

ВИМОГИ ДО ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Ірина МІРОШНИК (Київ, Україна)

У статті подано детальний аналіз вимог до вправ з навчання граматики учнів початкової загальноосвітньої школи з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей.

***Ключові слова:** вправа, вимоги до вправ, англomовна граматична компетенція, учні початкової загальноосвітньої школи, психофізіологічні особливості молодших школярів.*

The article deals with the detailed analysis of the requirements to the exercises in teaching grammar to Primary Comprehensive School children taking into consideration their psychophysiological premises.

***Key words:** an exercise, requirements to the exercises, grammatical competence in English, Primary Comprehensive School children, psychophysiological premises of young learners.*

Як зазначає Г.О.Китайгородська, зміст навчального предмета “Іноземна мова” (ІМ) розкривається у певній методичній організації мовного матеріалу, у співвіднесенні одиниць матеріалу з конкретними діями, і це співвіднесення здійснюється за допомогою вправ [6: 108].

Загальноприйнятим є визначення *вправи*: це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [12: 64-65]. Кожна вправа незалежно від її характеру має три- або чотирифазову структуру. **Перша фаза** – завдання, **друга фаза** – зразок виконання, **третьа фаза** – виконання завдання, **четверта фаза** – контроль (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль з боку учнів). Під час формування англomовної граматичної компетенції (АГК) в учнів початкової загальноосвітньої школи (ПЗШ) всі чотири фази вправи є дуже важливими, але обов’язковим елементом у цьому випадку виступає зразок виконання вправи. Це зумовлено психофізіологічними особливостями молодших школярів.

На думку Ю.І.Пассова, істинними засобами навчання є вправи [16: 67], а тому кожна вправа, як і підсистема вправ в цілому, має відповідати певним вимогам. Слід зазначити, що проблема вимог до вправ для формування АГК в учнів саме ПЗШ вченими детально не розглядалася. Тому **метою** цієї статті є аналіз вимог до вправ для формування АГК в учнів ПЗШ.

Розглянемо вимоги до вправ з формування АГК в учнів ПЗШ. У нашій статті ми не розмежовуватимемо вимоги до вправ на обов'язкові й факультативні, а розташуємо їх у порядку їхньої ієрархічної значущості.

Відомо, що передумовою будь-якої діяльності людини, в тому числі і мовленнєвої, є потреба, яка стає мотивом діяльності, що її спонукає [8]. Мотиваційно-спонукальна фаза входить до внутрішньої структури діяльності, визначає і направляє її. Регулярне ж задоволення потреби формує стійке позитивне ставлення (зацікавленість) особистості до об'єкта або самої діяльності, яка задовольняє цю потребу. Як зазначають психологи (О.М.Леонт'єв, М.І.Лісіна, Л.І.Божович, Е.Аpeltauер, Т.В.Branzelton, S.J.Greinspan та ін.) головними потребами молодших школярів виступають потреби у враженнях, емоціях, активній діяльності, визнанні, підтримці, рухах, грі, спілкуванні з дорослими й дітьми, самореалізації, успішному виконанні обов'язків. На цьому етапі у дітей набувають розвитку пізнавальні інтереси, розвивається мотивація щодо досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності, зростає їхня зацікавленість не лише процесом, а й змістом навчання, з'являється усвідомлення необхідності виконання навчальних завдань, почуття обов'язку, відповідальності перед вчителем та батьками. Але окрім типових для дітей цього віку потреб, необхідно враховувати і потреби, пов'язані зі специфікою предмета ІМ. Вивчення ІМ передбачає навчальну діяльність учнів з оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, яка обумовлена комунікативно-пізнавальною потребою висловити свою думку ІМ або прийняти повідомлення ІМ. Тому першочерговим завданням навчання ІМ у ПЗШ має стати завдання формування мотивації іншомовно-мовленнєвої діяльності, створення у молодших школярів потреби спілкування ІМ та пізнання дійсності за допомогою ІМ. Психологи (П.Я.Гальперін, І.О.Зимня, О.М.Леонт'єв та ін.) розглядають мотивацію як «пусковий механізм» будь-якої діяльності, у тому числі й навчальної, як процес формування мотивів, які визначають поведінку людини, а тому мотиваційно-орієнтована фаза визнана у психології невід'ємним компонентом структури діяльності. Мотив (від лат. *movere* – надавати руху, підштовхувати) являє собою складне психологічне утворення, що спонукає до усвідомлення дій і є основою для них. На думку психологів і педагогів [5: 99; 17: 140], в ролі мотивів у складному взаємозв'язку виступають різноманітні спонукання: потреби, інтереси, прагнення, емоції, установки та ідеали.

