконання вправи учням демонструється повний її текст, де вони можуть порівняти зі своїм варіантом.

Для того, щоб перетворити цю вправу в успішно орієнтовану, на нашу думку, варто сконцентрувати увагу учнів на її змістовому аспекті, наприклад, зібрати інформацію з тексту, побудувати діалог, використовуючи лексику з вправи та дану граматичну структуру (Perfekt), запропонувати учням скласти подібну історію з власного життєвого досвіду.

Німецькі методисти пропонують свої варіанти реконструкції цієї вправи.

Варіант 1. Можливість попрацювати над коротенькою історією, яку при цьому застосувати форму роботи парами, яка називається „Rückendiktat“ (зворотній диктант). Партнери мають різну інформацію, яку вони, міняючись, мусять доповнити. Вони стоять спинами один до одного, для того щоб не бачити, що написано в кожного. Вони мусять співпрацювати, слухати та записувати часто форми дієслів в Perfekt. Завдяки розміщеним у тексті пропускам (а їх у цьому варіанті більше і вони є ширшими) потрібно вставити важливі словосполучення та вирази типу „ander Klasse“, „einen Schreck bekommen“, „eine gute Idee“, „zum Glück“, які прослуховуються і вимовляються. Крім цього партнери мусять добре вимовляти слова, щоб їх правильно записати. Орфографічні помилки можна перевірити разом, спроектувавши їх на дошку за допомогою проектора, або ж парами.

Якщо поняття «пропуск» розглядати ширше, то виявляється, наше буденне спілкування, а також спілкування на заняттях має справу із заповненням цих пропусків, здебільшого інформаційних. Тренування закриття комунікативних пропусків може здійснюватися вище описаним способом [5, с. 38].

Варіант 2. У тексті тренуються дієслівні форми у Perfekt. Деякі іменники з тексту записуються на дошці, наприклад „Boutique, Handtasche, Geldbeutel, Kasse, Glück“. Учні будують свої припущення, про що могло б йтися у тексті. Після цього історія зачитується повністю і учні перевіряють свої припущення. У наступній послідовності вони отримують текст із пропущеними іменниками та до форм Perfekt. Учні заповнюють пропуски, при цьому слабшим пропонується вставити іменники. Наприкінці пропонується порівняння своїх результатів у роботі парами і ще раз прослуховується текст з метою контролю. Учні концентрують свою увагу перш за все на зміст вправи, використовуючи при цьому нові граматичні структури, у даному випадку дієслівні форми у Perfekt.

Отже, ми бачимо, як вправа на заповнення пропусків може стати ефективною та результативною, якщо змінити завдання до неї.

Подальшою вільною формою вправління у підготовці до виконання завдань, де учні ведуть бесіду з партнером про неприємну ситуацію, яка колись мала місце у їхньому житті, було б доцільним заповнення пропусків у реченнях, наприклад:

- Gesternwarich...
- Ich habe...mitgenommen
- Danach war ich...
- Dort habe ich ...getroffen.

Відповіді на реальні запитання з їх життєвого досвіду на завершення, які ставляться з метою задовільнити потребу в інформації, виходять за рамки завдання, наприклад: поспілкуватися з твоєю партнеркою/партнером. Відшукай дві ситуації, які їй/йому були неприємними. За допомогою питань хочуть виявити щось про партнерку/партнера. Отож потрібно виконати справжнє комунікативне завдання. Оцінювання може відбуватися в пленумі (цілою

групою), де повинно бути повідомлено те, що ти довідався про партнерку/партнера.

Вправа 3 (підручник „Begegnungen“ A2+, тема 8 „Politik und Technik“) [4].

Завдання 1: Lesen Sie die Meldungen und ordnen Sie die Überschriften zu (прочитайте повідомлення та підберіть заголовки до них). Подані коротенькі повідомлення та заголовки до них. Робота студентів спрямована на розвиток загального розуміння прочитаного. Вправа рецептивно-репродуктивна, повністю керована, яка точно ставить перед учнем завдання і має лише один варіант відповіді.

Завдання 2: Ergänzen Sie die fehlenden Informationen (доповніть інформації даними, взятими з повідомлень). Вправа спрямована на розвиток вибіркового читання, репродуктивна (студенти мусять вставити дані з конкретних повідомлень у подані речення), повністю керована, яка точно ставить перед учнем завдання і має лише один варіант відповіді.

Завдання 3 (варіант, як зробити вправу 2 комунікативною), вправа зорієнтована на розуміння інформації:

- скласти короткі діалоги на базі повідомлень з вправи 1;
- сформулювати свою думку до кожного повідомлення;
- вибрати повідомлення і пов'язати його з власним досвідом.

Вправа 4. (підручник „Begegnungen“ B1+, тема 1 „Zeit und Zeitvertrieb“).

Завдання 1: Personen und Tätigkeiten. Hören Sie die folgenden Texte zweimal. Beantworten Sie die Fragen in Stichworten: Name; Beruf; Wann steht er auf? Was macht er vormittags? Was macht er nachmittags? Was macht er abends?

Вправа рецептивно-репродуктивна.

Завдання 2. Lesen Sie den folgenden Text und ergänzen Sie die Verben in der richtigen Form.

Вправа рецептивно-репродуктивна.

Подані дієслова у рамочці, які потрібно вставити у текст: sein, fahren, telefonieren, lesen, entwickeln etc.

Текст з пропусками, на основі тексту для аудіювання:

„Ich ...Nico Brettschneider. Mein Tag...früh um 6.30 Uhr. Ich... um 7.00 Uhr mit dem Auto zur Arbeit usw.“

Спочатку студенти вставляють дієслова з рамочки і перевіряють правильність виконання завдання парами.

Пропонуємо зробити вправу продуктивною: розкажіть про себе, про своїх друзів, рідних, використовуючи лексику вправи; побудуйте та розіграйте діалоги на тему „Personen und Tätigkeiten“; проведіть інтерв'ю-опитування; зробіть репортаж з гуртожитку; підготуйте презентації до теми і прокоментуйте їх.

Підсумовуючи те, що стосується успішно орієнтованих вправ, можна стверджувати:

Успішно орієнтовані вправи дають можливість: 1) пов'язувати щось нове з уже відомим; 2) встановлювати відношення до життєвого досвіду учнів.

Успішно орієнтовані вправи потребують: а) час; б) багато можливостей контакту з новими знаннями, словниковим запасом, новими граматичними структурами; в) повторення.

Вправи на заповнення пропусків є особливо ефективними як: а) засоби фокусування уваги для розуміння прочитаного; б) форма тестування читання та аудіювання; в) спільна форма роботи на уроці (може відбуватися в ігровій формі).

Вправи на заповнення пропусків є недоцільними щоб: а) тренувати мовленнєві навички; б) щоб досягти граматичної компетенції; в) тренувати правила.

Такі вправи повинні завжди: а) бути зорієнтованими на зміст; б) виконуватися парами; в) відповідно повинні корегуватися разом; г) бути частиною ігрової діяльності на занятті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 208 с.

2. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3-7.

3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1986. 222 с.

4. Buscha Anne: Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1+/ Buscha Anne, Szita Szilvia. Leipzig: Schubert-Verlag, 2013. 268 S.

5. Funk Hermann : Aufgaben, Übungen, Interaktion. / Christina Kuhn / Dirk Skiba / Dorothea Spaniel-Weise / Rainer E. Wicke.(Hrsg.): Klett-Langenscheidt. München, 2014. 84 S.

6. Funk Hermann: Methodische Konzeptefürden DaF-Unterricht. In: Krumm Hans-Jürgen / Fandrych Christian / Hufeisen Brittau. a. (Hrsg.): Deutschals Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Art. 104. Berlin / Wien : De Gruyter. 2010. S. 940-952.

7. Europarat : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt, 2001. 244 S.

8. Segalowitz Norman : Automaticity and second languages. - DOUGHTY, Catherine J., Long Michael H. (Eds.). Handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. S. 382-408.

walentajn@gmail.com

Рецензент: к. філол. н., проф. Янков А. В.