

- A. V. Lukavenko, G. A. Jedynek // Pedagogika, psihologija ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannja i sportu. – 2012. – № 2. – P. 66 – 70.
6. Rybalka O. I. Model' kondycijnoi' pidgotovlenosti studentok vyshhyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladiv iz pozycji' dyferencijovanogo pidhodu / O. I. Rybalka // Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogo universytetu: Zbirnyk naukovykh prac'. Pedagogichni nauky / gol. red. Lokarjeva G.V. – Zaporizhzhja : ZNU, 2010 – P. 232 – 236.
  7. Novyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy / Uklad. : I. O. Radchenko, O. M. Orlova – K. : PP Goljaka V. M., 2007. – P. 605. – 768 p.
  8. Goncharenko S.U. Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk. / S.U. Goncharenko / – K. : Lybid', 1997. – 376 p.
  9. Busel V.T. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy / [Uklad i golov. red. V.T. Busel]. – K. : «Irpın'»: VTF Perun, 2004. – 1440 p.
  10. Gusak P.M. Metodologichni zasady dyferencijovanogo navchannja u vyshhomu zakladi osvity / P.M. Gusak // Naukovi zapysky. Zbirnyk naukovykh statej Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. Dragomanova. – K. , 1999. – Ch. IV. – P. 145-154.
  11. Krucevich T.Ju. Teorija i metodika fizyčeskogo vospitanija. Obshhie osnovy teorii i metodiki fizyčeskogo vospitanija : uch. pos. / pod red. T.Ju. Krucevich – K. : Olimpijskaja literatura. – T. 1. – 2003. – 423 p.

УДК 81' 23

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ ІНШОМОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Ружин К.М., к.пед. н., доцент

*Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна*

Стаття присвячена аналізу психолінгвістичних особливостей процесів усного і писемного сприйняття мовлення іноземною мовою з метою узагальнення спільних положень, характерних для аудіювання і читання як рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Це може розглядатись як методична передумова для взаємопов'язаного підходу до їх формування в процесі навчання.

*Ключові слова:* види мовленнєвої діяльності, аудіювання, читання, механізми сприйняття мовлення, рівні розуміння, види читання і аудіювання, вправи для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ружин Е.М.

*Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина*

Стаття посвящена анализу психолінгвістических особенностей процессов усного и письменного восприятия иноязычной речи с целью обобщения положений, характерных для аудирования и чтения как рецептивных видов речевой деятельности. Это может выступать в качестве методической предпосылки для взаимосвязанного подхода к их формированию в процессе обучения.

*Ключевые слова:* рецептивные виды речевой деятельности, аудирование, чтение, механизмы восприятия речи, уровни понимания, виды чтения и аудирования, упражнения для обучения рецептивных видов речевой деятельности.

## PSYCHOLINGUISTIC PRECONDITIONS FOR INTERCOMMUNICATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF RECEPTIVE SPEECH ACTIVITIES

Rouzhin K.M.

*Zaporizhzhya National University, Zhukovskogo str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine*

The article has been devoted to psycholinguistic analysis of oral and written foreign speech perception peculiarities with the purpose to summarize the general provisions, distinctive for receptive types of speech activity such as listening and reading, which can be regarded as methodological preconditions of intercommunicative approach to their formation in the teaching process.

The question of the interconnected approach to the formation of receptive species of speech activities (SA) is especially important in learning a foreign language at language schools and students, particularly insofar as it is receptive foreign activities as training and actually dominates the actual reproductive: lectures on theoretical disciplines teachers, speech teacher and one group of students during practical classes, individual work with audio texts, reading text books, books for home and personal reading, reading of the professional literature to seminars for writing term papers and dissertations, all these types of SA related to the reception and their main aim is an extraction of information. Importance of the formation of receptive of foreign species SA from the standpoint of modern pragmatic approach is described in the content of the Common European Framework of Reference for Languages, where, in particular, noted the diversity of sources reception, the purpose of reception, reception kinds (of course perception, learning).

Apparently, receptive types of SA – listening and reading are a reliable source of funds professional, linguistic-cultural, socio-cultural information, recruitment information according to your personal request. The level of verbal competence of students is largely dependent on the level of competence in all aspects of SA and in particular on its possession of such species as listening and reading. More recent successful formation may contribute interconnected approach to their learning, which is necessary to summarize common provisions in psycholinguistic characterization of listening and reading as receptive types of SA.