У психології мотиви підрозділяються на дві великі категорії: мотиви, пов'язані зі змістом діяльності та процесом її здійснення, – внутрішні (інтринсивні) або пізнавальні, і ті, які обумовлені впливом зовнішнього середовища, – зовнішні

(екстренсивні), або соціальні мотиви. На думку І.О.Зимньої [5: 66], на успішність виконання дій головним чином впливають внутрішні мотиви, оскільки вони входять до структурного складу самої діяльності. Отже, чим більше в людини виражений інтерес до справи (пізнавальний мотив), тим успішніше вона її виконує. Тому, ми слідом за О.О.Паршиковою [15: 83], важливою передумовою успішного вивчення ІМ учнями ПЗШ вважаємо розвиток пізнавальної (внутрішньої) мотивації: процесуальної – за рахунок удосконалення процесу навчання ІМ, та змістової – за рахунок відповідності навчального матеріалу інтересам і потребам учнів, його доступності, а також поступового формування потреб учнів в іншомовному спілкуванні, як показників соціальних (зовнішніх) мотивів. Але аналіз даних наукових досліджень Л.І.Божович, Н.В.Єлфімової, М.В.Матюхіної, О.К.Дусавицького свідчать про те, що пізнавальні мотиви навчання відіграють для молодших школярів значно меншу роль, ніж соціальні. Оскільки внутрішня мотивація у процесі навчання і одержанні знань у молодших школярів часто зникає, то тоді особливу цінність для учнів початкових класів становлять різні соціальні мотиви учіння. Так, зокрема перше місце посідають мотиви самовизначення і самовдосконалення / саморозвитку, друге – мотиви відповідальності (у школярів перших і других класів – перед учителем і батьками, а у третьокласників – перед однокласниками). Значне місце в мотивації учіння молодших школярів займають мотиви отримання високої оцінки. Щодо динаміки розвитку пізнавальної мотивації у молодших школярів, то спочатку в них розвивається інтерес до процесу навчання ІМ через бажання отримати успіх, до змісту навчання ІМ, потім – до способів одержання знань [15: 87]. Внутрішня мотивація навчання, яка з'являється в результаті задоволення від виконання навчальної діяльності [10: 166], розвивається у молодших школярів у напрямку від ігрової до пізнавальної [9: 27]. Так, як зазначає Н.В.Єлфімова [4: 30], якщо у перших класах особистісно значущою для 30% учнів є ігрова діяльність, а пізнавальна – для 21%, то у третіх класах ігрова діяльність уже не реєструється як особистісно значуща. Одночасно більшість учнів третіх класів виражає бажання займатися у першу чергу позашкільними видами діяльності, що підкреслює цінність і значущість так званих дошкільних видів діяльності для мотиваційного забезпечення навчального процесу з ІМ у ПЗШ. Результати досліджень внутрішньої мотивації навчання молодших школярів свідчать про те, що в учнів 1-2-х класів домінує інтерес до процесу навчальної діяльності, а в учнів 3-4-х класів – до її змісту [4; 11], що, у свою чергу, є вагомим аргументом для застосування концепції комунікативно-ігрового навчання ІМ учнів ПЗШ. А тому на першій (дограматичній) стадії навчання ІМ учнів ПЗШ [13] необхідно розвивати в

учнів соціальну вузьку і пізнавальну процесуальну мотивацію за рахунок створення ситуацій успіху, інтересу до процесу комунікативно-ігрової діяльності та задоволення від неї, а також стимулювати змістову пізнавальну та різноманітну соціальну мотивацію на другій (граматичній) стадії навчання ІМ молодших школярів. Отже, беручи до уваги те, що мотивація є невід'ємним компонентом навчальної діяльності, є її «відправною точкою» та детермінантою поведінки учня, ми, слідом за Н.К.Скляренко [18: 3-7], головною вимогою до вправ висуваємо **вмотивованість** і ставимо її на перше місце.

Оскільки для формування автоматизованих, стійких і гнучких мовленнєвих граматичних навичок необхідні умови, максимально наближені до реальних, тому навчальний процес доцільно організувати таким чином, щоб була забезпечена вмотивованість, яка реалізується у грі, тому що ігрова діяльність серед молодших школярів не втрачає свого потенціалу і, за своєю природою, є завжди вмотивованою. Завдяки бажанню молодших школярів взяти участь у грі та вмотивованості мовленнєвих дій, в ігровій діяльності домінує функція, а форма засвоюється у тісному зв'язку з нею [3: 26]. До того ж, учні поступово залучаються до своєї рідної форми діяльності – рольової гри, яка підсилюється наявністю у них пізнавальної активності. Як підкреслює Л.І.Божович, у рольовій грі реалізуються всі необхідні для психологічного розвитку особистості потреби: пізнавальна, потреба у спілкуванні і потреба у практичній дії [2: 171]. Отже, наступною, не менш важливою вимогою до вправ з формування АГК у молодших школярів є **наявність ігрового компонента**.

Наступним важливим критерієм до всіх вправ ми висуваємо наявність **комунікативності** (Ю.І.Пассов, Н.К.Скляренко та ін.), оскільки без неї неможлива реалізація усного і писемного спілкування. У підсистемі граматичних вправ в нашому дослідженні використовуються комунікативні, умовно-комунікативні, і деякі некомунікативні, які мають ігровий характер.

Детально дослідивши психофізіологічні особливості молодших школярів [13], наступною важливою вимогою до вправ з навчання їх граматики англійської мови (АМ) ми висуваємо **способи організації вправ**: *хорові* (використовуються на етапі ознайомлення з новим матеріалом), *парні* (у ПЗШ будуть ще обмежені), *командно-групові* (використовуються на етапі тренування у спілкуванні) та *індивідуальні*. Але у початковій школі найбільш ефективними є командно-групові форми організації вправ, оскільки вони передбачають колективну взаємодію всіх учасників навчального процесу. У період початкової ж (дограматичної) стадії засвоєння учнями ПЗШ ІМ переважає рецепція і хорове повторення за вчителем, хоча і на

імітативному рівні: учні слідом за вчителем звертаються по черзі до першого, другого, третього і т.д. учня з метою представити когось, запросити інформацію / запитати про когось / щось, описати когось / щось, повідомити / розповісти про щось тощо. При цьому зберігаються такі риси спілкування, як зверненість та наявність адресата мовлення.

Навчаючи іншомовного мовленнєвого спілкування, необхідно вміти керувати цим процесом. Тому, важливою, на наш погляд, типологічною ознакою буде **ступінь керування**. Слідом за Г.О.Китайгородською [7: 45-84], ми розрізняємо три ступені керування: *повне* керування, яке передбачає точне відтворення запропонованого граматичного матеріалу і має місце на етапі ознайомлення з новим матеріалом і на початковому етапі тренування у спілкуванні; *часткове* керування, коли учні мають вибір і можуть варіювати навчальний матеріал, що має місце на етапі тренування і на початковому етапі практики у спілкуванні, і *мінімальне* керування, коли учні самі обирають як МЗ, так і способи їх використання. У межах нашого дослідження актуальності набувають перші дві ознаки до вправ, оскільки йдеться про формування граматичних навичок АМ в учнів ПЗШ.

Наступною вимогою актуальною у нашому дослідженні виступає **взаємопов'язаність навчання говоріння і письма**. Перед вчителем постає питання узгодження співвідношення усних і письмових вправ в межах одного уроку. На нашу думку, кількість письмових і усних вправ залежить в першу чергу від цілей і змісту кожного конкретного уроку і всього циклу в цілому, але без сумніву на уроці АМ у початковій школі будуть переважати усні вправи. Це викликано, в першу чергу, психофізіологічними особливостями молодших школярів, а по-друге, усні вправи вдома їм буде виконати надзвичайно важко.

Під час визначення вимог, які висуваються до вправ з формування іншомовної граматичної компетенції, в тому числі англомовної, ми вважаємо за доцільне визначити також роль і місце рідної мови у цих вправах, оскільки учні користуються рідною мовою як фундаментом, на якому вони будують нову мовну будівлю. Результати проведеного нами розвідувального експерименту [14] свідчать про те, що **урахування рідної мови** справляє позитивне враження посиленості, доступності мови, що вивчається. До того ж, не можна не враховувати і розвиваючий характер такої роботи: учні мимоволі відмічають ті випадки, які складають специфіку обох мов. Вчитель має враховувати, чи є подібні граматичні структури у рідній мові, чи знайоме учням певне граматичне явище у рідній мові.