*Key words: receptive types of speech activity, listening, reading, speech perception mechanisms, levels of comprehension, reading and listening types, exercises for teaching receptive speech activities.*

Багаторічний досвід читання курсу «Методика навчання іноземних мов» для студентів факультету іноземної філології, майбутніх вчителів іноземної мови, постійна робота з методичною літературою, в тому числі із методичними посібниками з курсу «Методика викладання іноземних мов», виданих у період з 60-х років 20 століття і до сьогодні, свідчить, що серед методистів не існує певної концепції у підході до послідовності розкриття тем стосовно видів мовленнєвої діяльності за відомими критеріями: усні-письмові; рецептивні-репродуктивні;

Переважає більшість авторів посібників віддають перевагу розкриттю змісту тем методики навчання усних видів мовлення: говоріння, аудіювання, чи аудіювання-говоріння; потім розкриваються теми з методики навчання читання-письмо, письмо-читання. Як підтвердження можна навести дані цілеспрямованого аналізу змісту посібників з методики викладання іноземних мов за період з 1970 р. по 2012 р. з точки зору підходу авторів до послідовності розкриття тем з методики формування видів мовленнєвої діяльності. Так, із 10 проаналізованих посібників автори 9 посібників різних років видання (М. Я Дем'яненко – 1976; Н. І. Гез – 1982; В. А. Бухбіндер – 1986; Р. К. Мін'яр-Белоручев – 1990; Г. В. Рогова – 1990; С. В. Ніколаєва – 2004; Н. Д. Гальскова – 2006; Л.С. Панова – 2010; О. І. Вишневецький - 2011) дотримуються такої послідовності: аудіювання→говоріння→читання→письмо. Іншого підходу до послідовності розкриття тем з методики формування видів мовленнєвої діяльності дотримуються автори навчального посібника Н.Д. Гальскова і Н.І. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» [1]. Підхід указаних авторів до послідовності зазначених тем інший і базується на врахуванні психолого-лінгвістичних особливостей процесів усної і письмової форм сприйняття мовлення і процесів породження мовлення: говоріння-письмо. Правомірність переважної більшості авторів до обраної послідовності розгляду тем методики навчання від усних видів мовленнєвої діяльності до письмових – не ставиться під сумнів. Проте, завданням цієї статті є аргументувати можливість і доцільність взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання і читання, що може знайти своє підтвердження як у психолого-лінгвістичній природі зазначених видів мовленнєвої діяльності, спільності механізмів рецепції, подібності мети оволодіння аудіювання і читання і, відповідно до мети,

рівнів розуміння аудитивного і письмового текстів, так і в подібності умінь і навичок, необхідних для оволодіння рецептивними видами мовленнєвої діяльності (далі МД), у комплексі відповідних вправ для їх формування і форм контролю.

Перш ніж перейти до розгляду основного завдання статті, доцільно зазначити, що в роботах, присвячених проблемі теоретичних і практичних аспектів рецептивних видів мовленнєвої діяльності, вживаються синонімічні терміни: аудіювання-слухання, слухове сприйняття, слухова рецепція, усна рецепція; читання – письмова рецепція, зорова рецепція, письмове сприйняття [3, с.14, 65-68]. Як узагальнений термін для одночасного позначення аудіювання і читання, часто вживається термін «рецепція», «сприймання» з уточненнями «усна, письмова», «усне, письмове» [3, с. 14].

Питання взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів МД є особливо актуальним у навчанні іноземної мови взагалі і студентів мовних факультетів зокрема, оскільки саме рецептивна іншомовленнєва діяльність як навчальна, так і фактично реальна, домінує над репродуктивними: лекції викладачів з теоретичних дисциплін, мовлення викладача і студентів однієї групи на практичних заняттях (питома вага усного мовлення (говоріння) кожного студента, як правило, складає 1/10 всього часу заняття, і якщо в групі 10 студентів, то це 6-7 хв. активного мовлення кожного, тоді як усне сприйняття мовлення кожним студентом є сумарним (до 60 хв), індивідуальна робота з аудіотекстами, читання текстів підручників, книг для домашнього й індивідуального читання, читання спеціальної літератури до семінарських занять, для написання курсових і дипломних робіт – всі ці види МД відносяться до рецепції і їх основна мета – вилучення інформації. На важливості формування рецептивних іншомовних видів МД з позицій сучасного прагматичного підходу, наголошено у змісті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [3, с. 65-71], де, зокрема, відмічено різноманітність джерел рецепції, мету рецепції, види рецепції (природне сприйняття, навчальне).

Так, під час усного сприйняття реципієнт може слухати мовлення з різних джерел, як-то: прослуховування публічних виступів/звернень (інформація, оголошення інформації, попередження, поради, привітання) слухання за різними засобами зв'язку: тексти на електронних носіях (радіо, кіно, телебачення, відео конференції, ток-шоу, телефонні розмови тощо); слухання в ролі члена живої аудиторії (публічна лекція, театр, публічні заходи тощо); мимовільне слухання розмов інших людей. Навчальне аудіювання текстів із зазначених джерел передбачає реалізацію комунікативної мети - слухання з метою зрозуміти загальний зміст тексту, отримати спеціальну інформацію, детально зрозуміти зміст, відреагувати діями, вербально тощо.

У процесі зорового сприйняття (читання) користувач у ролі читача сприймає та опрацьовує як стимул письмові тексти, породжені одним або кількома авторами. Читання як вид діяльності включає: читання з метою загальної орієнтації; читання з метою отримання конкретної інформації, наприклад, використання довідкової літератури; читання та використання інструкцій; читання для задоволення тощо. При цьому важливо зазначити, що рецептивні види МД, будучи важливою метою в навчанні студентів іноземної мови (далі ІМ), є в той же час надійним мотивованим засобом для формування експресивного мовлення в усній та письмовій формах: обговорення почутого, прочитаного, відповіді до поставлених завдань, написання творів, резюме тощо.

Як видно, рецептивні види МД – аудіювання і читання – є надійним джерелом поповнення професійної, лінгвокраєзнавчої, соціокультурної інформації, поповнення інформації відповідно до особистого запиту. Рівень мовленнєвої компетенції студентів значною мірою залежить від рівня компетенції в усіх видах МД і, зокрема, від володіння такими її видами, як аудіювання і читання. Більш успішному формуванню останніх може сприяти взаємопов'язаний підхід до їх навчання, для чого необхідно узагальнити спільні положення в психолінгвістичній характеристиці аудіювання і читання як рецептивних видів МД.

Аналіз літератури з проблеми психолінгвістичної і лінгвістичної характеристики рецептивних видів МД слугує підставою для виділення як спільних, так і відмінних рис у характеристиці аудіювання і читання. Метою статті і є узагальнити спільне в характеристиці аудіювання і читання за зазначеними вище критеріями і аргументувати доцільність взаємопов'язаного підходу до їх формування.

Перш за все, необхідно наголосити, що аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності і їх основна подібність полягає в тому, що вони слугують для сприймання (рецепції) інформації. В лінгвістичному відношенні аудіювання і читання спираються на розпізнавальну функцію мовного знаку, і зусилля реципієнта розуміти мовлення на слух і при читанні існує автономно в плані синхронії [2, с. 84-87, 120-121]. Сьогодні з розвитком сучасних електронних технологій, зокрема комп'ютерних, аудіювання як джерело інформації є рівнозначним з писемним джерелом рецепції і посідає важливе місце в соціально-культурному, професійному формуванні особистості.

У характеристиці рецептивних видів МД спільними є такі складові їх функціонування, як *сприйняття, розуміння і осмислення*. З позицій психолінгвістики, *сприйняття* є вхідною фазою етапу розуміння, яке, у свою чергу, нероздільно пов'язане з осмисленням. За теорією І.А.Зимньої, *розуміння* – це з'ясування:

- зв'язків і відношення об'єктів і явищ, про які йде мова в повідомленні, до об'єктів і явищ дійсності;
- зв'язків і відношень, які існують між об'єктами і явищами, про які мова йде в тексті;
- тих відношень, які відчуває до подій, явищ той, хто говорить, пише. *Осмислення* визначається як процес розкриття і установлення зв'язків і відношень. Саме процес осмислення має результативну сторону – позитивну і негативну. Позитивний результат осмислення і є розуміння; негативний результат – нерозуміння, тобто, відсутність адекватності процесу осмислення представленої ситуації [4, с. 80-94.]

Спільним у характеристиці механізмів рецепції є також функціонування в довготривалій пам'яті мовних одиниць, які при слуханні або читанні співпадають з аналогічними в рецептивному тексті. Саме процес «зіставлення» тих одиниць, що зберігаються в довготривалій пам'яті, і тих, які сприймаються, називається розумінням.

Для аудіювання і читання, для сприйняття і розуміння інформації типовим є функціонування такого психофізіологічного механізму, як вірогідне прогнозування (антиципація), яке здійснюється на основі попереднього мовного і мовленнєвого досвіду і певної загальної інформації про наявну ситуацію. Вірогідне прогнозування – це механізм, характерний лише для рецептивних видів МД [2, с. 101-109]. Воно може функціонувати на різних рівнях мови і спиратися на мовні й іншомовленнєві фактори. Вербальне вірогідне прогнозування – це мислення, яке дозволяє на основі попереднього лінгвістичного досвіду, на основі знання системи мови і правил мовленнєвого спілкування, будувати вербальні гіпотези, які розповсюджуються як на окремі слова і їх частини, на сполучення слів у загальну структуру речення, так і на рівні змісту.

Смислове вірогідне прогнозування – це якість мислення, яка дозволяє на основі попереднього досвіду і на основі сприйнятого матеріалу, безпосередньо під час рецепції, передбачити (спрогнозувати) на рівні змісту те, що ще не пред'явлено для безпосереднього сприйняття. Вірогідне прогнозування на мовному і змістовному рівнях характерне для сприйняття на слух і при читанні, але при аудіюванні механізм антиципації має більш результативний зв'язок з особливістю характеру протікання самого процесу рецепції. Зазначена вище особливість функціонування вірогідного прогнозування, як спільного механізму рецепції інформації, буде врахована в розробці вправ з формування умінь антиципації, що буде розглянуто в частині статті, присвяченій механізмам сприйняття, навичкам і умінням рецепції і відповідних до них вправ.

Визначивши спільні риси в плані психофізіологічної і лінгвістичної характеристик аудіювання і читання як рецептивних видів МД, для методики навчання важливим і доцільним є узагальнення тих моментів, які є відмінними у функціонуванні аудіювання і читання. Перш за все, аудіювання і читання як види МД протікають у різних умовах, які й обумовлюють їх певні відмінності.

Так, аудіювання в порівнянні з читанням – це більш складний спосіб одержання інформації. Плинність і безповоротність у часі усного повідомлення робить неможливим його ретроспективний аналіз, внаслідок цього виникають прогалини в сприйнятті інформації. Порівняно з читанням, під час аудіювання слухач не зможе повернутися і звернути увагу на незрозумілі мовні чи фактологічні явища.

Усне повідомлення сприймається і усвідомлюється одночасно, мовна форма сприймається інтуїтивно, без аналізу, свідомість зосереджена на змісті. При сприйнятті усного мовлення на ефективність вилучення інформації певне значення має темп мовлення, поскільки слухач позбавлений можливості обрати для себе зручний темп, як це можливо при читанні. Аудитивний текст (окрім навчального) слухач не може зупинити, якщо щось незрозуміло, щось пропущено.

Якщо зосередити увагу на відмінності процесу рецепції інформації при читанні і аудіюванні, то ця відмінність проявляється у такому:

- при читанні основне навантаження падає не на слухові, а на зорові аналізатори, а це значить, що при читанні на перший план виходить зоровий образ, при цьому слухомоторний образ відіграє допоміжну, хоч і обов'язкову, роль у процесі взнавання мовного матеріалу;
- при читанні значною мірою знімається навантаження з оперативної пам'яті, оскільки існує можливість неодноразового повернення до сприйняття письмового тексту;
- у процесі читання швидкість сприйняття мовного матеріалу регулюється не джерелом мовлення, а її отримувачем, що знижує вірогідність помилок сприйняття і створює сприятливі умови для усвідомлення і розуміння того, що сприймається [6, с.178-179];
- при читанні реципієнт може повернутися до початку тексту і перечитати її з метою більш повного і точного розуміння, а при аудіюванні - як відмінні позитивні фактори виступають інтонаційні характеристики тексту звукового мовлення.

Як бачимо, на процес розуміння аудитивного і зорового сприйняття впливає не лише той фактор, через який надходить інформація, але і те, що при читанні швидкість читання залежить від самого реципієнта, а при аудіюванні швидкість «нав'язується» реципієнту. На розуміння впливає також наявність можливості «забігати» наперед і повторно сприймати зоровий текст і відсутність цієї можливості при аудіюванні.

Відмінними у функціонуванні аудіювання і читання є умови їх реалізації, які автори “Nouvelle intraduction à la didactique du français langue étrangère” об'єднали в три групи: темпоральна сторона рецепції, характер впливу письмового і звукового сприйняття, лінгвістичні особливості звукового і писемного мовлення [7, с. 42 - 48].

Як видно, механізми процесу аудіювання і читання - спільні, проте в цілому ряді методично спрямованих робіт вони подаються окремо, оскільки теми аудіювання і читання розглядаються з позицій віднесеності їх до видів мовленнєвої діяльності за формою: аудіювання - усна форма, читання – письмова [8, с. 178 -214].

Як свідчить аналіз літератури, спільним у підході до формування рецептивних видів МД є виділення рівнів розуміння текстів при зоровому і слуховому сприйманні залежно від цільової установки [8, 9, 10, с. 178 - 214]. При певній синонімічності термінів загальними можуть бути такі рівні:

1. Фрагментарний рівень розуміння, який передбачає оволодіння:
  - вмінням розуміти загальний зміст окремих речень;

- вмінням виокремлювати головну інформацію речення від другорядної;
  - вмінням встановлювати логічні зв'язки між елементами речень.
2. Загальний (глобальний) рівень розуміння, який передбачає наявність:
    - вміння визначити тему повідомлення (тексту);
    - вміння зрозуміти загальний зміст почутого, прочитаного.
  3. Повний (детальний) рівень розуміння. Для реалізації цього рівня користувач мови має володіти такими уміннями:
    - вмінням відокремити основну інформацію від другорядної;
    - вмінням членувати текст на смислові частини;
    - вмінням визначити основні і детальні факти;
    - вмінням встановлювати логічні зв'язки між окремими частинами /елементами тексту;
    - вмінням виділяти основну думку тексту.
  4. Критичний рівень сприйняття тексту, який передбачає володіння вміннями:
    - розуміти імпліцитно висловлену інформацію тексту;
    - поєднати розуміння загального змісту тексту і своє особисте ставлення/відношення до думки автора, до подій.

Виділені загальні для аудіювання і читання рівні розуміння, як бачимо, розкривають свого роду послідовність етапів процесу розуміння, які передбачають відповідний рівень володіння мовним матеріалом (мовна компетенція), з наявністю певного рівня загально-культурної і соціокультурної компетенції.

У методиці навчання рецептивних видів МД існують і інші підходи до визначення рівнів сприйняття змісту повідомлень.

Так, зокрема, у змісті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, які є свого роду сучасним концептуальним документом для визначення змісту, стратегій навчання іноземних мов, виділяються рівні розуміння, які співвідносяться з відповідними загальноєвропейськими рівнями: рівні А1, А2 (*елементарний рівень*), рівні В1, В2 (*загальний рівень*), рівень С1 (*повний рівень*), рівень С2 (*критичний рівень*) [3, с. 66-69].

Відомий фахівець з питання психолінгвістичних засад навчання іншомовному читанню З.І. Кличникова виділяє 7 рівнів [5, с. 99-101]. Якщо виділені автором рівні зкорелювати з відповідними рівнями за змістом європейського підходу, то її перші 3 рівні співвідносяться із фрагментарним рівнем. 4 рівень-відповідає загальному рівню розуміння, 5-6 рівні за змістом – це повний (детальний) рівень, самий високий рівень розуміння 7 змістом – відповідає критичному рівню. Стосовно аудіювання, Л.Ю. Куліш [9, с. 224-225] виділяє аналогічно 4 рівні розуміння, залежно від мети і видів аудіювання.

Окрім спільності перцептивно-мовленнєвих процесів при механізмах рецепції, спільності у поетапності сприйняття виокремлених рівнів розуміння, аналіз літератури дозволяє виділити й узагальнити спільно групи умінь, які супроводжують рецепцію, що має бути враховано при визначенні відповідних вправ.

Виокремлення спільних умінь, їх цілеспрямоване і паралельне формування змістом – завдання теоретичного і практичного аспектів методики навчання рецептивних видів МД.

Так, спільними уміннями, необхідними для формування рецептивних видів МД, є такі групи умінь:

1. Група умінь, які відносяться до оволодіння мовним матеріалом: уміння зрозуміти граматичну структуру речення; розпізнати відоме слово (у будь-якій граматичній формі); зрозуміти слова, які виражають зв'язки і відношення між елементами речень різних рівнів; зрозуміти значення незнайомого слова; розрізняти значення багатозначних і омонімічних

слів в опорі на контекст речення, на мікротекст; зрозуміти зміст речення, не звертаючи уваги на незнайомі слова, якщо вони не є «ключовими» для розуміння змісту; уявити кінець синтагми/речення в рамках одного речення/фрази, що передбачає володіння вмінням вірогідного прогнозування на рівні групи слів/речень.

2. Група вмінь, які співвідносяться з розумінням аудитивного і писемного змісту тексту і які включають уміння: зосередити увагу на основних питаннях змісту тексту; прогнозувати те, про що буде мова далі; визначити ключові змістовні місця тексту; виокремити основну думку змісту; відрізнити суттєве та несуттєве у змісті; пропускати інформацію (дати, цифри, власні і географічні дані), яка має другорядне значення; розуміти загальний зміст тексту; розуміти окремі факти, які є ключовими, і встановлювати смисловий зв'язок між ними; узагальнити основну тему змісту; передбачити можливе продовження/ закінчення тексту (вірогідне прогнозування на змістовному рівні); дати оцінку почутого/прочитаного у формі репродуктивних видів МД (усне обговорення, письмовий виклад).

Визначивши загальні вміння, необхідні для рецепції іншомовного тексту, доцільно (ще раз) зауважити, що зазначені вміння для аудіювання і читання реалізуються в різних умовах: при читанні реципієнт може повернутися до початку тексту (речення), перечитати його з метою більш повного і точного розуміння, а при аудіюванні як позитивні опорні фактори виступає інтонаційна характеристика речення і тексту взагалі (логічний наголос, інтонація речення, темп). Темпоральна сторона усного і зорового сприйняття є важливою для реципієнта, оскільки при читанні темп координується самим читачем, а при аудіюванні темп тексту «нав'язується» реципієнту, він не може його узгодити із власним темпом (окрім випадків, коли в навчанні можна зупинити аудіотекст в електронному вигляді).

На спільність умінь у рецептивних видах МД указано в змісті Рекомендацій Ради Європи. При цьому, у виділених вміннях до читання і аудіювання, як видно з їх переліку, просліджується ідентичність. Так, відповідно до читання, виділяються уміння:

- сприймати письмовий текст (візуальні вміння);
- розпізнавати написане (орфографічні вміння);
- ідентифікувати висловлювання (лінгвістичні вміння);
- розуміти висловлювання (семантичні вміння);
- інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Щоб слухати, реципієнт повинен уміти:

- сприймати висловлювання (слухові фонетичні вміння);
- ідентифікувати лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння);
- розуміти висловлювання (семантичні вміння);
- інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Як видно, навіть у змісті Рекомендацій Ради Європи перелік умінь подається окремо [3, с. 90-91], але їх перелік майже повністю ідентичний, що є також підтвердженням правомірності розгляду в теоретичному і практичному плані питання про доцільність взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Розглянуті психолінгвістичні механізми сприйняття текстів (слухових і зорових), їх спільні і відмінні ознаки мають бути враховані в методиці навчання рецептивних видів МД. Так, узагальнення спільності в розгляді таких питань, як: мета навчання рецептивних видів МД, механізми рецепції, рівні розуміння аудитивного і друкованого тексту, етапи роботи з текстами для рецепції, спільність рецептивних умінь складають реальні передумови для комплексу уніфікованих вправ і способів контролю аудіювання і читання.

Відповідно до виокремлених умінь, спільних для аудіювання і читання, узагальнено групи вправ для більш ефективного їх використання для взаємопов'язаного формування рецептивних видів МД.

У методичних роботах з проблеми комплексу вправ, для формування комунікативних видів МД загальноприйнятим є виділення груп (підсистем, комплексу) вправ відповідно до мети, за критерієм призначення, а саме:

1. Група вправ на формування мовних навичок (які диференціюються відповідно до виду МД) – вправи фонетичні, лексичні, граматичні.
2. Група вправ на розвиток механізмів сприймання і продукування на рівні фрази і понадфразової єдності.

Зазначені групи вправ є свого роду базовими для подальшого формування комунікативних, зокрема, рецептивних умінь. У рамках статті доцільним є розгляд і узагальнення вправ і завдань, які є спільними для формування рецептивних умінь, а саме, вправ, метою яких є формування умінь розуміння тексту, теми, основної думки, розвиток умінь прогнозувати зміст. Це так звана група комунікативних завдань. Комунікативні вправи, за твердженням М. Я. Дем'яненко [6, с.132], спрямовані на визначення комунікативних задач і їх метою є формування умінь вилучати інформацію із рецептивно-сприйнятих текстів відповідно до конкретної мети змістом – повноти і глибини розуміння змісту. Крім цього, рецептивно сприйняті тексти і вправи до них можуть бути реальною опорою для формування комунікативних репродуктивних умінь у говорінні і письмі.

Як було зазначено вище, розуміння тексту як кінцевої мети сприймання здійснюється за тісної взаємодії предметного, предметно-образного, логічного розуміння та розуміння підтексту. Деякі тексти або мовленнєві висловлювання передбачають усі рівні розуміння, інші, простіші за змістом, потребують лише предметного чи предметно-образного рівня.

Для формування різних рівнів розуміння тексту, можна рекомендувати спеціальні вправи, типові для відповідних рівнів володіння іноземною мовою.

#### 1. Вправи для предметного розуміння:

- прочитайте/прослухайте текст, а потім дайте відповіді на питання щодо його змісту;
- прочитайте/прослухайте два варіанти тексту, знайдіть розбіжності у їх змісті;
- прослухайте/прочитайте текст, серед запропонованих речень знайдіть ті, що відповідають його змісту, на аркуші/картках запишіть їх номери;
- прочитайте/прослухайте текст і виберіть із запропонованих фактів ті, які містяться в тексті.

#### 2. Вправи для логічного розуміння рецептивного тексту:

складіть план оповідання, яке ви прослухали/прочитали;

- прочитайте/прослухайте вступ до оповідання і висловіть свої міркування щодо його загального змісту;
- прочитайте/прослухайте незакінчене оповідання і завершіть його самостійно;
- складіть новий варіант закінчення тексту, яке ви сприйняли;
- прочитайте/прослухайте текст і в максимально стислій формі передайте його зміст;
- прочитайте/прослухайте текст і сформулюйте його ідею.

#### 3. Вправи для розуміння підтексту:

- знайдіть у тексті дані, які свідчать про ставлення автора до персонажів;
- знайдіть у тексті найгумористичніші (найдраматичніші) фрагменти;
- визначте розбіжності між діями персонажів і їхніми словами.



Такі вправи потрібно виконувати регулярно, що сприятиме формуванню гнучких механізмів рецептивного сприйняття тексту (зорового, звукового).

Особливою групою вправ, специфічних для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, є вправи, спрямовані на формування умінь антиципації – передбачення, прогнозування змісту почутого/прочитаного. До вправ, які мають чітко виражену спрямованість на формування прогностичних комунікативних умінь, належать вправи, завданням яких є:

- визначення можливого змісту за заголовком тексту;
- заміна заголовку до тексту на можливий аналогічний;
- визначення, що прогнозує перший абзац/перша думка тексту;
- вибір слів, які означають географічні назви, визначні події, прізвища історичних осіб, прізвища і професії персонажів тексту;
- передбачити, про що може йти мова в тексті, про кого, про які події, коли тощо;
- допущення про те, як можуть поводити себе персонажі, яким може бути кінець історії тощо.

Особливе місце в контексті комплексу комунікативних вправ для формування рецептивних видів МД відводиться вправам-завданням, призначення яких двопланове - для навчання сприймання інформації з різним ступенем глибини розуміння змісту і для контролю результативності рецептивної діяльності.

Так, як вправи, спрямовані на формування умінь розуміння прочитаного/прослуханого з урахуванням спільності умінь рецепції, виділено:

***невербальні засоби контролю, такі, як:***

- вибір із серії малюнків, зображень тих, які ілюструють зміст прочитаного;
- використання облікових карток;
- підготовка схем, створення малюнків (символи, пори року, міста, фізичні портрети персонажів); укладання тематичних пазлів;
- знаходження на карті географічних назв;
- написання назв історичних подій, їх дат, прізвищ персонажів.

***вербальні (рецептивні) засоби контролю:***

- вибір пунктів плану відповідно до змісту тексту; логічне розташування пунктів плану; виконання текстів з множинного вибору; підтвердження або заперечення стверджень викладача;
- підбір варіантів заголовку до тексту; укладання питань до прослуханого, прочитаного; переклад речень, групи речень, об'єднаних змістом; вибір правильної відповіді із ряду запропонованих; переказ змісту рідною мовою.

Крім цього, як було зазначено вище, вправи для формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності можуть бути спрямовані на використання текстів для аудіювання і читання як комунікативно-мотивованої опори для розвитку репродуктивної мовленнєвої діяльності (говоріння, письма), що підтверджує раніше обґрунтовану доцільність інтегрованого підходу до навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Так, розвитку умінь усного і письмового мовлення за змістом сприйнятого тексту можуть сприяти комунікативні вправи з установкою: відповісти готовим реченням на запитання вчителя/ викладача; відповісти з опорою на зміст тексту (розгорнуто); довести (аргументувати); охарактеризувати; розповісти зміст прослуханого/прочитаного від першої особи, від імені основного персонажу; підібрати прислів'я, які б підходили за змістом, або передавали підтекст змісту; написати/розповісти власний текст, взявши за основу зміст сприйнятої теми; відповісти на запитання до підтексту; використати текст як запускний

механізм до розвитку висловлювання з проблеми; взяти участь у колективному обговоренні почутого/прочитаного; написати свою власну думку, обґрунтувати її.

Розглянуті вище аспекти психолінгвістичних передумов взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності слугують підставою для узагальнень:

1. Актуальність розгляду проблеми пояснюється відсутністю цілеспрямованих досліджень як в теоретичному плані, так і в плані практично-спрямованих рекомендацій:

- в теоретичному плані відсутній єдиний підхід до послідовності розгляду тем з позицій психолінгвістичного поділу видів мовлення за критерієм сприйняття (рецептивні види МД) або за критерієм створення (продуктивні види МД);
- у загальній концепції формування комунікативної компетенції, з урахуванням реального підходу до використання мовленнєвої діяльності в окремих документах вказується на певні прагматичні переваги рецептивних видів МД у порівнянні з репродуктивними.

2. Вивчення літератури з проблеми психолінгвістичної характеристики процесу рецепції мовленнєвої діяльності слугує підставою для узагальнення типового і спільного у функціонуванні процесів слухового і зорового сприйняття, що відображені у змісті статті:

- спільними є складові етапів здійснення рецепції: сприйняття, розуміння, осмислення;
- типовим для аудіювання і читання є функціонування такого психофізіологічного механізму, яке вірогідне прогнозування (антиципація), яка базується на здатності мозку передбачити, здогадатися про значення слова, речення, змісту інформації, спираючись на попередній мовний, мовленнєвий, загальноосвітній рівень тощо.

3. Для побудови ефективної методики навчання рецептивних видів МД важливим є також усвідомлення певних відмінностей у процесі аудіювання і читання, а саме:

- при певній спільності механізму антиципації в процесі рецепції, специфічними для аудіювання виступають інтонація, наголос, темп тексту і міміка (останні при безпосередньому контактному сприйнятті мовлення), для читання – знаки пунктуації, абзаци, шрифт, можливі ілюстрації.
- аудіювання порівняно з читанням є більш складним способом одержання інформації, оскільки плинність і безповоротність у часі робить неможливим ретроспективний аналіз труднощів;
- усне повідомлення сприймається і усвідомлюється синхронно, темп мовлення не адаптується до темпу реципієнта, у природній ситуації аудитивну інформацію не можна зупинити;
- при читанні реципієнт може повернутися до початку тексту, перечитати його, темп читання задається самим читачем;
- при читанні можливо «забігти» наперед, при аудіюванні така можливість відсутня.

4. У контексті проблеми статті з урахуванням спільного в психолінгвістичній характеристиці рецептивних видів МД для вирішення доцільності використання взаємопов'язаного принципу у формуванні рецептивних видів обґрунтовано такі методичні позиції:

- для аудіювання і читання характерні спільні рівні розуміння тексту: фрагментарний, глобальний, детальний, критичний; для процесу рецепції спільними є групи умінь, необхідних для оволодіння мовним матеріалом і для розуміння аудитивного і зорового тексту;
- як для читання, так і для аудіювання актуальними є вміння зосереджувати увагу на окремих питаннях змісту, визначати ключові місця тексту, виокремлювати основну ідею, робити узагальнення змісту, критично оцінювати отриману інформацію.

Зазначені уміння можуть бути сформовані в одному з видів МД і перенесені на інший. Проте, найбільш ефективним є паралельно-взаємопов'язане формування цих умінь на прикладі звукового і зорового текстів.

Необхідні уміння можуть і мають формуватися завдяки використанню запропонованого комплексу вправ, спільних для рецептивних видів МД.

5. Концепція взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів МД може бути використана в лекційному курсі «Методика навчання іноземної мови» для студентів денної і заочної форми навчання та в процесі практичних занять для раціоналізації методики формування у студентів іншомовленнєвої комунікативної компетенції з дисциплін «Основна іноземна мова», «Друга іноземна мова».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Henri Boyer. Introduction à la didactique du français langue étrangère / Henri Boyer. – Paris : CLE international, 1990. – 240 p.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.И.Щукин. - М. : Изд-во «Икар», 2009. – 448 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов / Н. Гальскова, Н. Гез – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / К. А. Демьяненко, С.В. Лазаренко – К. : Вища школа, 1976. – 218 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. Я. Зимняя. – Воронеж : НПО «МОДЕ», 2001. – 432 с.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : «Просвещение», 1973. – 224 с.
8. Кулиш Л.Ю. Психологические аспекты восприятия устной речи / Л.Ю. Кулиш – К. : Вища школа, 1999. – 233 с.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [під. ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.

### REFERENCES

1. Henri Boyer. Introduction à la didactique du français langue étrangère / Henri Boyer. – Paris : CLE international, 1990. – 240 p.
2. Azimov Je.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika obuchenija jazykam) / Je.G.Azimov, A.I.Shhukin. – М. : Izd-vo «Ikar», 2009. – 448 p.
3. Gal'skova N.D. Teoriya obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlja studentov lingvisticheskikh universitetov / N. Gal'skova, N. Gez – М. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 336 p.
4. Dem'janenko M. Ja. Osnovy obshhej metodiki obuchenija inostrannym jazykam / K. A. Dem'janenko, S.V. Lazarenko – К. : Vishha shkola, 1976. – 218 p.

5. Zagal'nojevropejs'ki Rekomendacii' z movnoi' osvity : vyvchennja vykladannja, ocinjuvannja / [nauk. ped. prof. S.Ju. Nikolajeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 237 p.
6. Zimnjaja I.A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I. Ja. Zimnjaja. – Voronezh : NPO «MODE», 2001. – 432 p.
7. Klychnikova Z.I. Psihologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke / Z.I. Klychnikova. – M. : «Prosveshhenie», 1973. – 224 p.
8. Kulish L.Ju. Psihologicheskie aspekty vosprijatija ustnoj rechi / L.Ju. Kulish – K. : Vishha shkola, 1999. – 233 p.
9. Metodyka formuvannja mizhkul'turnoi' inshomovnoi' komunikatyvnoi' kompetencii': Navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv / [pid red. S.Ju. Nikolajevoi']. – K. : Lenvit, 2011. – 338 p.
10. Folomkina S.K. Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze / S.K. Folomkina – M. : Vysshaja shkola, 1987. – 207 p.

УДК 378.09.31-021.464:78

## **ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ У ДИСЦИПЛІНІ “ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ”**

Савченко Р.А.

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,  
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна*

sarina\_30@ukr.net

У статті розглянуто питання організації та методики виконання самостійної роботи студентами при вивченні дисципліни «Теорія та методика музичного виховання дітей». Визначена її роль у підвищенні мотивації до навчання за майбутньою фаховою діяльністю. Подано рекомендації щодо активізації самостійної роботи, наведено приклади самостійних завдань.

*Ключові слова: музично-педагогічна підготовка вихователів та музичних керівників, форми організації самостійної роботи, методи організації самостійної роботи, завдання самостійної роботи.*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ДИСЦИПЛИНЕ "ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ"**

Савченко Р.А.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,  
ул. Пирогова, 9, г. Киев, Украина*

sarina\_30@ukr.net

В статье рассмотрен вопрос организации и методики выполнения самостоятельной работы студентами при изучении дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания детей». Определена ее роль в повышении мотивации обучения будущей профессиональной деятельности. Поданы рекомендации относительно активизации самостоятельной работы, приведены примеры самостоятельных заданий.

*Ключевые слова: музыкально-педагогическая подготовка воспитателей и музыкальных руководителей, формы организации самостоятельной работы, методы организации самостоятельной работы, задания самостоятельной работы.*