Необхідним засобом навчання ІМ є використання різноманітних опор, особливо у початковій школі. Це сприяє більш ефективному засвоєнню ІМ, в тому

числі англійської, оскільки покликане безпосередньо й опосередковано допомогти породженню мовленнєвого висловлювання за рахунок виклику асоціацій із життєвим і мовленнєвим досвідом мовця [16: 180]. Психологи і методисти пропонують різноманітні класифікації опор: природні і штучно створені; вербальні і невербальні; слухові, зорові і слухо-зорові; повні і часткові; змістові та смислові. У свою чергу, змістові та смислові опори розмежовують на вербальні та зображальні. Для нашого дослідження доцільними можуть бути: *штучно створені* (вербальні, письмові, усні опори, фрагмент дитячого навчального відеофільму, таблиці, схеми тощо) і *природні* (такі, що мають місце в реальній комунікації: малюнок або серія малюнків, фото тощо). Використання опор залежить від етапу навчання, конкретних цілей та завдань, які ставить вчитель, і має постійно й поступово обмежуватись. Так, використання штучно створених опор необхідне під час ознайомлення молодших школярів з новим іншомовним матеріалом і на етапі тренування у спілкуванні, а на етапі практики у спілкуванні залишаються, як правило, лише природні опори для розвитку їхньої мовленнєвої самостійності. Тому наступною вимогою до вправ з навчання граматики учнів ПЗШ є ***раціональне використання опор***.

Навчаючи молодших школярів граматики АМ, необхідно з самого початку її вивчення акцентувати увагу учнів на необхідності автентичності контексту, оскільки саме на прикладі реального спілкування (усного або писемного) учні можуть побачити, як функціонують у мовленні ті чи інші граматичні або лексичні явища. Оскільки автентичний контекст характеризується природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів і відображає національні особливості, традиції побудови і функціонування тексту [2: 34], у процесі формування АГК у молодших школярів слід використовувати автентичні тексти з художньої літератури (пісні, вірші, казки), фрагменти дитячих навчальних відеофільмів тощо. До відбору автентичного контексту вчителів необхідно ставитися з особливою пильністю, автентичний матеріал, що використовується, має відповідати рівню розвитку учнів, їхнім психофізіологічним особливостям. Тому наступною вимогою до вправ є ***автентичність навчального матеріалу та його відповідність психофізіологічним особливостям молодших школярів***.

Отже, на нашу думку, вправи під час формування АГК в учнів ПЗШ повинні відповідати таким вимогам: вмотивованість; наявність ігрового компонента; комунікативність; способи організації вправ; відповідність ступеня керування етапам навчання; взаємопов'язаність навчання говоріння і письма; урахування рідної мови на етапі ознайомлення з новим граматичним матеріалом; раціональне

використання опор; автентичність навчального матеріалу та його відповідність психофізіологічним особливостям молодших школярів.

Перспективою наших досліджень є укладання підсистеми вправ для формування АГК в учнів ПЗШ на комунікативно-ігровій основі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребёнка // Психология личности: Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 166-271.
3. Бориско Н.Ф., Красовська Н.О. Ігрові вправи для вивчення німецької мови // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 26-33.
4. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации у дошкольников и младших школьников / Н.В.Елфимова. – М.: Изд.-во Моск. ун.-та, 1991. – 109 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
7. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения // Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А.Бухбиндера, Г.А.Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – С. 45-84.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
9. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24-29.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
11. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
12. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
13. Мірошник І.В. Психофізіологічні передумови формування англійської граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2010. – Вип. 17. – С. 36 – 45.
14. Мірошник І.В. Особливості етапу ознайомлення учнів початкової загальноосвітньої школи з новим англійським граматичним матеріалом // Вісник

- Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2010. – Вип. 18. – С. 41 – 54.
15. Паршикова О.О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): монографія / О.О.Паршикова, Макіївський економіко-гуманітарний інститут – Донецьк: Видавництво «Вебер» (Донецька філія), 2009. – 296 с.
 16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
 17. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
 18. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Мірошник – аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

Наукові інтереси: методика формування англomовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи