**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**
**Глухівський національний педагогічний університет**
**імені Олександра Довженка**

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ТЕМА: **Навчання різних видів мовленнєвої діяльності на основі текстів для читання.**

**Виконав:**
Лісовий Олексій Володимирович
спеціальність: 014 Середня освіта (Англійська мова і література)
ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська))»

**Науковий керівник:**
кандидат педагогічних наук, доцент
Мілютіна Ольга Костянтинівна
Оксана Миколаївна Скоробагата

Допущено до захисту
«__» _____ 2023 р.
Зав. кафедри:_____Ольга МІЛЮТІНА

Дата захисту:
«_____» _____ 2023 р.
Оцінка_____
Підписи членів АК:
_____
_____
_____
_____

**Глухів – 2023**

**ЗМІСТ**

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ …… 3
ВСТУП……. 4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З ІНШИМИ ВИДАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……... 10
1.1. Читання як вид мовленнєвої діяльності та його роль у процесі навчання інших видів мовленнєвої діяльності…… 10
1.2. Читання англійською мовою у зв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності та залежність його навчання від мотивації…. 26
1.3. Мета навчання читання для потреб англомовного спілкування як основа для визначення змісту та методики навчання …… 33
Висновки до І розділу……. 50
РОЗДІЛ ІІ. ПОБУДОВА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ…… 53
2.1. Принципи навчання читання з метою подальшого навчання англомовного спілкування ……... 53
2.2. Система вправ для інтегрованого навчання спілкування англійською мовою з пріоритетом читання……. 72
2.3. Модель інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання…….. 96
Висновки до ІІ розділу……. 109
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…….. 113
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……. 115

## СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МД – мовленнєва діяльність

АМ – англійська мова

РМ – рідна мова

ІМ – іноземна мова

# ВСТУП

Реформа освіти в Україні, яка спирається на положення Болонської конвенції, включає як один зі своїх провідних компонентів реформу мовної освіти, тобто перш за все реформу процесу навчання іноземних мов та методики такого навчання відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (Ніколаєва, 2003).

Зважаючи на те, що іноземна мова в будь-якому закладі освіти вивчається для спілкування в усній та писемній формах, перебудова процесу навчання іноземних мов у старшій школі відповідно до концепції НУШ освіти повинна концентруватися на вдосконаленні навчання видів мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання та письма. Таке навчання має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції у цих видах, оскільки саме через таку компетентність здійснюється мовленнєва комунікація. Для реалізації цієї мети потрібна сучасна методика формування мовленнєвих компетенцій у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, яка повністю відповідала б сучасним вимогам та досягненням.

Однією з таких вимог є дотримання загальнометодичного принципу взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [методика, тарноподьський], особливо у навчанні різних видів англомовної діяльності.

Справа в тому, що в навчанні іншомовного спілкування різні види мовленнєвої діяльності не просто пов’язані один з одним, а інтегровані (Тарнопольський, 2006; Stemplenski, 1990). Це можна проілюструвати ситуацією ведення спілкування. Учасники процесу говоріння не просто говорять і слухають один одного. Говоріння й аудіювання постійно та органічно переходять у читання (вивчення текстів різних текстів, навколо яких, власне, і ведеться обговорення) та письмо. Аналіз більшості ситуацій англомовної комунікації демонструє їх аналогічні особливості з точки зору використання різних видів мовленнєвої діяльності. Тому доцільно говорити про інтегрованість навчання всіх видів мовленнєвої діяльності у викладанні англійської мови, а не просто про їх взаємозв’язок.

Інтегрованість навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності підпорядкована принципу практичної реалізації іншомовної комунікативної компетентності (Shen, 2014) тому що саме в ході реалізації цієї компетенції в практиці спілкування здійснюється інтеграція говоріння, слухання, читання та письма. Проте зазначене підпорядкування не є безпосереднім, воно відбувається через принципи заглиблення в предметний зміст і проблемності (Shen, 2014). Це є наслідком того факту, що інтегрованість видів мовленнєвої діяльності в іншомовній комунікації обумовлена саме її предметним змістом і тими проблемами, що вирішуються за допомогою такої комунікації.

Нарешті, інтегрованість навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності має певний позитивний вплив і на зростання навчальної мотивації завдяки домінуванню у різних людей різних репрезентаційних систем сприймання дійсності: зорової, слухової, кінестетичної або іншої (Dudley, 2013; Nuttal, 1983). Чим до більшої кількості репрезентаційних систем апелює навчання, тим для більшої кількості тих, хто навчається, воно полегшується, внаслідок чого зростає і навчальна мотивація. Саме цей ефект і виникає під час постійних переходів від одного до інших видів мовленнєвої діяльності.

Методика інтегрованого навчання іноземної мови (ІМ) як цілісний та взаємопов'язаний всіма своїми частинами комплекс методик формування навичок говоріння, читання, аудіювання та письма для умов українських ЗЗСО ще недостатньо розроблена. Головною метою нашої роботи є хоча б часткова ліквідація цього суттєвого недоліку, який заважає відповідати старшій школі концепції НУШ. Саме тому в основу розробки методики навчання читання був покладений принцип інтегрованого навчання як засобу навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Ще одним завданням у галузі навчання ІМ, у зв’язку із прагненням України вступити до Ради Європи, є підготовка старшокласників до самостійного навчання впродовж усього життя (Dubin, 2013). З цією метою все більше уваги приділяється організації самостійної роботи старшокласнків, під час якої в них формується навчальна компетентність (Bhatia, 2003). Сформувати таку здатність – означає озброїти учня навичками самостійної діяльності, навчити

його самостійно поповнювати, уточнювати, критично переоцінювати свої знання з метою їх подальшого розвитку та використання в професійних інтересах.

Реальні потреби в житті реалізуються лише через діяльність. Звідси випливає, що одним з першорядних завдань сучасної освіти є підготовка майбутніх випускників шкіл до незалежності дій, розвиток уміння автономно приймати рішення й самостійно нести відповідальність і ризики за свої дії. Автономне навчання – це навчання старшокласників стратегіям самостійного оволодіння тим, що їм потрібно знати.

У зв’язку з вищевикладеним актуальною стає проблема формування в старшокласників навичок самостійної роботи з англомовним текстом. Загальновідомо, що значну частину професійної або навчальної інформації іноземною мовою фахівець чи студент у майбутньому після закінчення ЗЗСО в умовах України, як правило, одержує через читання текстів відповідної тематики. Уміння самостійно здійснювати діяльність англомовного читання набуває особливого значення в зв’язку з необхідністю інтеграції української соціально-економічної системи в європейську й міжнародну, що спричиняє розширення контактів у межах ділової сфери. А це передбачає уміння майбутнього фахівця чи студента ефективно використовувати комп'ютерні програми, читати ділову документацію та інше. Робота з англомовним текстом у друкованому вигляді чи з екрана дисплея в однаковій мірі являє собою самостійну діяльність, підготовка до якої та навчання спеціальних навичок та вмінь стають важливим та актуальним завданням з початкового етапу вивчення англійської мови у старшій школі.

Однак активне і своєчасне формування цих умінь стримується на сьогоднішній день недостатньою кількістю теоретичних і науково-методичних робіт, в яких самостійна робота під час навчання читання була б предметом дослідження як невід'ємний компонент навчальної діяльності школярів в оволодінні навичками читання для спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях поза ЗСО.

На сьогодні в методиці навчання читання зроблено чимало: чітко сформульовано сфери, завдання, зміст навчання читання (Ніколаєва, 2013), визначено психологічні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності, проаналізовано питання відбору текстів для навчання читання, окреслено основні проблеми лінгвістики тексту (Бацевич, 2004), контролю розуміння прочитаного, індивідуалізації навчання читання. Чимало досліджень також було присвячено проблемі навчання читання для спеціальних цілей (Harmer, 2011). На сьогоднішній день методисти дійшли висновку, що читання тексту завжди повинно виступати як конкретний акт спілкування, тобто передбачати той ступінь розуміння, який відповідає виду читання, що розвивається на певному етапі.

Однак аналіз існуючих досліджень дозволяє зробити висновок про те, що самостійна робота під час навчання читання вивчалася лише в межах питань, що торкаються розробки завдань і систем вправ для самостійної роботи з іншомовним текстом, вимог до текстів для самостійного читання, а також розвитку пізнавального інтересу в ході цього виду діяльності.

Таким чином, **актуальність теми** дослідження полягає, з одного боку, в необхідності впровадження інтегрованої методики навчання старшокласників спілкування англійською мовою з пріоритетом читання, яка б в одночас розвивала самостійність та автономію (через самонавчання) школярів у роботі з текстами. З іншого боку, **актуальність** також обумовлена браком відповідних досліджень у методиці викладання іноземних мов та культур.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці інтегрованої (з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності, а також з використанням відеоматеріалів) методики навчання старшокласників читання англійською мовою для подальшого спілкування та практичній розробці методики навчання читання англійською мовою для спілкування у навчальний процес старшої школи.

Поставлена мета дослідження вимагає вирішення таких **завдань**:

- проаналізувати психологічні, лінгвістичні та методичні особливості розуміння англомовного тексту;

- визначити вплив використання відеофонограм на формування вмінь зрілого читання для спілкування;
- на підставі аналізу науково-теоретичної психологічної, лінгвістичної та методичної літератури визначити мету та принципи методики навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами МД;
- визначити зміст навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами МД в старших класах сучасного ЗЗСО;
- розробити методику навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами МД;
- розробити моделі навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами МД;

**Об'єктом дослідження** є процес формування мовленнєвої компетентності в читанні англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.

**Предметом дослідження** є методика навчання старшокласників читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Для вирішення поставлених у дисертації завдань використовувалися такі **методи дослідження**: критичний (теоретичний) аналіз наукової педагогічної, психологічної і методичної літератури, а також документації з проблем дослідження, наукове спостереження, тестування, методичний експеримент.

**Наукова новизна** роботи полягає в тому, що в ній вперше вирішена проблема інтегрованого навчання спілкування англійською мовою з пріоритетом читання на старшому ступені вивчення англійської мови в сучасному ЗЗСО, зокрема:

- теоретично обґрунтовано методику навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням і письмом;
- розроблені дві моделі інтегрованого навчання спілкування англійською мовою з пріоритетом читання: Модель 1 – з використанням відеофонограми на передтекстовому етапі, Модель 2 – з використанням вступної бесіди викладача до теми та фонограми на передтекстовому етапі.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає: 1) у розробці методики навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності у сучасному ЗЗСО; 2) у відборі навчальних матеріалів (12 текстів для навчання старшокласників читання, 4 відеофонограми); 3) у створенні системи вправ для інтегрованого навчання з пріоритетом читання 4) в укладанні методичних рекомендацій щодо навчання читання англійською мовою у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З ІНШИМИ ВИДАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## 1.1. Читання як вид мовленнєвої діяльності та його роль у процесі навчання інших видів мовленнєвої діяльності

Як вид мовленнєвої діяльності (МД), читання стало предметом вивчення порівняно недавно, однак, дослідження процесів протікання читання має вже вікову історію. Читання входить до сфери комунікативно-суспільної діяльності людини, забезпечуючи в ній одну з форм вербального спілкування – письмову. У сучасному житті соціуму читання є одним з основних засобів задоволення пізнавальних потреб особистості та здійснення інформаційної діяльності.

Більшість дослідників (Бориско, 2011; Ніколаєва, 2013; Тарнопольський, 2006) при побудові гіпотетичної моделі читання виділяють два процеси: 1) сприйняття друкованого тексту і 2) осмислення сприйнятої інформації, іншими словами, перцептивну і смислову переробку інформації. Це виділення носить сугубо теоретичний характер, тому що ці процеси в читача протікають одночасно і взаємозалежно. Однак воно необхідне для виявлення тих характеристик читання, які слід формувати під час навчання.

Читання іноземною мовою займає особливе місце серед інших видів МД щодо поширеності, важливості й доступності. Вважається, що сформоване у учнів уміння читати – найбільш стійке і довгострокове, на відміну від інших видів МД (Hymes, 1972). Якщо в усному мовленні продуктивні уміння старшокласників без підкріплення практикою втрачаються досить швидко, то здатність розуміти текст зберігається довго. До того ж письмові тексти англійською мовою легко доступні, що дозволяє розвивати уміння читання цією мовою й після навчання у ЗСО, незалежно від того, як склалися життєві обставини випускника, скажімо, буде чи ні в нього можливість спілкуватися з іноземцями (чого не можна сказати про говоріння). До переваг цього виду МД можна віднести і свободу вибору автентичних і в той же час посильних текстів

завдяки Інтернету, що дуже привабливо для його користувачів. Сучасні дослідники визначають, що більшість фахівців-нефілологів користуються насамперед читанням з усіх видів іншомовної МД, яких вони навчалися (Singer, 1994, с.27).

Між тим, під час вивчення ІМ перед учнями ставиться завдання оволодіння всіма чотирма видами МД у тій чи іншій мірі. Проте, як відзначав В.Д. Борщовецька та Ю.О. Семенчук (2009), у наш час пріоритет у навчанні видів МД віддається усному мовленню. Але, усне мовлення, що протікає в нормальному темпі, не залишає часу для міркувань, під час читання ж учні можуть думати, порівнювати, перевіряти власні гіпотези про мову. Тому в галузі майбутньо-професійно спрямованого навчання англійської мови старших підлітків було б легше починати саме з розвитку навичок читання, яке б дало тим, хто навчається, відповідну змістовну, понятійну і навіть термінологічну базу для подальшого розвитку усного мовлення та письма. Саме цього уміння англомовного читання набувають особливого значення для опанування всіх видів англомовної МД для міжособистісного спілкування. Таким чином, *при навчанні англійської мови (АМ) учнів старшого шкільного віку*, на нашу думку, *було б доцільним використання такої методики навчання, коли б усі види мовленнєвої діяльності розвивались інтегровано з пріоритетом саме читання*.

Основним критерієм рівня сформованості вмінь і навичок читання як виду мовленнєвої діяльності є його **зрілість**. Численні експериментальні дослідження показують, що в ідентичних умовах зрілі читачі читають однаково, незалежно від того, яке письмо (алфавітне, складове, ієрогліфічне тощо) використовується в тій чи іншій мові, рідна це мова чи іноземна. Це стало причиною того, що зріле читання РМ, яке вивчене досить повно, використовується як свого роду еталон під час навчання ІМ.

Існує також велика різниця між зрілим читанням, яке сформувалося, і діяльністю читання починаючого, недосвідченого, або незрілого читача. Сам процес сприйняття й осмислення того, що читається – «чорна шухляда». Ми знаємо, що маємо на вході – текст. Ми знаємо, що маємо на виході – розуміння читачем цього тексту, винесене в зовнішній план. Звідси такий інтерес і

психологів, і методистів до діяльності людей, котрі повністю оволоділи умінням читати, тобто, до так званого досвідченого, зрілого, компетентного читача.

Потрібно прямо сказати, що найбільша розбіжність точок зору під час аналізу підходів до читання як виду МД, ми знайшли саме в питанні, чим же відрізняється зрілий, досвідчений читач від починаючого, незрілого. Хоча, здавалося б, будь-яка людина, навіть не вчитель, неспеціаліст у читанні, легко відрізнить хорошого читача від слабкого, насправді з'ясовується, що тут стільки ж точок зору, скільки авторів. Почнемо з того, що виявилося нелегкою справою відшукати визначення, що таке хороший читач. Єдине визначення, котре дали досвідченому читачеві, ми знайшли у F. Smith (1971, с. 21): „... людина, котра здатна оптимально використати всю надмірність, яка є в тексті».

Ми спробували зобразити у вигляді таблиці основні відмінності точок зору щодо характеристик досвідченого і недосвідченого читачів (див. табл. 1.1.1). Вона дуже показова, незважаючи на всю штучність і умовність, котрі мали місце під час її побудови, оскільки важко знайти єдиний критерій під час порівняння поглядів настільки різних авторів, які належать не тільки до різних шкіл, але й до різних поколінь методистів і психологів.

*Таблиця 1.1.1*

**Характеристика зрілого і незрілого читання**

| **Автор/ Джерело** | **Опозиція термінів** | **Незрілий читач** | **Зрілий читач** | **Вирішальний фактор** |
|---|---|---|---|---|
| F. Smith, 1971 | fluent reader/ beginner | 1) недостатньо використає всю надмірність тексту; 2) аналізує всі складові елементи поверхневої структури, | 1) оптимально використовує всю надмірність тексту, 2) висока швидкість читання | здатність повністю використовувати синтаксичну та семантичну надмірність невізуальних джерел інформації |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | що обумовлює низьку швидкість читання. | | |
| P. Gibbons, 1993 | fluent/ beginner | 1) має лакуни (gaps) у фонових знаннях; 2) не пізнає ключових слів тексту; 3) не здатний до прогнозування на рівні слова, речення, абзацу, тексту | 1) інтерактивне сприйняття; 2) використання фонових знань, використання «підказок» семантичної, синтаксичної та графічних систем тексту для прогнозування і здогадки, ефективна читацька стратегія | 1)прогнозування; 2) розширення контексту; 3) спільне з автором знання світу, культури та предмета змісту |
| C. Nuttall, 1998 | good reader/ bad reader | ___ | уміння читати незнайомі автентичні тексти швидко, мовчки і з адекватним розумінням | використання різних читацьких стратегій («attack skills») |
| Загально-європейські Рекомендації з мовної освіти (2003) | рівні від A1 до B1+ для незрілого читача; від B2 до C2 для зрілого читача | рівні A1 – B1(+) | починаючи з рівня B2 (просунутий незалежний користувач) | високий ступінь самостійності, використання різних читацьких стратегій, зумовлених метою читання |

Виходячи з вищезазначеного, можна відзначити, що при оволодінні іноземною мовою *зріле читання є основним критерієм рівня сформованості навичок та вмінь у цьому виді мовленнєвої діяльності*. *Воно характеризується:* 1)

*гнучкістю,* 2) *варіюванням швидкості читання в залежності від змісту того, що читається, а також 3) інтерактивним сприйняттям тексту, що читається*, 4) *використанням фонових знань, «підказок» семантичної, синтаксичної, та графічної систем тексту для прогнозування і здогаду*, 5) *ефективною читацькою стратегією в залежності від мети й умов читання*, 6) *умінням читати незнайомі автентичні тексти мовчки і з адекватним розумінням***.** При цьому *вирішальними факторами* під час формування умінь і навичок *читання на рівні зрілого / досвідченого є*: 1) *мета читання*, 2) *фонові знання читача*, 3) *мовні труднощі тексту*, 4) *прогнозування*, 5) *розширення контексту*, 6) *спільне з автором знання світу, культури і предмета змісту*.

У процесі читання читач, фактично, має справу з двома текстами одночасно: видимим, друкованим чи написаним, *фізичним* текстом, та невидимим, *віртуальним*, тим, що мав на увазі автор і що повинен брати до уваги читач, спираючись на імпліцитні соціокультурні елементи.

Ось чому настільки актуальною проблемою для методики та психології читання виявилися пошуки **моделі процесу читання**, пояснення механізмів цього виду МД. При цьому під моделлю розуміють образ об'єкта, а під моделюванням – процес створення цього образу (Волкова, 2007).

На цей час у західній методиці відомі, щонайменше, близько 20 моделей читання, однак, жодна з них не має достатньої пояснювальної сили, щоб дозволити до кінця зрозуміти, що ж таке читання. Усі моделі є ідеальними й у своїй основі виходять з того, що робить зрілий читач. Проте усі ці моделі потрібні, тому що кожна тією чи іншою мірою пояснює певний аспект діяльності читання та допомагає і теоретику, і звичайному викладачеві осмислити читання як вид МД та знайти свій методичний шлях під час роботи зі студентами.

Ми коротко зупинимося тут на двох найпопулярніших у США й Англії моделях читання: читання через вухо або модель *bottom-up*, тобто читання «знизу-вверх», і читання через око, або модель *top-down*, тобто читання «зверху-вниз», які пояснюють механізми читання на початковому етапі навчання і так чи інакше входять і в інші моделі.

**Модель читання «знизу-вверх»** ґрунтується на фонемно-графемних відповідностях. Відомо, що коли дітей навчають читати, букви і слова вимовляються ними вголос, озвучуються. Дитина не може навчитися читати мовчки, а тільки якщо чує, як звучать символи, таким чином, читання йде через вухо. Символ-буква означає звук, а навчання читання полягає у навчанні фонемно-графемних відповідностей. Акцент робиться не на значенні, а на буквено-звуковій відповідності, звідси увага до фонетичної сторони й ізольованих слів, особливо на початковому етапі навчання читання. Передбачається, що як тільки учень запам'ятає ці відповідності, він почне читати слова, а, вміючи читати слова, він буде спроможним розуміти текст.

**Модель читання «зверху-вниз»** полягає в тому, що слова під час читання не розбиваються на послідовні букви, а сприймаються як єдине ціле. Її ще іноді, протиставляючи моделі читання через вухо, котра базується на мові, називають моделлю, що ґрунтується на знанні, тому що вона використовує інформацію вищого рівня, включає знання теми тексту, який читається, прогнозування й інтерпретацію конструкта (Скляренко, 2004, с.76-77). Фонологічний місток існує, коли слова читаються вголос, але зв’язок між графічними представленнями звуків і семантикою – безпосередній. Читач не сприймає текст лінійно, а, використовуючи периферичний зір, спрямовує око на найбільш інформативну частину речення чи абзацу. Він схоплює текст «значеннєвими згустками», за виразом Г.Е.Борецька (Борецька, 2012), за допомогою коротких рухів очей, охоплюючи при цьому стільки візуальної інформації, скільки йому необхідно для підтвердження своєї гіпотези. Виходячи з наявного досвіду, читач здогадується на основі значень і структури про зміст тексту, з'єднуючи нову інформацію зі старою, конструюючи смисл.

Однак жодна з представлених моделей не може цілком пояснити процес читання.

Дійсно, починаючий читач не може обійтися без озвучування. Зовсім нові або дуже довгі незнайомі слова навіть досвідчений читач розбиває на фонеми чи склади, а під час читання важкого матеріалу може ворушити губами (субвокалізація) або навіть вимовляти окремі слова. Усі ці факти говорять на

користь теорії «вуха». Але теорія «вуха» не може пояснити уміння читати будь-які графічні варіанти (різні шрифти, почерки). Крім того, малоймовірно, що в мозку кожне слово знаходить своє окреме звукове представлення.

З іншого боку, читач ніколи не переплутає омофони та омографи (*meet* – «зустрічати» і *meat* – «м'ясо», *tear* – «сльоза» і *tear* – «рвати»). Тут теорія «вуха» безсила. Читач зможе озвучити слово правильно тільки після співвіднесення його зі значенням. Відомі випадки важкої дислексії (відсутність навички співвідносити графеми з фонемами, погане упізнавання слів як цілих одиниць), коли люди повністю втрачали здатність озвучування графічних знаків. Проте вони могли читати. Не в змозі теорія «вуха» пояснити і «швидкочитання» – уміння читати з величезною швидкістю, до 500 слів у хвилину. Відомий також ефект «переваги» слова, коли читач завжди легше запам'ятовує ціле слово, ніж ізольовані букви. Не на користь «вуха» говорить і наявність орфографічних правил, однакова вимова різних букв і навпаки.

Робилися і робляться багаторазові спроби об'єднати обидві моделі в одну, що інтегрує достоїнства обох. Деякі з таких об’єднаних моделей дуже складні (Shen, 2004). Так, за моделлю G. Cook (Cook, 1999, с. 80), обробка тексту читачем іде як зверху вниз, так і знизу вверх. Більшість авторів (Shen, 2004; Nell, 1988) схиляється до цієї загальної об'єднаної моделі читання, вважаючи, що у чистому вигляді смислова обробка «зверху-вниз» використовується читачем в основному під час читання нерозбірливо написаного листа, поганої фотокопії. Це скоріше декодування, розшифровка, а не читання. Таким чином, очевидно, що під час інтерактивної обробки того, що читається, використовуються процеси, котрі протікають як через вухо, так і через око.

Згідно з цією об’єднаною моделлю читання досвідчені, зрілі читачі спочатку «сканують» текст на основі інформаційно-значущих елементів, для того щоб отримати загальну структуру значення, а потім повертаються до більш вдумливого читання – і, якщо потрібно, багаторазового перечитування – деяких слів, фраз, речень та абзаців, які мають особливе значення для задоволення їхніх потреб і цілей (Загальноєвропейські…., 2003, с. 98).

Отже, можна зробити висновок, що *для формування у старшокласників*

*навичок та вмінь зрілого читання, їх слід навчати обробляти зміст тексту як за моделлю «зверху-вниз», так і за моделлю «знизу-вверх», тому що під час інтерактивної обробки того, що читається, використовуються процеси і через вухо, і через око.*

Однією з важливих особливостей читання як виду МД є **когнітивні** характеристики даного виду мовленнєвої діяльності. Уживаючи вираз «текст як когніція», ми маємо на увазі поняття когнітивної обробки та переробки інформації, що включає ментальну репрезентацію отриманих знань і оперування з ними (Барабанова, 2003, с. 86).

Розуміння як когнітивна діяльність – дуже складна категорія, яка складалася всім багатовіковим розвитком людської ментальності, що знайшло відображення й у мові. Розглядаючи механізми розуміння у російськомовній та англомовній картинах світу, О. Р. Валігура відзначає (Валігура, 2009), що: 1) в реальному вживанні *розуміння, думка* і *відчуття* нерідко зближаються і переплітаються, 2) ситуація розуміння включає не тільки суб'єкт (того, хто розуміє), але й об’єкт (що розуміють), тобто, факт навколишньої дійсності, і 3) в розумінні важливо, чи є суб'єкт або зміст активним, тобто, ситуація розуміння може розглядатися або як рух людини до істини, або як рух істини до людини (Валігура, 2009).

Таким чином, розуміння – умова, мета і результат читання. Читач «стежить, насамперед, за розвитком думки і вже під цим кутом зору сприймає слова тексту» [63, с. 20]. Якщо в процесі читання розуміння не відбувається, читач припиняє читання.

Розуміння – складний когнітивний процес, а точніше, синтез декількох процесів, серед яких назвемо декодування письмових знаків, розпізнання їхніх значень у даному контексті, здогадка про значення незнайомих слів, прогнозування ходу думки автора тощо (Гриняєва…, 2018).

Т. К. Полонська розчленовувала розуміння на чотири акти, вважаючи, що кожен окремий акт має ідеальну самостійність, а саме:

1. Психофізіологічне сприйняття фізичного знака (слова, кольору, просторової форми).

2. Упізнавання його (як знайомого чи незнайомого). Розуміння його загального *значення* в мові.

3. Розуміння його *значення* в даному контексті (найближчому й більш далекому).

4. Активно-діалогічне розуміння (суперечка-згода). Включення в діалогічний контекст. Оцінювальний момент у розумінні та ступінь його глибини й універсальності (Полонська, 2016).

Всі чотири акти в реальному конкретному розумінні злиті в єдиний процес.

Однією з важливих особливостей розуміння є його **винесенність у зовнішній план** (Гапоненко, 2002). Це означає, що доти, поки розуміння не буде виражено зовнішньою дією читача – переклад, переказ, усне схвалення або осудження, натискання потрібної кнопки після прочитання інструкції, жест і т.д. – немає можливості визначити ні сам факт розуміння читачем, ні ступінь розуміння тексту, що читається. Саме в цій характеристиці розуміння полягає увесь методичний інтерес.

Ми змушені загострити на цьому увагу, тому що в навчальних умовах фактично йдеться про адекватність зовнішніх дій читача глибині або точності розуміння. Але винесенність розуміння у зовнішній план має значення не тільки для вчителя як засіб контролю (Методика…, 2013, с. 101-114), але і для самого читача в плані використання зрозумілого в його подальшій діяльності (Тарнопольський, Кожушко, 2003). Іншими словами, варто розрізняти розуміння і використання зрозумілого в подальшій діяльності читача.

Треба зважити на те, що повного розуміння тексту не існує. Це переконливо довів ще в 1980 р. Франц Льозер. Кращим студентам було запропоновано прочитати текст РМ і відповісти на 10 питань до нього (теж РМ). Виявилося, що навіть студенти-відмінники розуміють текст РМ лише на 70%.

Не буває і повного нерозуміння тексту. Який би складний текст нам не трапився, якусь частину повідомлення ми сприймаємо і розуміємо (див. так зване *граматичне, або словниково-незабезпечене* розуміння (Гнаткевич ,1999, с. 93]).

Нерідко мають місце й випадки так званого *відстроченого розуміння*. Кожен читач РМ може навести власні приклади, коли якесь поняття, вираз, думка стали доступні тільки через певний проміжок часу. Саме про таку ситуацію з відстроченим розумінням С. Д. Максименко, писав, що текст – «лише умова для розумової діяльності» (Максименко, 2005). Тим часом читання старшокласників в аудиторії не передбачає відстроченого розуміння: вчитель пояснив – учень зобов'язаний відразу зрозуміти прочитане, незалежно від типу мислення або зовнішніх.

На нашу думку, якщо говорити про те, якого розуміння тексту в основному прагне досягти зрілий читач і яке розуміння варто формувати в навчальних умовах під час навчання читання іноземною мовою, то доцільно висувати вимогу досягнення тільки адекватного розуміння. **Адекватним розумінням іншомовного тексту** в методиці називають повну міру збігу інваріантного тексту, котрий моделюється у свідомості читача, із системою мовних і семантичних орієнтирів, поданих у тексті автором (Єловська, 2019). Міра такого збігу визначається низкою факторів, які часто поєднують у дві групи: фактори, пов'язані з інформативними характеристиками тексту, і фактори, що формують інформативну основу розуміння конкретного читача.

Ці дві сторони тексту пов'язані з поняттями змісту і смислу тексту Зміст тексту визначається автором, котрий ставить своїм завданням у процесі написання тексту об'єктивувати за допомогою лінгвістичних засобів деякий фрагмент знання. Знання, яке одержує читач під час сприйняття тексту, крім змісту тексту, обумовлене цілою низкою екстратекстових факторів (емоційний стан читача, його фонові знання, ситуативний контекст тощо). Звідси можливі випадки, коли читач розуміє не все і не так, як хотів сказати автор. З цього випливає, що кожен текст має тільки один зміст, який визначається автором, і може мати стільки смислів, скільки читачів, маючи різні смисли навіть для одного читача (Berardo, 2006). Але і в цьому випадку розуміння може бути *адекватним*, якщо, як зазначалося вище, має місце збіг інваріантного тексту, котрий моделюється у свідомості читача, із системою мовних і семантичних орієнтирів, поданих у тексті автором.

Таким чином, *головне для навчання читання іноземною мовою є досягнення такого рівня розвитку навичок та вмінь у цьому виді МД, який забезпечував би вищезазначений збіг, тобто адекватне розуміння того, що читається.*

Фактично, головною якістю зрілого читання, яке дозволяє досягти адекватного розуміння, є гнучкість, що за О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук є нічим іншим як здатністю читача варіювати швидкість читання (Семенюк, 2010 с. 31). Гнучкість показує, насамперед, як читач уміє користуватися своїми лінгвістичними знаннями для розуміння конкретного тексту. Можна погодитися з адептами когнітивного підходу, які заміщують поняття гнучкості поняттям «когнітивні стратегії читача», тим самим пов'язуючи адекватне розуміння з метою та умовами читання (Барабанова, 2003). При цьому, термін «стратегії» розуміється як «прийняття певної лінії дії з метою досягнення кращих результатів». Застосування комунікативних стратегій читача може розглядатись як реалізація когнітивних принципів *планування*, *використання*, *контролю* та *корекції* (Загальноєвропейські, 2003, с. 57).

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР) (Загальноєвропейські, 2003, с. 72) стратегії рецепцій включають ідентифікацію контексту і знання світу, релевантного тому, що діє у процесі розгортання певної схеми. Це, у свою чергу, встановлює певні передбачення щодо організації та змісту того, що буде сприйняте (*Framing* – конструювання; створення схеми/каркасу). Під час рецептивної діяльності сигнали, ідентифіковані у загальному контексті (лінгвістичні й нелінгвістичні) та передбачення у зв'язку з контекстом, встановлені за відповідними схемами, використовуються для побудови репрезентації виражених значень та гіпотез, а також комунікативних намірів, що стоять за ними. Завдяки послідовній апроксимації наявні та можливі прогалини у сприйнятому тексті заповнюються з метою доповнення репрезентації значення. Відбувається опрацьовування змісту повідомлення та його складових частин (*Inferring*: виведення). Прогалини, заповнені на основі виведення, можуть бути спричинені лінгвістичними обмеженнями, несприятливими умовами рецепції,

недостатністю соціоактивних знань або результатом інакомовлення, стриманості чи фонетичної редукції з боку мовця/автора письмового тексту. Ефективність отриманої моделі перевіряється наявністю текстуальних і контекстуальних сигналів і тим, чи прийнятні вони для створеної схеми – способу, яким людина інтерпретує ситуацію (*Hypothesis testing*: перевірка гіпотези). Якщо виникають неспівпадання, це веде до повернення назад (до *Framing*) у пошуках альтернативної схеми, до якої краще підходили б отримані сигнали (*Revising Hypotheses*: повторний перегляд гіпотез).

Отже, *навчання адекватного розуміння на рівні зрілого читання ІМ вимагає розвитку оптимальних комунікативних стратегій читача, що здебільшого зводяться до слушного прогнозування та інтерпретування змісту*.

Розуміння під час читання базується на «упізнаванні» тексту і контексту. Це упізнавання добре пояснює теорія скриптів, схем, планів, сценаріїв (Business English, 2000) –мова (під різними назвами) йде про одне й те ж, а саме про ментальні репрезентації різного типу. В основу отриманих знань, на думку J.C. Richards, можна покласти так звані «базисні сценарії» (Oxford, 2001, с. 76-79). Під базисними сценаріями розуміють ті спільні та відмінні риси між членами культурного й мовного суспільства, котрі визначають життєві ситуації. Ці сценарії допомагають швидко інтерпретувати більшість актів комунікації. Найповніше розроблена теорія скриптів чи теорія схем (schema theory). D. Rumelhart (Rumelhart, 1980, с.53-58) розуміє скрипти як сценарії певних ситуацій. Так, наприклад, текст про внутрішній економічний механізм підприємства або банківські операції набагато легше зрозуміти читачеві, котрий тим чи іншим способом знайомий із ситуаціями з даної тематики. Розглянемо крипт «*Зняття грошей з рахунку через банкомат*». Які події й у якій послідовності відбуваються з будь-якою людиною в даній ситуації?

- Вона вставляє картку.
- Вона вибирає потрібну мову зі списку.
- Вона вводить PIN-код і натискає клавішу «Уведення».
- Вона вводить суму, необхідну для зняття, вибирає валюту і натискає клавішу «Введення».

- Вона бере гроші і чек.
- Вона виймає картку.

З нашого соціального досвіду ми засвоюємо цей скрипт, і він нам заздалегідь відомий, коли ми користуємося послугами банкомата, ми очікуємо саме таку послідовність подій, які б інші деталі не супроводжували дану ситуацію.

Таким чином, скрипти – це структури, що описують пов'язані між собою послідовні події у певному соціальному контексті. За своє повсякденне життя ми «обростаємо» тисячами різних скриптів, котрі допомагають нам упізнати й осмислити події. Набір скриптів, за D. Rummelhart (Rumelhart, 1980), складає нашу внутрішню модель ситуації, з якою ми зустрілися в даний момент нашого життя, а при читанні тексту – це модель ситуації, наведеної в тексті.

Дослідниками неодноразово робилися спроби визначити такий «сценарій» і для науково-технічних текстів, текстів академічних регістрів, використовуючи його в методиці навчання професійно спрямованого читання.

Серед таких спроб можна назвати тексти-«плато»Ю.В.Дегтярьової (Дегтярьова, 2015), розподіл текстів на типи за ступенями складності Г.В. Кравчук (Кравчук, 2013), врахування композиційно-мовленнєвих чи мовленнєвих форм П. Ур (Ur, 1996). Заслугою методик, пропонованих вищезгаданими авторами є те що вони націлюють увагу читача на зміст тексту, що читається, нехай з різною мірою проникнення в глибинний смисл, тобто, тут читач залишається один на один з автором.

Деякі дослідники вважають, що скрипти зберігаються в пам'яті у вигляді схем – ментальних уявлень про типові ситуації. Саме ці схеми формують читацьку здатність «передбачати і доповнювати» (вираз П. Хегболдта) текст під час читання. Ця здатність читача на основі попереднього досвіду передбачати результати смислової обробки тексту, що читається, до того, як операції смислової обробки будуть реально здійснені, одержала назву антиципації, або попереднього відображення. Рівні передбачення: слово, словосполучення, речення, абзац, текст.

Ще в 1971 році F. Smith відзначав, що розуміння є вибірковим, читач отримує інформацію для створення «моделі» світу, певного складного внутрішнього уявлення, що є сумарним підсумком минулого досвіду, інформації, що надходить, і прогнозування на майбутнє: «Усе сприйняття є результатом процесу прийняття рішень, що відображає минулий досвід і очікування прийдешнього поряд з інформацією, яка сприймається в даний момент» (Smith, 1971, с. 70). Саме завдяки цьому процесу у свідомості читача в його моделі світу виникають деякі значеннєві «згущення», когніції, котрі часто йменуються фреймами (певним чином організовані, структуровані, упорядковані порції знання) чи скриптами (динамічні фрейми, сценарії).

Поняття фрейму було введено М. Мінським у зв'язку з вивченням проблеми штучного інтелекту. Він визначав фрейм як мінімальний опис, який ще зберігає сутність об'єкта, що репрезентується. Будь-яке скорочення цього опису, тобто однієї з ознак, призводить до втрати цієї сутності. Динамічний фрейм являє собою структуру ознак певної стереотипної ситуації. Рольовий фрейм (скрипт, сценарій) описує стандартну послідовність дій у стереотипній ситуації.

Стосовно концептуальної системи людини фрейми являють собою більш-менш стійкі узагальнені концепти, у яких закріплений минулий досвід читача. У процесі мовленнєво-розумової діяльності під час читання концептуальні фрейми допомагають прогнозувати як певні характерні риси ще не актуалізованих частин, так і прогнозувати деякі відомості з предметної галузі за цими текстами. Наявність у пам'яті читача численних фреймів (скриптів, сценаріїв), що є його колишнім життєвим досвідом, дозволяє йому вчасно активізувати ті чи інші фрагменти свого запасу, що, фактично, і робить можливим сам процес сприйняття тексту. Саме фрейми сприяють адекватній когнітивній обробці типових ситуацій.

Фрейми, скрипти, сценарії багато в чому базуються на включені у когнітивну діяльність фонових знань (background knowledge), що, за визначенням О.С. Ахманової, не що інше як «обопільне знання реалій як тих,

хто говорить, так і слухачів, що є основою мовного спілкування» [7, с.49]. Хоча це було сказане про говоріння, але і для читання є не менш важливе.

Фонові знання являють собою дуже широкий діапазон досвіду й інформації, накопиченої в пам'яті, вірувань, звичаїв культури, досвід соціального і приватного життя і т.д. Іншими словами, це когнітивна структура, що дозволяє читачеві будувати гіпотези в процесі читання.

Дуже показовим як приклад у цьому плані є текст із роботи J.D. Bransford і M.K. Johnson (Bransford, Johnson, 1972, с.4):

The procedure is actually quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be sufficient, depending on how much there is to do. If you have to go somewhere else due to lack of facilities that is the next step, otherwise you are pretty well set. It is important not to overdo things. In the short run this may not seem important, but complications can easily arise. A mistake can be expensive as well. At first the whole procedure will seem complicated. Soon, however, it will become just another facet of life. It is difficult to see any end to the necessity for this task in the immediate future, but then one never can tell. After the procedure is completed, one arranges the materials into different groups again. Then they can be put into their appropriate places. Eventually they can be used once more, and the whole cycle will then have to be separated. However, that is part of life.

Незважаючи на виразну зв’язність уривка, знайомі слова, розуміння тексту неможливе, тому що ми не знаємо, які фонові знання референтні. Тим часом, процес, що описується в тексті, добре знайомий кожному, варто лише читачу довідатися, що заголовок цього тексту *Washing Clothes.*

Саме знання теми тексту, особливо якщо мова йде не про художній текст, виражене в заголовку і зачині (перше речення або перший абзац тексту) спрямовує увагу на ключові слова тексту, полегшує прогнозування того, що читається.

Таким чином, *оптимальні комунікативні стратегії читання, що обговорювалися вище (стратегії слушного прогнозування та інтерпретації змісту), можуть бути сформовані лише при наявності у свідомості читача фреймів, скриптів, сценаріїв та фонових знань, адекватних текстам, що*

*читаються. Тому для читання англійською мовою у навчальному процесі учням слід давати тільки такі тексти, для розуміння яких у їх свідомості вже є відповідні фрейми, скрипти, сценарії та фонові знання (можливо також їх формування безпосередньо перед читанням текстів – див. Розділ 2).*

Ще одною характерною рисою читання як виду МД є комунікативні функції тексту.

Перша комунікативна функція тексту – передавати задум автора. Й.М. Берман називає її внутрішньою комунікативністю тексту. Це все те, що заклав у текст автор, маючи на увазі потенційного адресата. Другу комунікативну функцію можна назвати зовнішньою комунікативністю, яка представлена вербальними і структурно-графічними засобами висловлювання автора. І зовнішня, і внутрішня комунікативність тексту є взаємопов'язаними та доповнюють одна одну, вони часто позначаються як діалогічність тексту. Під час вербального спілкування автора і читача текст служить ніби «інструкцією», що дозволяє читачеві побудувати свою модель цього тексту з тих понять про предмети й відношення між ними, котрі читач уже мав у своїй пам'яті до моменту зустрічі з даним текстом.

Таким чином, *читання – активна розумова діяльність, продуктом якої є відтворення, реконструкція авторського тексту*. У силу неповторності соціального досвіду в кожного читача інформативна основа дуже індивідуальна, звідси скільки читачів – стільки варіантів тексту відтворюється.

C. Nuttall бачить спільне між читачем і автором у таких аспектах: 1) мова тексту, 2) задум автора, 3) бажання автора бути зрозумілим (щоб читач сприйняв його задум) (Nuttall, 2009, с. 11). Дійсно, без «спільної» мови з автором просто не відбудеться читання.

Існує напрямок у методиці та психолінгвістиці, прихильники якого доводять, що мета читача – зрозуміти автора, і розуміння тільки тоді адекватне, коли читач зрозумів намір автора, проникнув у його задум (Comprehension approach у США).

Отже, у процесі читання має місто своєрідний «діалог» читача й автора щодо змісту тексту. Саме в такому класичному плані найчастіше розуміють

інтерактивність у читанні. Інтерактивність найчастіше виявляється як взаємодія читача й письменника в процесі смислової обробки тексту (Hymes, Dell, 1972, с. 16). У процесі цієї обробки читач привласнює значення, спираючись на контекстуальні підказки у вигляді семантичних, синтаксичних і текстових елементів.

Розглянуті раніше чотири аспекти розуміння – психофізіологічне сприйняття знака; упізнавання знака; розуміння значення знака в контексті; активно-діалогічне розуміння – обумовлені різними механізмами. Якщо перший аспект обумовлений механізмами читання, другий – когнітивною діяльністю читача, третій – «мовною особистістю читача», то діалогічність, зустріч двох різних точок зору у спілкуванні, у процесі розуміння тексту проявляється в інтерпретації.

Таким чином, у процесі навчання читання англійською мовою потрібно *навчити старщокласників стратегій ведення діалогу з автором, навчити розпізнавати задум автора, виходячи з логіко-композиційних особливостей викладення інформації у тексті*.

## 1.2. Читання англійською мовою у зв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності та залежність його навчання від мотивації

Різновиди мови, котрі використовуються для обслуговування різних галузей людської діяльності та професій, від торгівлі до ядерної фізики, одержали назву професійно спрямованої мови (Сердюков, 1984). Помічено, що з розвитком суспільства, науки і промисловості число професійних мов стрімко зростає. Так, порівняно недавно, можна сказати, на наших очах, з'явилися професійні мови, що обслуговують телебачення, космос, комп'ютери, біржову справу і багато інших галузей діяльності людей.

Починаючи з 60-х років, після їх «відкриття» соціолінгвістикою, професійні мови отримують підтримку промислових корпорацій, галузевих інститутів і різних професійних організацій. У 1975-1990 рр. робилися спроби розмежувати ці мови, виділивши мову для академічних цілей, ділову мову, технічну мову, мову

для комерційних цілей тощо. (Тарнопольський, Кожушко, 2003; Harmer, 1991 і ін.), однак, якихось об'єктивних критеріїв категоризації виявити не вдалося. Проте дослідники встановили деякі закономірності. Так, під час навчання професійно спрямованої мови школярі вивчають іноземну мову не в повному обсязі, а лише в тій мірі, що забезпечує їм виконання соціальних обов'язків. Наприклад, майбутній штурман вивчає англійську мову для спілкування з лоцманом, офіціант – для розуміння замовлення іноземного відвідувача; учені – для написання статей, доповідей, участі в семінарах; інженери – для читання інструкцій, статей і монографій зі своєї професії.

Установлено також, що відмінності професійних мов у лексичному плані визначаються насамперед термінологією. Спеціальна термінологія являє собою сукупність слів, котрі не входять у загальну мову і позначають з усією точністю і визначеністю об'єктивну, логічну сторону речей.

Сфера економічної діяльності в останні два десятиліття була сферою кардинальних змін, і ці зміни відображені в численних інноваціях. На початку XXI сторіччя у сфері економіки та бізнесу відбулася революція, і навіть не одна, а цілих чотири. Перша – пов'язана з «глобалізацією» ринків і бізнесу, друга – з комп'ютерами, третя – це революція в управлінні економікою, і четверта революція пов'язана із впровадженням інформаційних технологій.

Учені відзначають, що основні параметри сучасної глобалізації – це не політична залежність, як було в минулому – слабких від сильних, периферій від центра, колоній від метрополій, а три основних параметри: економічна взаємозалежність, інформаційна глобалізація, котра пов'язана з культурними процесами, взаємозалежність з погляду безпеки – екологія, ядерна енергетика, ядерна зброя тощо (Актуальні питання… , 2021).

Інтенсивно збагачується лексика, пов'язана з маркетингом і торгівлею. Наприклад, з'явився цілий ряд словосполучень, що відносяться до нових типів магазинів та інших видів торгових закладів: *battery boutique, category killer, e-partment, gigastore, kiddydrom, grocerant, megabookstore, megamall, single brand store, etc.*

Це дало право ряду дослідників стверджувати, що реальне спілкування майже завжди здійснюється специфічною (читай: професійно спрямованою) мовою, яка обмежена культурним контекстом, будь-то мова техніки, промова в парламенті чи лист (Feathers, 2014).

Основні відмінності професійних мов та контекстів полягають в одиницях більших, ніж лексичні одиниці – абзаці, тексті. Саме в цих одиницях найбільш яскраво виявляються такі текстові категорії як регістр, дискурс, мовленнєві акти.

Англійське мовлення відноситься практично всіма фахівцями в галузі викладання ІМ до соціально-спрямованого спілкування. Так, автори однієї з фундаментальних робіт у галузі навчання носіїв інших мов англійської мови для ділового спілкування M. Ellis і C. Johnson (Ellis, Johnson, 1994, с. 3) прямо вказують, що соціально-спрямоване англійське мовлення повинне розглядатися в загальному контексті англійського професійно спрямованого мовлення, тому що воно має такі важливі елементи як аналіз потреб, побудова програми, аналіз курсу, а також добір й організація матеріалу, які властиві для всіх галузей професійно спрямованого англійського мовлення. Як і інші підмови, англійське мовлення передбачає визначення спеціального мовного корпуса й акцентування на спілкуванні для спеціальних цілей.

Аналіз існуючих наукових праць, присвячених навчанню іноземних мов у старшій школі, а також вивчення практичного досвіду викладання дисципліни «Англійська мова», дозволили уточнити зміст понять «мова соціально-спрямованого спілкування» і «мова професійного спілкування», хоча наведені нижче дефініції не претендують на вичерпний характер.

**Мова соціально-спрямовного спілкування –** лінгвістично організована система мови, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, безпосередньо чи опосередковано пов'язаних із сугубо соціальними аспектами діяльності (виробничими, навчальними, рекреаційними тощо).

**Мова професійного спілкування –** лінгвістично організована система мови, яка використовується фахівцями різних галузей для спілкування в ситуаціях, безпосередньо або опосередковано пов’язаних соціально-побутовими

відносинами з діловою активністю (організаційною, фінансовою, комерційною), мотивованою потребами професійної та повсякденної діяльності.

На думку О.Б. Тарнопольського і С.П. Кожушко (Тарнопольський, Кожушко, 2003, с.7-17), винятковість мови професійного спілкування та її відмінність від будь-яких підмов спеціальностей полягає насамперед у тому, що вона реально чи потенційно містить у собі все, що входить в англійську мову для повсякденних цілей. Англійська мова професійного спілкування не просто пронизує весь шар загальновживаної мови, але й майже цілком охоплює її. Це стає очевидним, якщо згадати, що метою будь-якої діяльності є одержання прибутку. Тому все, що стосується виробництва, реклами, торгівлі товарами і послугами, відноситься до сфери бізнесу та забезпечується використанням ділової мови. Однак мова професіного спілкування і загальновживана – це не одне й те саме, і їхні границі цілком не збігаються, хоча всі засоби, що має загальновживана мова, або вже використовуються, або потенційно можуть бути використані мовою професіного спілкування, тобто й актуально і потенційно англійська мова професійного спілкування як би «покриває» першу.

Те саме можна сказати і про будь-яку підмову спеціальності: вона включається до складу ділової мови представників того конкретного бізнесу, який зайнятий виробництвом, пропонуванням та торгівлею тими чи іншими конкретними видами товарів і послуг.

Отже, за визначенням О.Б.Тарнопольського та С.П.Кожушко «у загальну ділову мову актуально чи потенційно включаються всі підмови спеціальностей, тобто вона покриває не тільки загальновживану мову, але й залежні від неї підмови спеціальностей» [Тарнопольський…, 2003, с. 15].

Таким чином, **англомовне соціально спрямоване читання** взагалі – це складова частина в загальній системі діяльності фахівця у будь-якій галузі людської професіональної діяльності. У широкому значенні це читання англійською мовою в інтересах професії. Таке читання обумовлюється потребами особистості в одержанні нової інформації, потребами в самоосвіті та навчанні. **Читання для потреб англомовного спілкування**, з іншого боку, – це надструктура в загальній системі соціально спрямованого читання. Воно

спрямоване на одержання інформації, що необхідна фахівцю для здійснення обміну результатами своєї праці на еквівалент (наприклад, грошовий або бартерний), який забезпечує його життєдіяльність у цілому та подальшу навчальну чи трудову активність зокрема. *Саме такого виду іншомовного читання слід навчати старшокласників, які потребують володіння англійською мовою головним чином для майбутньо-професійного та соціального спілкування*.

Необхідно відзначити, що першорядною умовою оволодіння англомовним читанням для потреб англомовного спілкування, як і будь-яким іншим видом читання або МД, є наявність у старшокласників відповідної мотивації (Поліщук, 2005 та інші) – у цьому конкретному випадку, мотивації щодо оволодіння англомовним читанням для потреб англомовного спілкування. Тому потрібно розглянути, яку саме мотивацію слід формувати.

Мотивація трактується як спонукання, що викликає цілеспрямовану активність організму і визначає її спрямованість, а мотив – як спонукання до дії, пов’язаної із задоволенням тієї чи іншої потреби суб’єкта. Мотивація в загальновідомому значенні – це внутрішній стимул, імпульс, почуття чи бажання, що стимулює до виконання певної дії. Таким чином, формування мотиву до дії можна розглядати як реакцію суб'єкта на виникнення тієї чи іншої потреби (М’ясоїд, 2001).

Мотивація, ймовірно, є найбільш часто уживаним терміном, що пояснює успіх або невдачу у виконанні складних завдань. Успішне навчання забезпечується правильною мотивацією, тому що мотивація – це ключ до навчання.

У вітчизняній науці, а саме в руслі теорії навчальної діяльності, проведена найповніша класифікація мотивів і розроблена загальна побудова мотивації сфери навчання (Лозова, 2010), що включає соціальні, пізнавальні та творчі спонукання (мотиви), їх змістовні й динамічні характеристики.

Відомо, що навчальна діяльність, як і будь-яка інша, є полімотивованою (Майєр, 2015). Мотиви навчання старшокласників дуже різноманітні. У залежності від зв’язку з діяльністю, що виконується, у нашому випадку читанням, розрізняють зовнішні та внутрішні мотиви. Зовнішні мотиви залежать від

факторів, що лежать поза навчальною діяльністю. Школяр, який спонукається зовнішніми мотивами, виконує діяльність заради оцінки, похвали, нагороди тощо. Процес навчання він розглядає як шлях до особистого благополуччя, як засіб зайняти певне положення серед своїх товаришів тощо.

Розрізняють також внутрішню інструментальну та інтегративну мотивації (М'ясоїд, 2001). Інструментальна мотивація – мотивація до оволодіння мовою як засобом для досягнення власних інструментальних цілей: читати фахову літературу, вміти перекладати тощо. Інструментальна мотивація виявляється і при навчанні мови майбутньо-професійного спілкування. Завдяки їй здійснюється орієнтація старшокласників на ситуацію, типову для майбутньої діяльності, коли читання використовується як найефективніший інструмент для одержання, організації та використання інформації, необхідної для соціальних та майбутньо-професійних цілей.

Інтегративна мотивація виникає тоді, коли школярі хочуть інтегруватися з культурою країни мови, що вивчається, ідентифікувати себе з цим суспільством і стати його частиною (наприклад, з метою стати перекладачами, виїхати на роботу в країну мови, що вивчається, спілкуватися з ровесниками по Інтернету).

Під всіма внутрішніми мотивами (в тому числі, інструментальними та інтегративними) розуміються пізнавальні мотиви, джерелом яких є усвідомлена пізнавальна потреба в знаннях, що набувається в процесі навчальної діяльності. Їх засвоєння стає для старшокласника внутрішньо своїм, цікавим [31, 98]. Студенту досить часто доводиться переборювати труднощі у вирішенні тих чи інших завдань, що самі по собі безпосереднього інтересу не викликають, але їхнє вирішення є обов'язковою умовою для успішного виконання діяльності, котра цікавить його в цілому. Лише наявність стійкого інтересу, що не втрачається й у випадку вирішення нецікавих завдань, забезпечує успішне вирішення останніх. Усе це має безпосереднє відношення й до іншомовного читання.

Успішність досягнення його мети і вирішення завдань багато в чому визначається мотивами читання. Виділяють такі мотиви читання (Пілішек, 2016, с.32-33):

*Комунікативні* (спілкування з автором, одержання з матеріалу необхідних відомостей для наступного спілкування);

*Ціннісно орієнтовані* (інформаційне орієнтування в стані проблеми, пошук інформації, що цікавить);

*Пізнавальні* (розширення наявних знань, поповнення чи здобування нових знань у конкретній галузі);

*Самоствердження* (для здійснення винахідницької діяльності, для кваліфікаційного іспиту, для атестації);

*Освітні* (для одержання освіти на тому чи іншому ступені).

Неодмінним кроком до формування у сучасних старшокласників сталої мотивації, інтересу до англійської мови повинно бути включення англомовної діяльності у провідну для учня навчально-пізнавальну діяльність, що має для нього особистісне значення, пов'язане з мотивами майбутнього досягнення. На основі цього повинен бути розкритий зв'язок цілей діяльності з опанування англійської мови та мотиву провідної діяльності. Тим самим відбувається «зрушення» наявного пізнавального мотиву провідної навчальної діяльності на пізнавальні цілі, які ставляться в навчанні англійської мови. У результаті цього у старшокласника формується стійка мотивація, він починає розглядати англійську мову вже як засіб, котрий дозволяє йому відкрити нову дійсність, і включає її у свої життєво важливі плани (Сажко,….2015). Ці положення повинні бути покладенні і в основу методики навчання англомовного читання.

Зі всього сказаного можна зробити висновок, що, *навчаючи читання для потреб англомовного спілкування, слід відштовхуватися від мови ділового спілкування як надструктури в загальній системі мов соціально спрямованого спілкування, відповідним чином добираючи навчальні тексти. У цьому випадку ми будемо навчати* ***читання для потреб англомовного ділового спілкування*** *як надструктури в загальній системі навчально-спрямованого читання. Для успішності такого навчання необхідно сформувати у старшокласників внутрішню процесуальну інструментальну та інтегративну мотивацію англомовного читання для потреб спілкування, яка виникає шляхом включення читання у провідну для студента навчально-пізнавальну діяльність.*

### 1.3. Мета навчання читання для потреб англомовного спілкування як основа для визначення змісту та методики навчання

Для вирішення цього питання необхідно зупинитися на формулюванні та прийнятому розумінні **загальної мети** навчання іноземних мов та культур взагалі та загальної мети **навчання англійської мови в старшій школі зокрема,** детально розробленої й визначеної О.Б. Тарнопольським і С.П. Кожушко (2003, с. 24-40).

Починаючи з останньої чверті минулого століття, ця мета почала формулюватися як розвиток в учнів **іншомовної комунікативної компетентності**. Таке узагальнене формулювання мети зберігається й зараз, і очевидно, збережеться в майбутньому й у нас, і за кордоном як найбільш науково вірне (Ніколаєва, 2013, с. 40].

Саме це формулювання знайшло відображення в *Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти* (Ніколаєва, 2003, с. 9), де сказано: «Використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд **компетенцій,** як **загальних,** так і – особливо – **комунікативних мовленнєвих компетенцій**. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних **умов** та різних **потреб** для здійснення **різних видів мовленнєвої діяльності**, до яких належати **мовленнєві процеси** продукції та/або сприйняття **текстів**, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах. Використовуються ті **стратегії,** які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації їх компетенцій».

Подібне формулювання вимагає пояснень, що даються нижче на матеріалі робіт вітчизняних і закордонних учених, написаних у 70-х–80-х роках минулого століття, оскільки саме тоді поняття комунікативної компетентності чи то компетенції обговорювалося найбільш бурхливо й саме тоді були зроблені основні висновки, які стосуються цього поняття та його відношення до навчання іноземних мов – причому ці висновки не втратили своєї актуальності й досі.

Поняття комунікативної компетентності виникло в ході розвитку теорії мовленнєвого акту (Тарнопольський, 2006) – найдрібнішої та базової одиниці комунікації, котра реалізується, підпорядковуючись не тільки правилам і нормам мови, але й правилам і нормам спілкування, обумовленим, у свою чергу, соціокультурними нормами суспільства. При цьому саме соціокультурні норми та правила спілкування є нормами і правилами вищого рівня, що включають у себе правила мови як свою складову частину.

Розрізнення двох рівнів правил, яким підпорядковується утворення мовленнєвих висловлень у комунікації, привело до виділення поняття комунікативної компетентності. Це поняття затвердилося після робіт D.Hymes (1972). D.Hymes висунув положення про те, що утворення мовленнєвих актів, породження соціально-нормативних мовленнєвих висловлень неможливе без наявності у того, хто говорить, комунікативної компетенції, яка, крім мовних правил, включає володіння реалізацією висловлень (визначається соціальними факторами, котрі впливають на мовлення); їх доречністю в контексті або ситуації та частотністю, тобто ймовірністю вживання конкретних мовних форм. Інакше кажучи, комунікативна компетенція – це те, як людина сприймає соціальні ситуації навколишнього світу й відповідно до цього диференціює власні, утворені нею мовленнєві висловлення (D.Hymes, 1972, с. 269-293).

Після робіт D.Hymes комунікативна компетенція як феномен, що забезпечує спілкування, яке відповідає соціально-культурним нормам конкретної мовленнєвої спільноти *(speech community* за D.Hymes), стала дуже широко вивчатися й одержала велику кількість різноманітних визначень. Серед визначень, даних їй вітчизняними авторами, мабуть, найбільш всеохоплююче запропонувала С. Ю. Ніколаєва (2018). Вона визначила комунікативну компетеннуscnm як «... *володіння лінгвістичною компетенцією, знання відомостей про мову, наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, розуміння відносин між комунікантами, уміння організувати мовне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлення»* .

Розуміння ролі комунікативної компетенції як основного регулятора людського спілкування привело до своєрідної «революції» у викладанні іноземних мов і культур. Її повсюдне прийняття за головну мету навчання мов змусило кардинально

переглянути традиційні підходи. Це виразилося не тільки у впровадженні комунікативного методу (навчання мови як засобу спілкування та у спілкуванні шляхом спілкування) у різних його модифікаціях як основного, провідного і практично єдино прийнятного в найрізноманітніших умовах і ситуаціях практичного викладання й навчання. Дуже важливим стало розуміння того факту, що навчання мовних норм спілкування абсолютно недостатньо. Набагато істотніше, щоб учні опанували соціокультурні норми, яким лінгвістичні норми підпорядковуються. Зараз це є аксіомою в теорії викладання іноземних мов, хоча і дотепер далеко ще не повністю усвідомлено дуже багатьма викладачами-практиками й навіть укладачами підручників, які продовжують наголошувати на граматичній правильності мови тих, хто навчається, а не на правильності комунікативній.

Проте у наш час уже мало хто сумнівається в тому, що вчити треба не мови (її системі), а спілкуванню нею і для цього потрібно, щоб учні опанували іншомовно-мовленнєвою комунікативною компетентністю.

Однак висування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності як мети навчання дає все-таки занадто узагальнене формулювання цієї мети. Немає конкретної відповіді на питання: який рівень володіння потрібно досягти в тому чи іншому випадку, чи повинне володіння охоплювати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) або тільки окремі з них, у яких сферах може й повинна розгортатися комунікація після закінчення шкільного навчання.

Допомогти конкретизувати мету навчання англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності в галузі спілкування можуть ряд положень, висунутих у ході теоретичної та практичної розробки даного поняття й суміжних з ним понять. Ці положення потрібно використовувати для раціонального обмеження мети. Без такого обмеження, якщо просто формулювати мету як *навчання англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності в читанні для потреб спілкування,* конкретні завдання стануть практично всеохоплюючими, тобто реально недосяжними. Виходячи з того, що було сказано про надструктурний характер мови спілкування, означає, що якщо все,

наявне в англійській мові та спілкуванні нею, може відноситися комунікації, то й навчати необхідно всього. Але це нереально для будь-якого етапу навчання.

**Перше положення,** що дає можливість обмежити мету, стосується **практичної спрямованості** в навчанні нерідної мови студентів, котрі вивчають її насамперед для використання у своїй майбутньо-трудовій діяльності. Професійна спрямованість як основний орієнтир у викладанні мови таким старшокласникам уже давно загальновизнана як у вітчизняної, так і в зарубіжній методиці (Ніколаєва, 2013). У результаті побудови навчання на основі професійної спрямованості в того, хто навчається, виникає так званий *спеціалізований білінгвізм* (Carrell, 1989), тобто своєрідна комунікативна компетентність, що дозволяє спілкуватися головним чином з питань, що становлять практичний інтерес.

З погляду забезпечення практичної спрямованості навчання англійської мови осіб, котрі вже навчаються, раціональне обмеження мети його вивчення не викликає особливих труднощів.

Тому, вирішуючи питання про завдання щодо навчання читання англійською мовою, необхідно насамперед з'ясувати, якими є практичні потреби учня: чи потрібно йому читати іноземною мовою, які найчастіші випадки його звертання до літератури іноземною мовою та які цілі він при цьому переслідує; іншими словами, виявити потенційні ситуації читання, у яких може опинитися старшокласник. Це дозволить установити, по-перше, які з видів читання йому необхідні, а, по-друге, які ситуації читання потрібно передбачати і створювати в процесі навчання.

Вивчення фактичного користування іноземною мовою спеціалістами-нефілологами показує, що переважній більшості з них (більше 90%) доводиться *читати,* причому приблизно для 70% застосування іноземної мови цим обмежується, що підтверджує правомірність розгляду читання як одного з найважливіших завдань шкільного курсу іноземної мови.

Дослідження практичних потреб показує, що використання джерел іноземною мовою найчастіше має такі цілі (наводяться за ступенем частоти):

1. Знайомство з публікаціями з визначеної проблеми.

2. З’ясування основних тенденцій/напрямків закордонних досліджень у тій чи іншій галузі.

3. Підбір матеріалу для наукової праці.

4. Патентний пошук.

5. Вивчення конструкцій нових приладів, систем тощо.

6. Складання бібліографії з визначеного питання.

Однак такий підхід до раціонального обмеження мети навчання не цілком адекватний при викладанні англійської мови старшокласникам. Причина в тому, що під час навчання, особливо в 10 класі сучасного ЗЗСО, важко або навіть неможливо заздалегідь визначити конкретну спеціалізацію майбутнього випускника. Наприклад, якщо старшокласник не навчається в профільному класі, то в подальшому він може працювати в найрізноманітніших галузях. Крім того, не можна не враховувати можливість зміни спеціалізації, зміни конкретної сфери діяльності в процесі кар'єрного зростання.

Тому, навчаючи англійської мови старшокласників доцільним є впровадження не вузької, а **широкої практичної спрямованості** для вироблення **широкої майбутньої професійно спрямованої комунікативної компетентності** тих, хто навчається. Широка професійно спрямована комунікативна компетентність в галузі спілкування дає можливість спілкуватися з усіх питань соціальної активності, що вирішуються англійською мовою, яка вживається в будь-якій конкретній сфері соціальної активності.

Отже, наявність такої комунікативної компетентності дозволить брати участь у комунікації, пов'язаної з дуже широким колом тем і питань, що мають відношення до будь-яких сфер соціальної, навчальної чи пізнавальної активності. Старшокласник повинен одержати можливість читати, писати, говорити й розуміти на слух мовлення, що стосується різноманітних аспектів соціального життя. Однак жоден курс не може забезпечити поглиблене вивчення всіх цих питань ані з погляду змісту, ані з точки зору мовної форми комунікації з кожної конкретної проблеми або теми. Широку практичну спрямованість в галузі навчання англомовного спілкування можна порівняти з тим, що О.Б. Тарнопольський визначив як **широку спеціалізацію** при навчанні

(Тарнопольський, 2006). Широка спеціалізація покриває всю спеціальність, не заглиблюючись в усі її конкретні аспекти, зате вона дає можливість цілеспрямованого доучування для потреб *вузької спеціалізації з* якогось конкретного аспекту. Широка спрямованість націлена на навчання **загальновживаної мови**, тобто такої, яка застосовується у всіх сферах соціальної активності.

Людина, котра опанувала *загальновживану іноземну мову,* зможе спілкуватися англійською мовою з усіх загальних питань соціальної чи навчальної активності, що, безумовно, й вимагається від випускника сучасного ЗЗСО. Однак у випускному класі, або вже під час самої професійної діяльності випускнику може знадобитися цілеспрямоване доучування, щоб освоїти ті *специфічні* явища й аспекти англійської мови та спілкування нею, що мають відношення до тієї вузької галузі ділової активності, в якій випускник безпосередньо працюватиме та спеціалізуватиметься.

Виходячи з викладеного вище та спираючись на положення про професійну спрямованість навчання англійської мови старшокласників, можна дати таке визначення мети навчання читання АМ (мається на увазі базове навчання до початку вищезгаданого цілеспрямованого доучування**).** ***Метою навчання старшокласників сучасних ЗЗСО читання АМ є формування в учнів широкої – котра спирається на загальновживану англійську мову – практично спрямованої мовленнєвої компетентності в читанні для потреб спілкування, що дає можливість старшокласникові користуватися своїми уміннями читати АМ як засобом оволодіння новітніми ідеями та досягненнями, а в подальшому розвивати й удосконалювати як ці уміння, так і мовленнєву компетентність в читанні шляхом цілеспрямованого доучування.***

Наведене визначення мети навчання читання дає чіткіші орієнтири, ніж те занадто загальне визначення, з якого був початий аналіз: *навчання англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності в читанні для потреб практичног спілкування.* Однак і воно є недостатньо конкретним. Даючи орієнтир для добору змісту навчання в плані його тематики і предметного наповнення, воно мало допомагає у відборі ситуацій спілкування для включення в навчальний процес, а,

отже, недостатньо направляє відбір мовного матеріалу й визначення необхідних мовних навичок, що повинні бути сформовані в школярів. Немає й орієнтирів щодо того, до якого рівня повинні бути розвинуті такі навички, а отже, які методи навчання використовувати. Тим часом, мета навчання покликана досить конкретно визначати його зміст (чого вчити) й методи (як учити). Тому необхідно подальше обмеження й конкретизація мети, сформульованої вище, для виділення відсутніх орієнтирів. У цьому плані доцільно звернутися вже не до положення про освітню спрямованість навчання, а до інших положень, що мають відношення до проблеми розвитку англомовної комунікативної компетентності при вивченні іноземних мов.

**Друге з таких положень**, що працює на обмеження й конкретизацію мети навчання, пов'язано з ідеями про сфери людського спілкування, соціально-комунікативні ролі і соціально-комунікативні позиції.

У ЗЄР пропонуються чотири сфери спілкування: особиста, публічна, професійна та освітня (Ніколаєва, 2018 с. 48).

Т. І. Коваль визначає сферу спілкування як «... *сукупність однорідних комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовних спонукань індивіда, відносин між комунікантами й обставини спілкування»* (Коваль, 2011, с. 61). Автором було виділено вісім сфер людського спілкування: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, сфера суспільної діяльності. адміністративно-правова сфера, сфера ігор і захоплень, видовищно-масова сфера.

У навчанні англійської мови для спілкування провідною, безумовно, є ***професійно-трудова сфера***, як і в будь-якому іншому випадку, коли мова вивчається для використання в професійній діяльності. Однак досить важливою є й ***адміністративно-правова сфера,*** яка уходить до **публічної сфери** спілкування у ЗЄР оскільки будь-якій діловій людині досить часто доводиться спілкуватися саме в ній (обговорення й укладання контрактів, угод, оформлення ділових документів та ін.). Нарешті, жодна людина, чим би вона не займалася, не може уникнути спілкування в **соціально-побутовій сфері**, яка теж є часткою **публічної сфери** спілкування у ЗЄР, (наприклад, перебуваючи в закордонному

відрядженні, людина змушена подбати про забезпечення власного харчування та проживання, користуватися міським транспортом, робити покупки в магазинах тощо). Тому навчати спілкування в *соціально-побутовій сфері* необхідно під час викладання англійської мови будь-яким категоріям тих, хто навчається.

Можна зробити висновок, що три сфери спілкування обов'язкові при викладанні англійської мови для потреб спілкування: **професійно-трудова, адміністративно-правова і соціально-побутова.** За визначенням сфер спілкування, рекомендованих ЗЄР, таких обов'язкових сфер – дві: **трудова** й **публична**. Інші сфери спілкування також можуть підпасти під вплив ділових відносин (навіть сімейна сфера не є винятком – див., наприклад, потік реклами, спрямовану саме на родину, а не на окремого індивіда). Однак у цих сферах доводиться діяти далеко не кожній діловій людині, а тільки тим бізнесменам, професійна діяльність яких пов'язана зі специфічними видами бізнесу. Тому дані сфери можуть практично не зачіпатися при широкій спрямованості шкільного навчання загальновживаної англійської мови. Вони залучаються до навчального процесу вже під час подальшого цілеспрямованого доучування, якщо в ньому виникає необхідність. Варто також урахувати, що навчання спілкування в соціально-побутовій сфері, безумовно, повинне відбуватися в курсі англійської мови як такої.

До такого ж ефекту «обмеження мети» приводить аналіз понять «соціально-комунікативна роль» і «соціально-комунікативна позиція». Соціально-комунікативну роль С.Ю.Ніколаєва (2013) визначає як «... *комунікативну роль індивіда, який виконує певну типову соціальну функцію в межах однієї комунікативної ситуації (порівн. учитель – учень, водій – пасажир тощо.)»,* а соціально-комунікативну позицію трактує як набір усіх соціально-комунікативних ролей даного індивіда. На підставі цих визначень В.Л.Скалкіна, О.Б.Тарнопольський (2006, с. 104-105) запропонував поняття *професійної соціально-комунікативної позиції,* розуміючи під нею *«набір соціально-комунікативних ролей особистості при виконанні нею своїх соціальних функцій».*

Цим же автором стверджується, що найбільш імовірна соціально-комунікативна позиція випускника сучасного ЗЗСО може бути визначена як «студент».

Вибір подібної професійної соціально-комунікативної позиції як складової загальної мети навчання дозволить дуже чітко визначити ті соціально-комунікативні ролі, котрі людині з такою позицією може з достатньою ймовірністю знадобитися виконувати англійською мовою.

Включення в загальну мету навчання соціально-комунікативної позиції «студент» дозволить вирішити питання про уточнення **змісту** навчання. Виникає можливість з великою точністю скласти як повний атлас соціально-комунікативних ролей, так і атлас відповідних їм мовленнєвих ситуацій, у яких школяреві чи випускникові сучасного ЗЗСО доведеться з найбільшою ймовірністю спілкуватися англійською мовою в межах своєї навчальної чи практичної діяльності. Це, у свою чергу, дозволить досить чітко відібрати мовний і мовленнєвий матеріал, визначити навички, необхідні для спілкування із заданої тематики (задані сфери спілкування та соціально-комунікативна позиція) і в заданих ситуаціях (задані соціально-комунікативні ролі). У результаті відбір змісту навчання в цілому стає досить прецизійним.

Отже, наведене раніше визначення загальної мети навчання читання англійською мовою доцільно доповнити таким положенням: ***розвинута в процесі навчання широка спрямована мовленнєва компетентність у читанні покликана забезпечити розуміння текстів професійно-трудової, соціально-побутової й адміністративно-правової тематики школяру чи випускнику ЗЗСО у тих соціально-комунікативних ролях, що з найбільшою ймовірністю будуть вимагати спілкування англійською мовою під час здійснення діяльності.***

Однак і таке доповнене й уточнене формулювання мети ще не зовсім точне й не відповідає на всі питання. З нього, наприклад, неясно, як слід учити та якого рівня достатності повинні досягти навички, що розвиваються у старшокласників.

Більш точна відповідь може бути отримана під час аналізу **третього й четвертого положень**, які працюють на уточнення й конкретизацію мети

навчання. Це положення про зв’язок комунікативної компетентності з різними видами мовленнєвої діяльності та про компонентний склад цієї компетентності.

Відповідно до першого з них, комунікативна компетентність людини не є чимось однорідним, а розпадається на кілька видів комунікативних компетенцій, кожен з яких пов'язаний з визначеним видом мовленнєвої діяльності. Це положення було висунуто як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками (Kellermann, 1981) ще в 80-і роки. У наш час можна вважати загальновизнаним той факт, що існують особливі мовленнєві компетентності того, хто говорить, слухає, читає, пише. Вони відносно незалежні один від одного й можуть розвиватися досить автономно.

Отже, хоча мовленнєві компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності безумовно розвиваються у взаємозв’язку й підкріплюють одна одну, вони все-таки вимагають різних підходів для розвитку кожної з них унаслідок своєї автономії. Тому цілком можна ставити за мету навчання розвиток лише одного або декількох (але не всіх чотирьох) видів англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності – наприклад, тільки в говорінні та слуханні (без читання й письма), або тільки в читанні (без говоріння, аудіювання й письма). Такий підхід значно звужує мету навчання, обмежує його завдання й тим самим спрощує їхнє вирішення, полегшуючи досягнення оптимальних запланованих результатів.

Цей підхід дуже доцільний у системі післяшкільного навчання, у тому числі навчання англійської мови в ЗВО чи працює в певній сфері. Існує дуже багато випадків, коли людині, котра працює в бізнесі, потрібно тільки читати ділові документи цією мовою й/або вести ділове листування, чи лише брати участь в усних ділових переговорах тощо. У всіх таких випадках окремі види практично спрямованої англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності можна й доцільно або зовсім не формувати, або розвивати дуже поверхово, зосередивши всю увагу й зусилля на інших видах.

Однак даний підхід неприйнятний під час навчання англійської мови старшокласників. Саме внаслідок неповної інформації щодо того, де і як конкретно вони будуть використовувати англійську мову у своїй майбутній професійно-трудовій діяльності, буде потрібно навчати їх усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Навчання тільки читання англомовних текстів, що містять навчальну та соціально-побутову інформацію, недостатньо. Якщо людина потрапляє у ситуації, в яких йому знадобиться володіння англійською мовою, то навряд чи він зможе обмежитися лише читанням. Очевидно, буде потрібна й участь в обговоренні різних питань, насамперед на підставі раніше прочитаних текстів, – наприклад, під час обговорення із закордонними школярами їхніх письмових пропозицій, ідей організації speaking-clubs. Це означає потребу у формуванні навичок говоріння й аудіювання у сфері комунікації мовою, яка вивчається (англійською), хоча об'єктивні умови сучасного ЗЗСО, звичайно, не дозволяють довести їхній розвиток до того ж рівня, який можна досягти у плані читання. Неминуча й потреба школярів у складанні власних письмових текстів англійською мовою, тобто в навичках англомовного письма, хоча й тут не доводиться розраховувати на значний прогрес щодо рівня їхнього розвитку.

З цього випливає, що **навіть якщо ставити навчання читання за головну (пріоритетну) мету навчання англійської мови на старшому ступені навчання в сучасному ЗЗСО, таке навчання неминуче повинно проводитися у нерозривному зв'язку з формуванням навичок в інших видах МД**, оскільки в реальній комунікації різні види МД безперервно та органічно «перетікають» з одного в інший. У цьому плані мабуть потрібно говорити навіть про **інтегроване навчання різних видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом читання**.

Питання про взаємопов'язане та інтегроване навчання різних видів МД давно і досить детально обговорюється у методиці (Ніколаєва, 2013; Тарнопольський, 2006). Особливої уваги в цьому плані заслуговує серія підручників для навчання майбутніх перекладачів *Практичний курс англійської мови* під редакцією Л.М. Черноватого та В.І. Карабана (2005), де інтегрований підхід (у вищенаведеному розумінні) до навчання англомовного спілкування знайшов реальне втілення. Але цей підхід, який став **провідним** для нашого дослідження, ще не знайшов практичної реалізації у методиці навчання англомовного спілкування в ЗЗСО. Звідси витікає необхідність не тільки проведення досліджень для забезпечення такої реалізації, але й включення положення про інтегроване навчання різних видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом читання до остаточного формулювання мети розвитку навичок та вмінь у цьому виді МД у старшокласників сучасних ЗЗСО.

Отже, потрібно доповнити першу частину наведеного раніше визначення мети відповідною вказівкою: *метою є формування в старшокласників широкої (що спирається на загальновживану мову) практично спрямованої мовленнєвої компетентності в читанні для спілкування в інтеграції з іншими видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням і письмом).*

Ще одне уточнення внесе ясність у компонентний склад практично спрямованої комунікативної компетентності в англомовному спілкуванні. Відразу після обґрунтування поняття комунікативної компетентності стало зрозуміло, що вона не є чимось однорідним, а складається, щонайменше, з двох компонентів, оскільки функціонує на основі не менш ніж двох різних видів правил: мовних і соціально-культурних. Тому багато сучасних авторів вважають комунікативну компетенцію двохкомпонентним утворенням. Наприклад О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук, (2010) включають в неї лінгвістичний і соціолінгвістичний компоненти.

Однак, у 80-і роки минулого століття, переважали погляди на комунікативну компетентність як багатокомпонентне утворення. Наприклад, у її склад стали включати: лінгвістичний, дискурсивний, референтний і соціально-культурний компоненти або граматичну, прагматичну й соціолінгвістичну компетенцію. Такий поділ комунікативної компетентності на низку складових компонентів став дуже важливим для методики викладання іноземних мов та культур. Він дозволяв чітко визначити, чому саме, крім власне мови, потрібно вчити для того, щоб ті, хто навчаються, змогли ефективно брати участь у мовленнєвій комунікації, досягаючи цілей спілкування й не порушуючи прийнятих у конкретній мовній спільності норм мовленнєвої й позамовленнєвої поведінки. Нарешті, посилаясь на ЗЄР, можна вважати доцільним, щоб, крім лінгвістичного та соціолінгвістичного компонентів, до іншомовної комунікативної компетенції був включений і прагматичний компонент (Ніколаєва, 2018, с. 108).

У 80-і роки минулого століття з’явилися й дослідження компонентного складу практично спрямованої іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності. Мабуть, найбільш повним з таких досліджень була робота Л.А.Єрмакової (2000), яка орієнтувалася на викладання англійської мови в середній школі.

Автор виділила п'ять компонентів у складі практично спрямованої англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності в читанні для проактичного спілкування: лінгвістичний, предметний, формально-логічний, лінгвосоціокультурний і паралінгвістичний.

*Лінгвістичний компонент* забезпечує саме спілкування засобами мови. *Предметний компонент* не менш важливий, тому що саме він забезпечує змістовну сторону комунікації, яка вимагає конкретних знань. Тому вони також входять до складу комунікативної компетентності. *Формально-логічний компонент* підтримує логічну зв`язність мовлення, необхідну як для його утворення, так і для розуміння. *Лінгвосоціокультурний компонент* дає можливість утворювати й розуміти мовлення, виходячи із соціальних і культурних норм конкретної мовленнєвої спільності (у тому числі норм, властивих окремим професійним групам), розуміти та вживати реалії, спиратися на ті фонові знання, які відомі всім носіям мови і/чи представникам конкретної професійної групи. Нарешті, *паралінгвістичний компонент* відповідає за ті аспекти комунікації, котрі важливі для її нормального протікання, але безпосередньо не пов'язані з мовою, – наприклад, жестикуляція, що різниться в різних мовних спільностях. паралінгвістичний компонент є дуже істотним і при професійному спілкуванні, наприклад, для спілкування з ділової тематики потрібно уміння читати графіки й діаграми. Тому, ми вважаємо. що формування паралінгвістичного компонента практично спрямованої англомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності є не менш значимим, ніж розвиток інших компонентів.

О. Б. Тарнопольський і С. П. Кожушко виділяють ще два компоненти: компонент «*стилю життя*», «який регулює стереотипи поведінки, необхідні для нормального повсякденного життя в конкретному мовленнєвому і культурному соціумі» і психологічний компонент, відповідальний за «навички й уміння, пов'язані з правильною оцінкою співрозмовника(ків), передбаченням його/їхніх реакцій, регулюванням таких реакцій, забезпеченням переконливості власних висловлень тощо» (Тарнопольський, Кожушко, 2006, с. 35-37).

Вищенаведені положення слід взяти до уваги, визначаючи, «чого навчати», тобто уточнюючи *компонентний склад практично спрямованої англомовної мовленнєвої компетентності в читанні.* Відповідне уточнення доцільно також внести

у формулювання загальної мети навчання читання англійською мовою для спілкування на старшому ступені навчання в ЗЗСО.

Вищесказане не тільки уточнює мету навчання, але й дає чіткі орієнтири для добору його **змісту**.

З останнім вищенаведеним уточненням формулювання мети дає практично всі базові орієнтири для організації навчального процесу (чого вчити – **зміст** – та як вчити – **методика**), крім одного: *до якого рівня слід довести розвиток практично спрямованої англомовної мовленнєвої компетентності*.

Цей рівень навряд чи може бути дуже високим з погляду абсолютної мовної правильності мовлення старшокласників, наближеності до мови освічених носіїв мови. Не можна забувати, що у непрофільних класах старшої школи, як правило, час, що відводиться на вивчення англійської мови, досить обмежений і його ніяк не можна порівняти з часом, відведеним на курс англійської мови в мовних профільних класах. Тому й завдання в галузі комунікативної компетентності старшокласників непрофільних класів слід ставити скоріше на мінімальному, ніж на максимальному рівні, щоб очікувати успіху в їх вирішенні в переважній більшості конкретних випадків.

Такій мінімізації завдань у розглянутому аспекті може сприяти останнє із загальних положень, про які буде йти мова в даному розділі. Це положення про **рівень комунікативної достатності в навчанні мови,** розроблене С.Ю.Ніколаєваю (1999). Автор відзначав, що даний рівень (у розвитку комунікативної компетенції) забезпечує прийом і передачу інформації тією чи іншою мовою тільки в заданих комунікативних умовах (сфери спілкування, коло тем і ситуацій тощо). При цьому рівні повідомлення, утворені тими, хто навчаються, можуть містити практично будь-які відхилення від мовної норми, якщо вони не перешкоджають правильному розумінню мови.

Що являє собою комунікативна достатність у додатку до сприйняття мовлення (читання) показано в дослідженні Н. Є. Білоножко (2004). Автор стверджувала, що завдання може вважатися виконаним тільки в тому випадку, якщо читання учня до кінця навчання досягне рівня, який дозволяє користуватися ним практично. Визначення цього рівня пов'язано з поняттям **зрілості читання**, що повинне мати всі

ті характеристики, про які йшла мова в підрозділі 1.1. У протилежному випадку після закінчення навчання відбувається досить швидка втрата надбаних навичок і настає, якщо скористатися терміном з методики рідної мови, рецидив неписьменності.

З огляду на умови навчання іноземної мови в сучасному ЗЗСО на старшому ступені, доводиться порушувати питання про **максимально припустиму мінімізацію** вимог до рівня зрілості читання, при якому вирішення перерахованих вище завдань могло бути реально здійсненним. Сюди відносяться обмеження щодо обсягу того, що розуміють під час читання матеріалу, кількості видів читання, які старшокласник, повинен опанувати –ознайомлювальне, пошукове, переглядове й вивчаюче читання мовчки, розвитку цих видів (у плані, наприклад, темпу читання). У той же час цей мінімальний рівень покликаний забезпечити таку реалізацію читання, щоб воно не перетворилося на дешифрування тексту, наприклад, темп читання не може бути нижче певних меж. При цьому у всіх випадках вирішальним є критерій достатності та *адекватності* (див підрозділ 1.1): намічені види читання та рівні їхнього розвитку повинні бути достатніми для функціонування читання як виду мовленнєвої діяльності.

Зріле читання характеризується, насамперед, автоматизованістю його технічної сторони, що є основою й іншої його важливої ознаки – *гнучке використання читацьких стратегій у залежності від мети й умов читання,* котрі за параметром, що розглядається, полягає в здатності читаючого варіювати швидкість читання (див. підрозділ 1.1).

Про ступінь автоматизації технічних навичок читання судять з ознайомлювального читання. Нижньою межею діапазону його швидкості є: для англійської та французької мов – 180-190 слів/хв., для німецької – 150 слів/хв. [161]. Ці цифри відображають мінімальну швидкість, при якій можна говорити, що має місце ознайомлювальне читання (верхня межа – 500-600 слів/хв.). Її досягнення й повинне бути завданням навчання.

Наведені цифри трохи перевищують можливу швидкість говоріння відповідною мовою. Це означає, що внутрішнє проговорювання починає набувати згорнутого характеру, а це є першою зовнішньою ознакою переходу на новий рівень читання. Нижчі цифри свідчили б про те, що студент, як і раніше, читає «вголос мінус голос».

Для вивчаючого читання швидкість має другорядне значення, вона в більшій мірі залежить від значимості інформації, що міститься в тексті, та його складності. Головним показником володіння цим видом читання є характер розуміння. Однак темпом, при якому витрачені зусилля окупаються одержаними результатами, прийнято вважати швидкість не нижче 50-60 слів/хв. для не дуже складної літератури (Ніколаєва, 2013).

Нормативи швидкості переглядового читання остаточно не встановлені, та це, очевидно, й важко зробити, з огляду на те, що перегляд буває різного ступеня деталізації. Дуже широкий діапазон швидкостей цього виду читання починається зі швидкості 500 слів/хв., середня швидкість коливається в межах 800-1200 слів/хв. Окремі дослідники називають ще більш високі показники – 2000 - 4000 слів/хв.

Визначення нижньої межі переглядового читання утруднене тим, що, крім перегляду в «чистому» вигляді, існують варіанти ознайомлювального читання, у яке «вкраплені» елементи перегляду. Ступінь цього вкраплення може бути різним, що й робить межу між цими двома видами читання дуже невизначеною. Швидкість 500 слів/хв. є тією межею фізіологічних можливостей очей, коли вони сприймають кожну графічну одиницю тексту; її перевищення означає, що той, хто читає, почав пропускати частини речень, абзаців, тобто перейшов на нову манеру читання, а не просто підвищив швидкість ознайомлювального читання, тому ця цифра і приймається за нижню межу діапазону швидкостей і переглядового, і пошукового читання.

Таким чином, щоб старшокласник міг ефективно працювати з літературою англійською мовою, він повинен стати *зрілим читцем, навчитися користуватися прийомами, які адекватні конкретному завданню читання й дозволяють його вирішувати і правильно, і порівняльно ощадливо***.**

Отже, під комунікативною достатністю, по-перше, розуміють **припустимий максимум обмежень, що накладаються на ступінь сформованості виду мовленнєвої діяльності, який розвивається і який передбачає обов'язковий мінімальний рівень його розвитку**. Нижче цього рівня опускатися не можна, оскільки мовленнєва діяльність, комунікація перестануть бути такими. По-друге,

**комунікативна достатність передбачає й припустимий максимум обмеження того кола мовленнєвих завдань, які слід обов'язково навчитися вирішувати старшокласникам з тієї номенклатури мовленнєвих актів, що їм необхідно засвоїти**. Це коло завдань і номенклатура мовленнєвих актів можуть вважатися комунікативно достатніми при навчанні на старшому ступені в ЗЗСО, якщо за їхньою допомогою майбутні фахівці будуть спроможні задовольняти свої найімовірніші й найпоширеніші потреби в іншомовному мовленнєвому спілкуванні – головним чином під час виконання практичних функцій.

Такі припустимі обмеження можуть бути визначеними за допомогою Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова (2018, с. 9). У цій Програмі визначається, що комунікативно достатній розвиток компетентності учнів непрофільних класів у іншомовному читанні може вважатися досягнутим, коли вони будуть у змозі:

- розуміти автентичні тексти, пов'язані з навчанням і спеціальністю, взятих з підручників, газет, популярних і спеціалізованих журналів та інтернетівських джерел;
- визначити позиції й точки зору автора в автентичних текстах, пов'язаних з навчанням і спеціальністю;
- розуміти намір автора тексту;
- розуміти деталі у досить складних рекламних матеріалах, інструкціях, специфікаціях;
- розуміти автентичну професійну кореспонденцію;
- розуміти відмінності різних стилістичних регістрів писемного мовлення, коли здійснюються різні наміри спілкування.

На основі цих вимог до розвитку комунікативно достатнього рівня компетентності в читанні стає повністю ясним, чому необхідно навчати (зміст навчання).

Усе сказане вище стосовно практично спрямованого читання для англомовного спілкування дозволяє дати повне формулювання мети його навчання, яка може розглядатися як загальний **висновок** до цього підрозділу.

**Метою навчання читання англійською мовою для спілкування в старшій школі є формування у старшокласників такого рівня розвитку**

**мовленнєвої компетентності у цьому виді МД, який забезпечує зріле читання. При цьому навички зрілого читання повинні розвиватися інтегровано з розвитком навичок в інших видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні та письмі.** Таке формулювання мети, з одного боку, має на увазі дотримання всіх тих обмежень, що були зазначені вище. З іншого боку, виходячи із ЗЄР і програми з англійської мови, наведене формулювання вимагає, щоб наприкінці навчання в старшій школі старшокласники оволоділи англомовним практично спрямованим читанням на рівні– **B1**.

Таким чином, розроблене формулювання мети навчання читання для англомого спілкування дає чіткі й повні орієнтири як для відбору змісту навчання, так і для розробки його методики. Якщо відбір повного змісту навчання виходить за межі цього дослідження, то розробка відповідної методики складає його основну мету (див. Вступ). Ця методика аналізується у Розділі 2 магістерського дослідження. При цьому слід взяти до уваги, що, виходячи з положень, висунутих у цьому розділі, така методика повина бути **методикою інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання**. Саме така назва методики буде використовуватися далі.

## Висновки до І розділу

У Розділі І нашого дослідження були проаналізовані деякі аспекти навчання читання для англомовного спілкування та визначені мета навчання такого читання. Усе вищевикладене в Розділі І дає підставу для формулювання таких **висновків**:

1. При навчанні англійської мови у старшій непрофільній школі доцільно використання такої методики навчання читання, за якою усі види мовленнєвої діяльності розвивалися б інтегровано з пріоритетом саме читання.
2. Основним критерієм рівня сформованості навичок у цьому виді мовленнєвої діяльності є зріле читання. Воно характеризується: 1) гнучкістю; 2) варіюванням швидкості читання в залежності від змісту того, що читається; 3) інтерактивним сприйняттям тексту, що читається; 4) використанням фонових

знань, «підказок» семантичної, синтаксичної, та графічної систем тексту для прогнозування і здогаду; 5) ефективною читацькою стратегією в залежності від мети й умов читання; 6) умінням читати незнайомі автентичні тексти мовчки і з адекватним розумінням**.**

3. Для формування у старшокласників навичок зрілого читання їх слід навчати читання тексту як за моделлю «зверху-вниз», так і за моделлю «знизу-вверх», тому що під час інтерактивної обробки того, що читається, використовуються процеси і через вухо, і через око.

4. Головне для навчання читання англійською мовою є досягнення такого рівня розвитку навичок та вмінь у цьому виді МД, який забезпечував би збіг інваріантного тексту, котрий моделюється у свідомості читача, із системою мовних і семантичних орієнтирів, поданих у тексті автором, тобто *адекватне розуміння* того, що читається.

5. Навчання адекватного розуміння на рівні зрілого читання АМ вимагає розвитку оптимальних комунікативних стратегій читача, що здебільшого зводяться до слушного прогнозування та інтерпретування змісту.

6. Оптимальні комунікативні стратегії читання (стратегії слушного прогнозування та інтерпретації змісту) можуть бути сформовані лише за наявності у свідомості читача фреймів, скриптів, сценаріїв та фонових знань, адекватних змісту текстів, що читаються. Тому для читання англійською мовою у навчальному процесі учням слід давати тільки такі тексти, для розуміння яких у їх свідомості вже є відповідні фрейми, скрипти, сценарії та фонові знання (можливо також їх формування безпосередньо перед читанням текстів).

7. У процесі навчання читання англійською мовою потрібно навчити старшокласників стратегій ведення діалогу з автором, навчити розпізнавати задум автора, виходячи з логіко-композиційних особливостей викладення інформації у тексті.

8. Навчаючи читання для англомовного спілкування, слід відштовхуватися від мови спілкування як надструктури в загальній системі мов соціально-професійно спрямованого спілкування, відповідним чином добираючи навчальні тексти.

9. У цьому випадку здійснюється навчання соціально-професійно спрямованого читання для потреб англомовго спілкування як надструктури в загальній системі навчання читання.

10. Для успішності такого навчання необхідно сформувати у школярів внутрішню процесуальну інструментальну та інтегративну мотивацію англомовного читання, яка виникає через включення читання у провідну для школяра навчально-пізнавальну діяльність.

11. Метою навчання старшокласників непрофільних сучасних ЗЗСО соціально-професійно спрямованого читання англійською мовою для ділового спілкування є формування у тих, хто навчається, такого рівня розвитку мовленнєвої компетентності, яка дає можливість зрілого читання. При цьому навички зрілого читання повинні розвиватися інтегровано з розвитком навичок в інших видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні та письмі).

12. Таке формулювання мети створює чіткі орієнтири для розробки методики навчання англомовного читання для подальшого спілкування в сучасній непрофільній старшій школі

13. Ця методика повинна бути методикою інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання.

# РОЗДІЛ ІІ. ПОБУДОВА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ

## 2.1. Принципи навчання читання з метою подальшого навчання англомовного спілкування

На підставі аналізу деяких аспектів навчання читання англійською мовою, проведеного в Розділі 1, а також виходячи зі сформульованої у ньому мети навчання читання, були розроблені принципи формування комунікативної компетен цього виду МД.

Спостереження за практикою викладання англійської мови у старшій школі в Україні показали, що починаючи вивчати цю мову, старшокласники мають украй нечіткі уявлення про свою майбутню професію, про бізнес у цілому, особливо про те, як реально організується і здійснюється практична ділова активність у розвинутих країнах Заходу. Тому вивчення англійської мови та її використання для комунікації досить низько мотивовано, й навіть найкращі автентичні навчальні матеріали створюють в учнів психологічне враження практично мало реальних і мало ефективних та часто не викликають ніяких емоцій, крім нудьги. Як наслідок, низька навчальна й комунікативна мотивація вкрай негативно впливає на результати навчання. У зв’язку з цим для створення ефективної методики викладання англійської мови важливо забезпечити високу мотивацію старшокласників, котра могла б стимулювати як оволодіння цією мовою, так і його практичне застосування у спілкуванні.

Виходячи з вищесказаного, О.Б.Тарнопольський і С.П.Кожушко (2006, с. 173-179) пропонують три основних принципи навчання ділової англійської мови, а саме:

1. Принцип забезпечення комунікативної достатності. Цей принцип означає, що методика навчання повинна забезпечувати високу навчальну й комунікативну мотивацію учнів у процесі оволодіння іноземною мовою за допомогою створення таких умов, при яких ведення розмови англійською

мовою стане для школярів абсолютно реальним та увійде в їх повсякденне життя.

2. Принцип практичної реалізації англомовної комунікативної компетентності. Виходячи з цього принципу, неможливо досягти сприйняття старшокласниками англомовної комунікації як чогось психологічно реального й абсолютно для них необхідного, якщо вони не будуть поставлені в умови, коли на практиці почнуть самі брати участь у такій комунікації для вирішення практичних завдань.
3. Принцип навчальної автономії, який вимагає від старшокласників уміння приймати автономні незалежні рішення.

Усі ці принципи вірні й стосовно навчання читання для спілкування, але для їхньої практичної реалізації необхідно спиратися на набір додаткових (підпорядкованих) принципів, безпосередньо орієнтованих на читання.

Таким чином, спираючись на основні принципи навчання ділового спілкування, запропонованих О.Б. Тарнопольським і С. П. Кожушко (2006), а також на когнітивні принципи – планування, використання, контролю та корекції, і враховуючи когнітивні стратегії сприйняття текстів зрілим читачем – конструювання (вибір, створення схеми, реалізація очікувань), ідентифікація сигналів та висновки з них, виведення у зовнішній план, перевірка гіпотези, повторний перегляд гіпотез, які розглядаються у підрозділі 1.1, нами були висунуті сім відповідних принципів: *принцип автентичності, принцип контекстуальної обумовленості, принцип інтенсивного використання фонових знань, принцип подолання когнітивного розриву, принцип інтерактивності, принцип автономії навчальної діяльності читання* та *принцип інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання*.

**Принцип автентичності.** Шляхи, що реалізують цей принцип на практиці, можна розділити на три основних. Принцип автентичності передбачає, перш за все, **вибір автентичних навчальних матеріалів для використання в навчальному процесі**.

Під автентичністю в методиці викладання іноземних мов та культур, як правило, розуміють природність і оригінальність. Проблема автентичності уперше

викликала значний інтерес в Україні, як серед викладачів іноземної мови, так і серед школярів і старшокласників, з появою серії підручників та аудіовізуальних матеріалів, створених носіями мови й у країні мови, що вивчається. Назвемо серед них серії *Headway, Hotline, Upstream, Business Assignments,* інші оксфордські та кембриджські курси.

Дійсно, висока мотиваційна значущість цих матеріалів, багата країнознавча інформація, яку несуть автентичні підручники, сприяють більш швидкому формуванню соціолінгвістичної компетенції тих, хто навчаються, їхньої психологічної готовності до контактів з носіями мови. У той же час для багатьох викладачів стало очевидним, що автентичні навчальні матеріали розраховані на іноземця «узагалі», а не на українця, розтягнуті за часом вивчення, підспудно націлені на перспективу життя в країні мови, яка вивчається.

Тим часом, більшість старшокласників пов'язують своє майбутнє з Україною, а не з англомовними країнами. П.О. Бех, Л.В. Биркун (1996) серед недоліків масового освоєння закордонних підручників називає також звуження «змісту освіти до розважально-побутового рівня і його контроль на базі рецептивного множинного вибору», а Н.Ф.Бориско (2011) вважає, що «немає тематичної співвіднесеності з державними програмами й освітнім стандартом, ... дуже часто робота над текстом обмежується рівнем навичок, немає ніякої настанови, як потрібно читати, ... відсутня опора на рідну мову».

І все-таки використання автентичних текстів під час підготовки майбутніх фахівців – веління часу. Тільки навчившись читати професійно спрямовані іншомовні тексти в оригіналі, фахівець виробить у себе звичку і смак здобувати інформацію «з перших рук», з іноземних джерел для наступного переносу у власну професійну діяльність.

На перший погляд, проблема автентичності навчальних матеріалів у принципі здається надуманою: просто слід брати справжні тексти, типові для жанрів даного регістра, і читати, а автентичність буде реалізовуватися природним шляхом.

Однак, автентичним традиційно прийнято вважати текст, що не був первісно призначений для навчальних цілей. Таким чином, тексти, включені в усі курси,

написані носіями мови для навчання іноземців, не є автентичними. За словами C. Nuttall (1996, с. 17), автентичними є тексти, написані для використання іншомовною спільністю, але не для тих, хто вивчає іноземну мову. Під автентичним мається на увазі усе, що пов'язано не з навчанням мови, а з застосуванням читання в нашому повсякденному житті поза аудиторією. Мова йде про те, що метою навчальних текстів завжди є ілюстрація граматичних чи лексичних явищ мови, котра вивчається, тоді як метою автора реального професійного тексту є виклад точки зору на ту чи іншу професійну проблему або явище й відповідна аргументація.

Але будь-який текст, який використовується у навчальній аудиторії, стає навчальним, у тому числі й авторський. Єдина відмінність авторського іншомовного тексту, що використовується в умовах навчальної комунікації, у тому, що він набуває другої, навчальної мети, тоді як у вихідних умовах професійної комунікації такий текст був тільки джерелом професійної інформації.

Не можна не погодитися з точкою зору A. Johns (1997, с. 67), що існують різні думки про значення автентичності; однак, у більшій частині світу термін відноситься до реального, незміненого усного чи письмового дискурсу, взятого з контексту, у якому учні будуть використовувати мову, яка вивчається.

У цьому зв'язку продуктивною є класифікація навчальних текстів на істинні (genuine), адаптовані (adapted), створені (created) і синтезовані (synthesized), яка запропонована L. Trimble (2006). Під *істинними* текстами L.Trimble розуміє тексти, взяті з професійно спрямованого контексту без зміни. *Адаптовані* ж тексти – це ті ж автентичні тексти, але в яких з методичною метою зроблені певні зміни, як правило, у бік спрощення.

Не всі методисти допускають використання адаптованих автентичних текстів для навчання читання (Johns, 1997, с. 118). За їх думкою, це спрощення не може стосуватися ні лексики, ні граматики. Автентичні тексти повинні бути повні, нескорочені і не спрощені, скоріше не автентичні, а ідентичні.

Ми схильні погодитися з тим, що в економічному вузі пріоритет під час добору автентичних текстів повинен віддаватися справжнім автентичним текстам, якщо метою навчання читання є формування зрілого іншомовного читання.

Виникає питання, чи можуть бути використані під час навчання читання так звані *створені*, чи, за термінологією A. Johns, *модельовані* тексти, тобто тексти, спеціально написані з навчальною метою без опори на початковий оригінальний текст. Але з нашої точки зору, такі тексти можуть вирішувати визначені завдання навчання, але, будучи штучними утвореннями, повинні розглядатися в навчальному процесі як вправи в читанні.

*Синтезовані* тексти є, як правило, прямі запозичення з джерел, проведені таким чином, що на базі фрагментів із двох, трьох чи більше справжніх автентичних джерел складається єдиний зв'язний (за змістом і структурою) текст, що відповідає навчальним потребам. Такі тексти найбільш близькі до справжніх текстів, але в той же час багато в чому пристосовані до реальних умов навчання (наприклад, рівню мовних досягнень тих, хто навчається, тематиці, що вивчається).

Таким чином, з усього сказаного можна зробити висновок, що у навчанні читання англійською мовою для спілкування **доцільно використовувати в основному тексти, що вище були названі синтезованими**. Будучи автентичними, вони пристосовані до умов навчального процесу. Адаптовані тексти можуть бути застосовні в меншій мірі, тому що вони звичайно сильно змінені убік мовного спрощення, тобто багато в чому втратили свою справжність (автентичність). Створені ж тексти можуть застосовуватися лише як вправа в читанні (тренування), а не практика в цьому виді МД. Нарешті, істинні тексти максимально бажані завжди й усюди, де вони відповідають реальним умовам і потребам навчання.

Другий аспект поняття автентичності називається **автентичністю середовища,** розвинутий у роботах, W.M. Rivers (2007, с. 12)]. Автор торкається проблеми навчання практично спрямованого спілкування іноземною мовою. На його думку, спілкування не є і не повинне розглядатися як проста передача повідомлень. Суть спілкування полягає в тому, що це обмін інформацією на рівні смислу.

W.M. Rivers (2007, с. 128) розглядає проблему автентичності середовища спілкування в такий спосіб: «Автентичність залежить від відповідності між

намірами того, хто говорить, і розумінням того, хто сприймає мову, причому відповідність здійснюється через їхнє загальне знання явищ реальності».

На думку багатьох вчених (Тарнопольський, 2006 та інші) міфологеми «той, хто слухає», «той, хто розуміє», «мовець», «єдиний мовленнєвий потік» є науковими фікціями, що дають зовсім перекручене уявлення про складний і багатобічно-активний процес спілкування. Іронізуючи над наочно-схематичними зображеннями двох партнерів мовного спілкування – того, який говорить, і того, хто слухає (сприймає мову), що часто зустрічаються в лінгвістичних роботах. С. О. Пілішек (2016) відзначав, що вони відповідають лише певним моментам дійсності. Справді, той, хто слухає, сприймаючи й розуміючи значення мовлення, одночасно займає стосовно нього активну відповідну позицію: погоджується чи не погоджується з ним (цілком або частково), доповнює, застосовує його, готується до виконання і тощо; і ця відповідна позиція того, хто слухає, формується протягом усього процесу слухання і розуміння із самого його початку, іноді буквально з першого слова того, хто говорить. У комунікативному акті ті, хто говорять і слухають, повинні вміти інтерпретувати зміст повідомлення, виражати свої власні думки й обговорювати отримані повідомлення.

Таким чином, у навчанні читання старшокласнику необхідно прищепити уміння інтерпретації сприйнятого писемного повідомлення відповідно до того, як передбачається інтерпретувати це повідомлення в певному англомовному соціокультурному середовищі. Той, хто навчається, також повинен бути поставлений в умови сприйняття писемних іншомовних текстів, аналогічних умовам їхнього сприйняття у позаучбовій (професійній) дійсності. Це можливе за умови організації в навчальному процесі такої діяльності учнів, яка б моделювала їхню навчальну та майбутню професійну діяльність, що й забезпечить автентичність середовища. Звідси необхідність дати старшокласникам різноманітний матеріал і передбачити якомога більшу кількість ймовірних мовленнєвих ситуацій, у яких може опинитися майбутній фахівець у своїй професійній діяльності.

Про автентичність можна говорити й у тому випадку, коли викладач прагне викликати автентичну, тобто природну для реального спілкування, реакцію

студента у зв'язку з виконанням тих чи інших вправ. У цьому випадку прийнято говорити про **автентичність методики** (Ніколаєва, 2013, с. 132).

Усе вищевикладене підтверджує той факт, що автентичність у навчанні не є лише використання автентичних джерел. *Це єдність трьох аспектів автентичності: автентичності навчального матеріалу, середовища й методики.* Саме в опорі на ці три аспекти автентичності й повинна будуватися методика інтегрованого навчання всіх основних видів МД з пріоритетом читання для ділового спілкування.

**Принцип контекстуальної обумовленості** означає застосування мови в межах відповідного соціального контексту. Саме контекст визначає розуміння у процесі читання.

Інформативна основа читача (О.О. Леонтьєв називає це «вихідним комунікативним ядром») включає інформацію двох типів: енциклопедичну й мовну. Енциклопедична інформація – загальноприйняті, загальнозрозумілі, загальновідомі факти й відносини дійсності, засвоєні студентом за все його життя, його соціальний досвід. Неповна соціальна інформативна основа читача виявляється через нерозуміння або неповне розуміння ним контексту. На підставі соціального досвіду, безлічі нелінгвістичних і позатекстових компонентів попередніх контекстів читач повинен упізнати фізичне місце, жанр, подію й прогнозувати текст із контексту, а контекст із тексту.

Створенню контексту допомагають загальне уявлення картини світу в читача, знання ролей учасників дискурсу й обставин. Але й текст є, у свою чергу, частиною професійного, «галузевого» контексту, у який входять усі вже написані чи здатні бути створеними тексти цієї галузі, з цієї проблеми або навіть про одну людину, подію. Усі такі контексти включені в один «великий контекст» – названий у свій час A. Gardiner «глобальним», – безперервно поповнюваний авторами з метою опису, пояснення, інтерпретації загальної картини світу. Знання глобального («великого») контексту в концептуальній системі читача завжди бідніше цього світу, а інформація, передана різними способами комунікації, бідніше цього знання.

Розуміння завжди контекстуальне. Контекстуалізація того, що читається – співвіднесення значення слова, речення, тексту зі значеннями навколишньої дійсності – одне з обов'язкових умов адекватного розуміння.

У силу синтетичної побудови когнітивних процесів читач на основі наявних у довгостроковій пам'яті індивідуальних образів-еталонів порівнює й оцінює як адекватні / неадекватні образи, що сприймаються під час читання, привласнюючи, асимілюючи їх індивідуально й ізольовано в процесі текстової діяльності пізнання. Цей індивідуальний семантичний досвід зберігається в пам'яті читача у вигляді «фонових знань», що включають емоційні враження, систему норм та оцінок і складають інформативну основу читача.

Зі сказаного випливає необхідність включення старшокласників у той великий контекст, до якого відносяться всі навчальні тексти, які читаються ними. Це означає, що перед читанням кожного конкретного тексту необхідні попередні *завдання на контекстуалізацію*, тобто підготовча робота зі *створення у свідомості тих, хто навчаються, тих скриптів/схем,* про які йшла мова в Розділі 1.

**Принцип інтенсивного використання фонових знань старшокласників**. В основі будь-якої комунікації лежить принцип взаємодії, співробітництва. Якщо в діалогічному спілкуванні інтерактивність комунікантів не викликає ні в кого сумніву, то читання, комунікація з автором, нерідко сприймається як процес однобічний, пасивний з боку автора й активний з боку читача.

Читач декодує друкований текст у двох планах: семантично, тобто ідентифікуючи лексичне значення слова в межах контекстів синтагми, речення, дискурсу, й синтаксично (упізнає структурні відносини усередині речення). При цьому досвідчений читач більше покладається на семантичні опори, ніж на синтаксичні, користуючись останніми у випадках утруднень з ідентифікацією значень. Але саме упізнавання семантичних та інших опор у тексті визначається не стільки автором, скільки вже сформованими в голові читача до моменту зустрічі з текстом фоновими знаннями. Наявність фонових знань – передумова й умова для успішного діалогу між автором і читачем, тобто для справжнього розуміння тексту.

Таким чином, для забезпечення активного читання спеціальних текстів студентами необхідне навчати їх способів «ведення діалогу» з автором тексту на основі власних фонових знань з метою знаходження в тексті тих підказок, що містяться в ньому та відповідають цим фоновим знанням. Отже, *методика навчання повинна забезпечувати ще до початку читання кожного конкретного тексту наявність у тих, хто навчаються, тих фонових знань, які необхідні для його розуміння.*

**Принцип подолання когнітивного розриву.** Цей принцип існує в методиці навчання всіх предметів гуманітарного циклу (і не тільки) досить давно під назвою проблемного методу, чи навіть проблемного навчання, що прийшло до методики з когнітивної психології. Будь-яке пізнання являє собою вирішення завдань, тобто проблем, тим, хто пізнає (завдання – problema (грецьк.)). Якщо дати студентам текст у вигляді набору проблем, котрі той, хто навчається, повинен вирішити на основі наявного в нього лінгвістичного й життєвого досвіду, то оволодіння текстовою інформацією мало б постійний мотив і, на думку когнітологів, вирішувало б проблему смислової переробки й запам'ятовування. За словами J. Hayes, у будь-якому випадку, коли утвориться розрив між тим, де ви знаходитеся зараз і тим, де вам необхідно бути, і ви не знаєте, як подолати цей розрив, перед вами постає проблема [218]. Саме A. Hayes ввів термін «інформаційний розрив» [218]. Знайти вихід з погляду когнітивної психології означає вирішити проблему.

Цей підхід широко реалізується в американській методиці навчання іншомовного спілкування у вигляді прийому навмисного створення диспропорції в обсязі інформації у потенційних партнерів зі спілкуванню (induced information gap). Цей прийом ґрунтується на нерівномірному розподілі між партнерами зі спілкування певної інформації, якою вони збираються обмінятися іноземною мовою, що і є стимулом для спілкування.

Причини інформаційного розриву можуть бути такі:

- партнер не почув, не прочитав через шум, помилки або інші перешкоди (наприклад, його відволікли);
- партнер не зрозумів певної граматичної структури, ключового слова, назви та ін.

Усі ці причини створюють психологічно реальний мотив. Потреба заповнити інформаційний розрив у такому випадку виникає в того, хто навчається, спонтанно, без яких-небудь зусиль з боку студента чи викладача.

Але цей дефіцит інформації можна організувати і штучно, як комунікативну навчальну діяльність, шляхом навмисного нерівномірного розподілу інформації між партнерами, використання різних точок зору, створення умов для перекодування інформації або ранжирування інформації [12, с. 65].

Іншими словами, принцип подолання когнітивного (інформаційного) розриву будується на створенні проблемної ситуації. Ще С.Л. Рубінштейн писав: «Мислення виникає звичайно з проблемної ситуації і спрямовано на її вирішення» [134, с. 206]. Заповнення лакун і є процес мислення.

У принципі, усі мовленнєві ситуації можна підрозділити на проблемні й навчально-тренувальні [142, с. 49]. Як відомо, усяка мовленнєва ситуація містить два взаємозалежних компоненти: дане (умова) й нове (завдання, ціль). Проблемні ситуації відрізняються від непроблемних насамперед характером завдання (нового). Специфіка проблемної ситуації полягає й у зв'язку між компонентами ситуації, між якими завжди має місце протиріччя. Для подолання протиріч у непроблемних ситуаціях досить в основному репродуктивної іншомовної діяльності студента, а в проблемних – потрібна продуктивна мовленнєво-розумова активність.

За І.Ф.Комковим [85] існують два способи створення проблемних ситуацій: 1) виходячи з ситуації ті, хто навчаються, вирішують нове завдання і 2) за даним кінцевим результатом відновлюється вихідна ситуація (тобто, дане (умова) й нове (ціль) міняються місцями). Найбільш розповсюдженими видами інтерпретації першого способу є так званий «розрив контексту». Сутність другого способу створення проблемних ситуацій полягає в тому, що перед студентами ставиться завдання відновити ситуацію за даним кінцевим результатом.

Один із прийомів створення інформаційного розриву під час іншомовного спілкування – використання таблиць з різною інформаційною наповненістю. Це можна перенести і на смислову обробку різними читачами індивідуальних професійно спрямованих текстів однієї тематики з метою наступного обміну

інформацією. Хоча цей прийом спрямований на створення умов для обміну партнерами інформацією й у певній мірі (хоча, звичайно, далекої від ситуацій, пов'язаних з усним спілкуванням) надає діалогу особисто спрямований характер, одночасно створюючи могутню мотивацію в спілкуванні, він усе-таки не може охопити все когнітивне багатство, дане текстом читачеві.

Діалогізація, тобто трансформація монологічного висловлення в діалог, сама створює проблемні ситуації, що в 80-х роках було помічено і психологами, і методистами [12, 91].

Л.В. Доблаєв запропонував розглядати будь-який текст як суму відповідей на питання, що ставив сам собі автор під час його створення. На його думку, ці питання складають смислову структуру тексту. Автор схильний розглядати самостійну постановку питань тими, хто навчаються, і знаходження відповіді на них як основний прийом досягнення найкращого розуміння тексту. Ці питання не тільки продемонструють розуміння студентами того, що читається, але й допоможуть читачеві проникнути в глибинні структури тексту. Завдяки цьому діяльність тих, хто навчаються, з осмислення тексту постає перед нами як сукупність активних дій перетворення його смислової структури, головною з яких є вичленовування прихованого питання тексту, виявлення проблемної ситуації та її особливостей.

Проте, на нашу думку, постановка питань самими студентами до складних професійно спрямованих текстів академічного регістру не може носити навчального характеру хоча б у силу того, що інтелектуальний рівень автора академічного тексту, як правило, значно вище читацького, і перебороти когнітивний розрив більшості старшокласників іноді просто не під силу. Ще більші проблеми виникають під час переносу цього прийому на іншомовне читання.

На принципі подолання когнітивного розриву будуються також післятекстові вправи верифікаційного типу:

- Знайдіть правильне твердження (*Find the right statement*). Читачам пропонуються декілька тверджень до змісту тексту, з яких тільки одне правильне.

- Знайдіть неправильне твердження (*Find the wrong statement*). У цьому випадку читачеві пропонуються декілька тверджень до тексту і тільки одне неправильне.
- Доведіть або спростуйте такі твердження, використовуючи текст (*Prove or refute the following statements using the text*).

Для вирішення цих завдань читач змушений неодноразово перечитувати текст, щоб установити істинність чи хибність даних тверджень. Для того, щоб вправи цього типу носили когнітивний характер, пропоновані твердження ні в якому разі не повинні копіювати фрази тексту, а тільки зберігати пропозицію; перевірятися повинна інформація, а не мовні засоби.

*З усього викладеного випливає, що під час навчання читання для практика спілкування можливе використання різних шляхів подолання інформаційного розриву між читачем-старшокласником і текстом, що читається. Але в будь-якому випадку такий розрив повинен бути (читати тексти, де немає інформаційного розриву між текстом і читачем, безглуздо), а старшокласникові, повинні бути доступні шляхи його подолання.*

**Принцип інтерактивності**. Інтерактивність (interaction – взаємодія) – наріжний принцип комунікативної методики навчання іноземної мови. Сам термін «інтерактивний» (interactive) у застосуванні до навчання передбачає (Тарнопольський, 2007), що таке навчання: 1) скоріше активне, ніж пасивне, 2) центроване в більшій мірі на студента, а не на мову, яка вивчається, 3) скоріше когнітивне, ніж реактивне.

Комунікація між людьми виникла внаслідок взаємодії людей з різними інтересами. Мова у своєму застосуванні базується на цій взаємодії. Так, у друкованих текстах, той, хто пише розраховує на інтерес адресата, що виражається як у змісті послання, так і у формі. Але, звичайно, найбільш яскраво цей принцип виражений в усному спілкуванні.

Інтерактивна методика навчання професійно спрямованого читання з’явилася в 20-х роках минулого сторіччя в Гарварді (США) під час підготовки юристів за принципом вивчення реальних судових справ (так званий case-method) у противагу пасивному запам’ятовуванню складної юридичної термінології.

Перевагами case-методики були висока мотивація старшокласників, співробітництво, змагання всіх учасників навчальної групи, зв'язок з реальним життям. Головним у цьому процесі є саме навчання, а не його результат.

Однак прийнято вважати, що case-методика являє собою крайнє втілення принципу інтерактивності, застосування її в професійному плані досить обмежене, тому що в інших сферах людської діяльності, крім юриспруденції, можливо, ще медицини та економічних спеціальностей, важко знайти автентичні матеріали, безпосередньо придатні для навчальних цілей (Carrell,1987).

*Навчати англомовного читання інтерактивно означає: за допомогою завдань організувати не тільки взаємодію читача з текстом – «діалог з автором»* (див. принцип інтенсивного використання фонових знань), *а також організувати спільну діяльність старшокласників з одержання інформації з тексту таким чином, щоб сама ця спільна діяльність їх навчала.*

Дія цього принципу ґрунтується на встановленні читачем у процесі читання зв'язку між знаком, що позначає, і змістом, що означає. У межах соссюрівської дихотомії «форма – зміст» це дозволяє розглядати читання як процес означення, а отже, передбачає активну участь читача в продукуванні власного інваріанту змісту з вихідного авторського тексту-матриці (текстуальність у Ж. Деррида, полівалентність у М.М. Бахтіна). Цей комунікативний аспект тексту, що виражається в його діалогізмі, і являє собою взаємодію читача з текстом («діалог з автором»), про що мова вже йшла раніше.

Але як зрозуміло зі сказаного вище, інтерактивність та її методична реалізація може виявлятися щонайменше ще в таких аспектах:

- взаємодія вчителя з учнем у смисловій обробці того, що читається;
- взаємодія учня з вчителем із приводу розуміння того, що читається;
- взаємодія старшокласників один з одним з метою використання прочитаного тексту для оволодіння АМ;
- взаємодія інформативної основи читача з «великим контекстом» шляхом застосування отриманої інформації в подальшій практичній діяльності.

Форми такої взаємодії в соціолінгвістичному плані можуть бути найрізноманітнішими: інтерв'ю, лекція, бесіда, постановка питань, переказ, участь

у ділових проектах та інші види діяльності, де читання виступає як первісна основа для обговорення. Усе це є реалізація принципу інтерактивності в навчанні читання.

Навчати комунікативно, як відомо, означає учити спілкування у спілкуванні, і звідси зрозумілий інтерес методистів до організації такого спілкування як «колективної взаємодії» (Коваль, 2011): у парі (діалог), у трійках і групі (полілог). В умовах групової взаємодії утвориться спільний фонд інформації про предмет, який вивчається, в який кожен з партнерів привносить свою частину, але яким користуються всі разом. Основним джерелом оволодіння предметом, таким чином, стають партнери по групі і текст. Звідси яскраво виражена мотивація навчання, вища успішність навчання в режимах «учень – учень» і «вчитель – учень» завдяки позитивній самооцінці тих, хто навчаються, і розвитку їхнього позитивного ставлення до предмета. Під час роботи в малих групах різко збільшуються можливості англомовного говоріння й аудіювання .

Завдяки одночасній роботі в малих групах можливі організація і включення в процес читання старшокласників з різними читацькими стратегіями і здібностями. Природно, більш компетентні читачі стають експертами групи. Обговорення в групі важливих моментів у розумінні того, що читається, чи під час виконання завдань інтегрує різні види МД: говоріння, слухання й навіть письмо (якщо потрібно складання плану чи якихось нотаток у процесі читання).

Резюмуючи, можна сказати, що принцип інтерактивності *реалізується шляхом взаємодії старшокласників між собою (парна і групова форми роботи з навчальними текстами)*.

**Принцип автономії навчальної діяльності в читанні**. На сучасному етапі розвитку суспільства одним з найважливіших завдань вищої школи є підготовка учня до подальшої безперервної освіти, без якої неможлива ефективна професійна діяльність фахівця. Сформувати таку здатність – означає озброїти старшокласника навичками й вміннями самостійної діяльності, навчити його самостійно поповнювати, уточнювати, критично переоцінювати свої знання з метою їх подальшого розвитку й використання в професійних інтересах.

Реальні потреби в житті розкриваються тільки через діяльність. Звідси випливає, що одним з першорядних завдань сучасної освіти є підготовка майбутніх випускників сучасного ЗЗСО до незалежності дій, розвиток уміння автономно приймати рішення й самостійно нести відповідальність і ризик за свої дії/діяльність.

Під автономністю мається на увазі, що індивідууми бажають і можуть відповідним чином і ефективно здійснювати контроль над своїми власними справами (Tudor, 2017).

Автономія старшокласників при вивченні англійської мови передбачає автономне навчання. Це не навчання старшокласників того, що вони повинні знати іноземною мовою, а *навчання їх стратегій самостійного оволодіння тим, що їм потрібно знати* .

У порівнянні зі схемою навчання, яка частіше використовується, коли центральне місце в класі займає вчитель і його оточують учні, при побудові процесу навчання за принципом автономії центральне місце займають самі школярі. Вчитель залишається на задньому плані, виступаючи в ролі «помічника» («facilitator»), будучи носієм джерела інформації, яку він надає учням у міру необхідності і, допомагаючи студентам зняти труднощі в міру їхньої появи. Ролі старшокласників і викладачів трансформовані: вчитель допомагає в процесі навчання й комунікації, у той час як учні одержують більшу самостійність в оволодінні тим, що їм потрібно знати.

Іншим важливим моментом є *застосування проблемного підходу* до навчання (problem-based approach), коли учні самостійно (чи в малих групах) проводять дослідницькі роботи й виконують проекти з проблем, які є важливими для них і потребують формулювання й перевірки їхніх гіпотез. При цьому мова, яка вивчається, повинна використовуватися як інструмент, а не як об’єкт дослідження із широким використанням автентичних документів мовою, що вивчається. Інформаційні технології дають доступ до автентичних джерел інформації, можливості самостійної практики, прямого спілкування з носіями мови в режимі on-line, а також об’єктивної самооцінки. Тому за автономією

старшокласників формальне тестування й оцінювання усе більше заміняються самооцінкою й оцінюванням одногрупниками.

У зв’язку з вищевикладеним актуальною стає проблема формування у тих, хто навчаються, навичок самостійної роботи з англомовним текстом. Загальновідомо, що значну частину різноманітної інформації іноземною мовою фахівець у майбутньому, після закінчення ЗЗСО немовного профілю в умовах України, як правило, одержує через читання різноманітних текстів. Уміння самостійно здійснювати діяльність англомовного читання набуває особливого значення у зв’язку з необхідністю інтеграції української соціально-економічної системи в європейську й міжнародну, що спричиняє розширення контактів у межах професійно-трудової сфери. А це передбачає уміння майбутнього фахівця ефективно використовувати комп'ютерні програми, читати ділову документацію. Робота з англомовним текстом у друкованому вигляді, або з екрана дисплея в однаковій мірі являє собою самостійну діяльність, підготовка до якої і формування спеціальних навичок та вмінь стають важливим і актуальним завданням з старшого етапу вивчення іноземної мови у ЗЗСО.

Однак активне і своєчасне формування цих навичок стримується на сьогоднішній день недостатньою кількістю науково-методичних досліджень, в яких самостійна робота під час навчання читання для ділового спілкування є предметом дослідження. Аналіз існуючих досліджень дозволяє зробити висновок про те, що самостійна робота під час навчання читання вивчалася лише в межах питань, що торкаються розробки завдань і систем вправ для самостійної роботи з іншомовним текстом, вимог до текстів для самостійного читання, а також розвитку пізнавального інтересу в ході цього виду діяльності.

Одним з перших закордонних методів самостійної роботи з друкованим текстом був так званий метод «*SQ3R*». Цей метод був уперше розроблений F. P. Robinson у його книзі *Effective Study*, призначеної для носіїв англійської мови, котрі використовують її для академічних цілей. Метод передбачає роботу над текстом за п’ятьма послідовними етапами:

1. Загальне ознайомлення з текстом (*Survey*). На цьому етапі з метою антиципації змісту відбувається загальне ознайомлення з текстом в опорі на

ключові моменти, такі як заголовок, підзаголовки, візуальні додатки, перший і останній абзаци. На цьому ж етапі читачем визначається швидкість читання в залежності від його цілей.

2. Побудова питань відповідно до загального ознайомлення з текстом (*Question*). На цьому етапі читач ставить собі питання з приводу того, яку інформацію він збирається почерпнути з тексту і продовжує будувати гіпотези. За словами P. Robinson, формулювання питань до змісту тексту робить читання з процесу пасивного процесом активним.

3. Читання (*Read*). На цьому етапі відбувається безпосереднє читання тексту. При цьому, читач повинен тримати у пам’яті свої припущення, зроблені раніше, й модифікувати їх відповідно до своєї потреби. Слід зупинитися більш уважно на найбільш важливих частинах і абзацах і швидко переглянути найменш важливий матеріал. Також, у процесі читання варто виділяти лексику, значення якої не вдалося визначити з контексту, з метою пізнішого з’ясування її значення.

4. Відтворення в пам’яті прочитаного (*Recite*). На цьому етапі, після завершення читання відрізку тексту (сторінки чи довгого абзацу), той, хто читає, повинен на деякий час відкласти текст і викласти самому собі зміст прочитаного матеріалу, звертаючи особливу увагу на найважливіші моменти. Багато прихильників комунікативного підходу виступають категорично проти такої вправи як переказ, стверджуючи, що такий вид діяльності малоймовірно має місце в реальному житті. Однак, це твердження є вірним, тільки коли мова йде про переказ як про загальногруповий вид вправ, коли всі учні читали той самий текст і всі знають його зміст. Що стосується переказу як прийому самостійної роботи з текстом, то він є дуже важливим етапом під час читання, оскільки, за даними психології, більша частина інформації забувається відразу після читання. Якщо не потурбувати себе й не переказати текст безпосередньо після його прочитання, то важливі моменти й деталі зникнуть з пам'яті. Під час переказу читач повинен загострити увагу на тих моментах, які йому не вдалося розкрити, щоб надалі повернутися до цих частин тексту і повторити заново кроки від «загального ознайомлення з текстом» до «читання».

5. Загальний огляд прочитаного тексту (*Review*). На цьому етапі читач повинен узагальнити для самого себе всю прочитану інформацію. Не потрібно перечитувати текст заново. Варто зупинитися на ключових моментах, таких як заголовок, підзаголовки, ключові абзаци й речення. Читач повинен повернутися до своїх гіпотез і проаналізувати, наскільки вірними вони виявилися.

Пізніше методика *SQ3R* була включена до ранніх робіт з розвитку технологій навчання на основі самоосвіти. Незабаром методика *SQ3R* була адаптованою для використання тими, для кого англійська є нерідною мовою. Одними з перших робіт у США, де обґрунтувався і застосовувався даний метод, були роботи, написані R.C.Yorkey, а у Великобританії – роботи за редакцією L.Heaton.

*Таким чином, навчання найбільш ефективних стратегій читання, проблемний підхід і методику SQ3R можна розглядати як основні шляхи реалізації принципу автономії навчальної діяльності в читанні.*

Усі проаналізовані вище принципи вимагають уведення ще одного, органічно об'єднуючого їх принципу. Таким принципом може бути лише принцип інтегрованого підходу до навчання читання паралельно з навчання інших видів МД, коли кожен вид МД підкріплює інші та допомагає їх розвитку.

**Принцип інтегрованості навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання**. Цей принцип є похідним від загальнометодичного принципу взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, вірніше, інтерпретацією останнього щодо навчання саме мови ділового спілкування. У Розділі 1 вже йшлося про те, що в спілкуванні різні види мовленнєвої діяльності не просто пов’язані один з одним, а інтегровані. Це можна проілюструвати ситуацією ведення розмов. Учасники таких переговорів не просто говорять і слухають один одного. Говоріння й аудіювання постійно й органічно переходять у читання (вивчення текстів різних документів, навколо яких, власне, і ведуться переговори) й письмо (складання нових текстів, внесення змін у запропоновані й ін.). Аналіз більшості ситуацій спілкування демонструє їхні аналогічні особливості з погляду використання різних видів мовленнєвої діяльності. Тому доцільно говорити про інтегрованість навчання усіх видів мовленнєвої діяльності в процесі викладання англійської мови в ЗЗСО, а не просто про

взаємозв’язок, що відповідає й підходу, що склався в закордонній методиці, де прийняте термінологічне словосполучення «integrated-skills approach».

Опора на принцип інтегрованості навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання має значний позитивний вплив на зростання навчальної мотивації. Це обумовлено тим, що, відповідно до положень, висунутих у нейролінгвістичному програмуванні, для різних людей характерне домінування різних репрезентаційних систем сприйняття дійсності: зорової, слухової, кінестетичної або іншої. Чим до більшої кількості репрезентаційних систем апелює навчання, тим для більшої кількості тих, хто навчається, воно полегшується, унаслідок чого зростає й навчальна мотивація. Саме цей ефект і виникає під час постійних переходів між мовленням, що створюється самою людиною, але за допомогою різних каналів у процесі говоріння й письма, і мовленням, що сприймається нею, знову ж через різні канали під час аудіювання і читання. Крім того, мотивуючий вплив робить і сама по собі зміна видів мовленнєвої діяльності, оскільки, як відомо з фізіології, будь-яка зміна діяльності, усуваючи монотонність, сприяє певній релаксації, що завжди відбивається позитивно на ставленні до цієї діяльності та її ефективності.

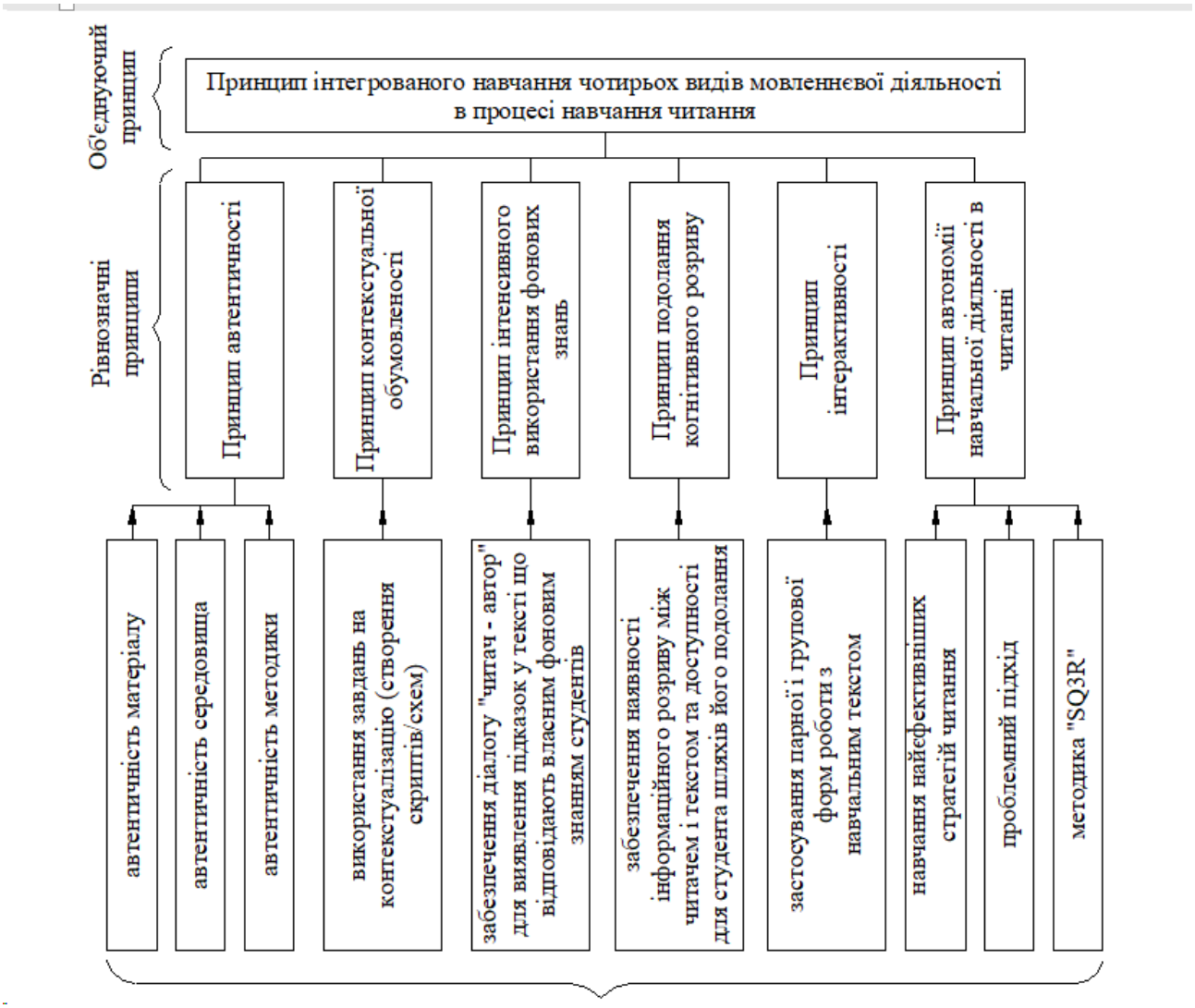
Саме принцип інтегрованого навчання був у першу чергу покладений нами в основу розробки моделей навчання читання для спілкування і відбору змісту такого навчання (див. два наступних підрозділи).

Загальна схема взаємозв’язків вищевикладених принципів і основних шляхів їхньої реалізації представлена на Схемі. 2.1.1.

Втіленням вищевикладених принципів стала методика навчання, якій присвячується наступний підрозділ.

*Схема. 2.1.1.*

**Принципи методики інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом читання для практики спілкування**




Шляхи, що реалізують принципи методики інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом читання для практики спілкування

## 2.2. Система вправ для інтегрованого навчання спілкування англійською мовою з пріоритетом читання

Цей підрозділ присвячений **практичній реалізації** методики інтегрованого навчання читання англійською мовою для подальшої практики спілкування. Виходячи з висунутих принципів навчання (див. підрозділ 2.1), була розроблена система вправ і моделі процесу інтегрованого навчання читання

англійською мовою для ділового спілкування, що розкривають **методику** такого навчання.

Розроблена система вправ для інтегрованого навчання спілкування з пріоритетом читання містить три підсистеми вправ: 1) підсистема вправ для роботи зі спільним для всієї групи текстом; 2) підсистема вправ для роботи з індивідуальними текстами; 3) підсистема вправ для використання всієї засвоєної інформації з тими. Кожна з цих підсистем, у свою чергу, складається з груп управ, які виконуються під час різних стадій цих етапів (див. таблицю 2.2.1 далі).

Управи складалися, виходячи з типології, запропонованої Н.К. Скляренко (2002). Нижче наводяться характерні приклади завдань до вправ, які використовувалися на різних описаних вище етапах.

**І. Завдання до підсистеми вправ для роботи зі спільним для всієї групи текстом:**

*1. Завдання до групи управ, що передують перегляду відеофонограми/прослуховуванню фонограми.*

*Мета: зняття мовних та позамовних труднощів.*

Приклад 1: *Ознайомтеся в парах з новими словами на розданих Вам картках і спробуйте здогадатися про їх значення шляхом порівняння тлумачення їх значень, що подані у невідповідному порядку*.

Після закінчення парної роботи, правильність виконання завдання буде перевірена фронтально (некомунікативна рецептивно-репродуктивна, невмотивована, парна, а потім фронтальна вправа зі штучною опорою та з безпосереднім контролем вчителя або самоконтролем старшокласників за ключем).

Приклад 2: *Ознайомтеся в парах з новими словами на розданих картках і згрупуйте слова, які за Вашою думкою мають протилежне значення. Після закінчення парної роботи, правильність виконання завдання буде перевірена за ключем* (некомунікативна рецептивно-репродуктивна, невмотивована, парна вправа зі штучною опорою та самоконтролем старшокласників за ключем).

Приклад 3: *У відеофільмі, що Ви будете дивитися і в текстах, що далі читатимете, згадуються* Credit unions. *Для нашої країни – це нове поняття, як*

*Ви вважаєте, що таке* Credit unions *і які їх функції. Обговоріть це в малих групах з трьох осіб і ознайомте всю групу зі своїми висновками* (комунікативна продуктивна мотивована вправа, що виконується в малих групах без опор з безпосереднім контролем вчителя).

2. *Завдання до групи вправ, що виконуються під час перегляду відеофільму (або слухання бесіди вчителя та фонограми).*

*Мета: розвиток навичок та вмінь аудіювання; створення автентичного середовища спілкування; формування мотиваційної бази у старшокласників, забезпечення їх фоновими знаннями*.

Приклад 1: *Прочитайте уривок відеофільму перший раз і*

*а) визначити у парах, які питання ведення бізнесу в ньому обговорюються* (умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна, мотивована, індивідуальна, а потім парна вправа з природною опорою та вибірковим контролем вчителя);

*б) ознайомте інших членів групи зі своїм рішенням* (комунікативна рецептивно-репродуктивна, мотивована, фронтальна вправа з природною опорою та безпосереднім контролем вчителя).

Приклад 2: *Прочитайте уривок відеофільму інший раз і*

*а) визначити точки зору клієнтів та власників щодо прибутковості ресторанів швидкого обслуговування* (комунікативна рецептивно-репродуктивна, мотивована, одночасно особиста вправа з природною опорою та відстроченим контролем вчителя);

*б) ознайомте інших членів групи зі своєю точкою зору* (комунікативна рецептивно-репродуктивна, мотивована, фронтальна вправа з природною опорою та безпосереднім контролем вчителя).

Приклад 3: *Перегляньте уривок відеофільму перший раз з виключеним звуком. Спробуйте визначити, про що йде мова, і висловіть свої припущення* (комунікативна рецептивно-продуктивна, мотивована, індивідуально-фронтальна вправа з природною опорою та безпосереднім контролем вчителя).

При використанні Моделі 2 завдання, подібні до прикладів 1 і 2, застосовуються під час роботи з аудіотекстами. Такій роботі з аудіотекстами в цій моделі передує узагальнююча бесіда (монологічне повідомлення) вчителя, у

якої резюмується зміст тих і тих текстів щодо неї, що далі будуть читатися. Бесіда безпосередньо йде за управами для зняття мовних та позамовних труднощів.

3. *Завдання до групи вправ в обговоренні у малих групах переглянутого фільму (бесіди вчителя та прослуханої фонограми) та антиципації змісту тексту, що слід читати.*

*Мета: розвиток навичок та вмінь говоріння, виведення у зовнішній план тих фонових знань, що були сформовані під час перегляду відеофонограми (або слухання бесіди вчителя та фонограми), антиципація змісту тексту, що слід читати*

Приклад 1: *Підсумуйте всі точки зору у переглянутому відеофільмі (бесіді вчителя, прослуханому аудіотексті), що стосуються ролі рекламної діяльності в успіху компанії та:*

*а) обговоріть це у мікрогрупах із 3-5 старшокласників і сформулюйте свій висновок. Використовуйте у своїх висловлюваннях засоби міжфразового зв'язку мовлення. Ви знайдете ці одиниці на розданих картках* (умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна мотивація вправа зі штучно штучно створеною опорою, що виконується в малих групах та безпосередньо перевіряється викладачем);

б) *ознайомте групу зі своїми висновками* (умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована вправа без опор, що виконується фронтально та вибірково перевіряється викладачем).

Приклад 2: *У переглянутому відеофрагменті (прослуханому аудіотексті) основна ідея у висловлюваннях персонажів зводилася до того, що саме маркетингова діяльність є провідною для забезпечення високого рівня продажу продукції компанії. Чи згодні Ви з цією думкою? Аргументуйте свою думку та:*

*а) обговоріть це у мікрогрупах з 3-5 старшокласників і сформулюйте спільний висновок* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована вправа з природною опорою, яка виконується у малих групах та вибірково перевіряється викладачем);

б) *ознайомте інших членів групи зі своїм висновком* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована вправа без опор, яка виконується фронтально та безпосередньо перевіряється викладачем).

Приклад 3: *Ви читатимете текст про роль реклами. Яким, на Вашу думку, буде зміст цього тексту, які основні положення будуть сформульовані, які приклади можуть бути використані. Порівняйте Вашу думку з думкою інших старшокласників у групі* (комунікативна продуктивна мотивована фронтальна вправа з опорою на раніше сприйняту інформацію з безпосереднім контролем вчителя).

**II. Завдання до підсистеми вправ для роботи з індивідуальними текстами:**

*4. Завдання до групи вправ, що використовують у процесі читання спільного для всієї групи тексту (учні читають текст за методикою SQ3R, що описана у підрозділі 2.2).*

*Мета: формування у старшокласників навичок та вмінь вилучення інформації з тексту та вмінь самостійної роботи з ним.*

Приклад 1: *Прочитайте заголовок тексту, щоб визначити, про що йдеться у тексті та ознайомте інших старшокласників у групі з Вашим припущенням (управа доцільна, коли заголовок не розкриває тему однозначно). Ознайомтеся з текстом, щоб перевірити Ваші припущення* (комунікативна рецептивна, вмотивована, одночасно особиста та фронтальна вправа з природною опорою на текст з безпосереднім контролем вчителя).

Приклад 2: *Прочитайте перший і останній абзац тексту. Яку інформацію, на Ваш погляд, можна знайти між цими двома абзацами?* (комунікативна рецептивна мотивована одночасна індивідуальна та фронтальна вправа з природною опорою на текст із безпосереднім контролем вчителя).

Приклад 3: *Прочитайте текст. Як Ви думаєте, з чого він починається? Обговоріть це з вашим партнером. (чи Прочитайте початок тексту. Як Ви думаєте, чим він закінчується?)* (комунікативна рецептивна мотивована одночасно індивідуальна та парна вправа з природною опорою на текст та вибірковим контролем вчителя). *Ознайомте інших старшокласників у групі з*

*Вашим припущенням* (комунікативна рецептивна мотивована фронтальна вправа з природною опорою на текст та безпосереднім контролем вчителя).

Приклад 4: *Ознайомтеся із текстом. Вам не потрібно читати його дуже і дуже ретельно. Швидко ознайомтеся зі складовими частинами тексту і визначте, правильно ли Ви спрогнозували його зміст, які теми в ньому розкриваються, чи є такі, що ми не обговорювали, у чому відмінність Ваших прогнозів від того, що насправді йдеться в тексті? У чому Ваша точка зору ті, що йдеться в тексті, збігаються? Ознайомлюючись з текстом, зверніть увагу на засоби міжфразового зв'язку. На читання вам дається три хвилини* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована індивідуально-фронтальна вправа в ознайомлювальному читанні з природною опорою на текст із вибірковим контролем вчителя).

Приклад 5: *На підставі заголовка тексту Ви вирішили, що його основна тема – проблеми економіки в західноєвропейських країнах, які виникли у зв'язку зі створенням єдиного загальноєвропейського торговельного простору. Складіть перелік питань, на які, на Ваш погляд, текст повинен дати відповідь. Уважно прочитайте текст і знайдіть відповіді на ці запитання. Чи є серед них такі питання, на які у тексті не даються відповіді? Чи є інформація в тексті, що не охоплюється поставленими Вами питаннями? На читання Вам дається сім хвилин* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована індивідуальна та фронтальна вправа у вивчаючому читанні з природною опорою на текст та з вибірковим контролем вчителя).

Приклад 6: *Уважно прочитайте текст про проблеми екології у західноєвропейських країнах, що виникли у зв'язку з надвиробництвом високотехнологічних товарів широкого вжитку. Сформулюйте свою точку зору щодо цієї проблеми щодо нашої країни. Якщо Ви згодні з автором тексту, то сформулюйте для себе які аргументи Вас переконали* (*додайте свої власні аргументи). Якщо Ви не згодні з автором статті, сформулюйте для себе контраргументи. У Вас є десять хвилин на роботу з текстом* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована індивідуально-фронтальна вправа у

критичному читанні з природною опорою на текст та з вибірковим контролем вчителя).

Приклад 7: *Перед Вами велика стаття (3 сторінки) щодо темпів розвитку Німеччини протягом останніх трьох років. Вам буде необхідно знайти в тексті інформацію про ВВП (внутрішній валовий продукт), ВНП (валовий національний продукт) на душу населення, економічний розвиток країни, індексацію цін (для цього Вам не обов'язково читати весь текст). Знайдено інформацію, яка Вам знадобиться у презентації «Проблеми економіки в Україні», яку Ви повинні будете підготувати. Після закінчення роботи, правильність виконання завдання буде перевірена за ключем* (комунікативна рецептивна мотивована особиста вправа у пошуковому читанні з природною опорою на текст із самоконтролем старшокласників за ключем).

Приклад 8: *Прочитайте текст і сформулюйте собі ті висновки, які з нього можна зробити, але які прямо не позначені в тексті. Ознайомте інших старшокласників у групі з Вашою точкою зору.*

5. *Завдання до групи вправ, що виконуються студентами після читання спільного для всієї групи тексту.*

*Мета: перевірка вчителем того, наскільки правильно учні зрозуміли зміст тексту; тренування у усному мовленні; закріплення поданих на попередньому етапі ключових слів та словосполучень; використання одержаної інформації у подальшій діяльності читача*

Приклад 1: *У парах обговоріть ті питання, що були поставлені перед читанням тексту* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована парна вправа з природною опорою на текст із вибірковим контролем вчителя).

6. *Завдання до групи вправ, що виконуються у процесі читання індивідуальних текстів.*

*Мета: формування у старшокласників навичок та вмінь самостійної роботи з текстом, створення інформаційного розриву між студентами, які читають різні тексти, формування мотиваційної бази у старшокласників для подальшого використання інформації текстів в інших видах МД (говорінні та письмі).*

Приклад 1: Студент 1 читає текст про споживчу рекламу на телебаченні радіо (текст А), студент 2 – у періодичних виданнях та Інтернеті (текст В), студент 3 – про торговельну діяльність, спрямовану на стимулювання збуту (текст С). Завдання: *Ознайомтеся з основним змістом тексту та підкресліть у тексті інформацію щодо переваги цього каналу реклами. На це Вам дається три хвилини* (комунікативна рецептивна мотивована індивідуальна вправа в ознайомлювально-пошуковому читанні з природною опорою на текст та з відстроченим контролем вчителя).

Приклад 2: Студент 1 читає текст щодо проблем економічного розвитку в США (текст А), студент 2 – з аспектів економічного зростання в США (текст В), студент 3 – з проблем економічного спаду в США (текст С). Завдання: *Уважно прочитайте текст. Знайдіть та підкресліть інформацію про аспекти, що входять до поняття економічного розвитку (текст А), економічного зростання (текст Б) або економічного спаду (текст С). На роботу з текстом Вам дається сім хвилин.* (комунікативна рецептивна мотивована індивідуальна вправа у вивчаючому читанні з природною опорою на текст та з відстроченим контролем вчителя).

7. *Завдання до групи вправ, що виконуються після прочитання індивідуальних текстів.*

*Мета: перевірка викладачем того, наскільки правильно учні зрозуміли зміст тексту; тренування у усному мовленні; закріплення поданих на попередньому етапі ключових слів та словосполучень; використання одержаної інформації у подальшій діяльності читача*

Приклад 1: *У малих групах з трьох осіб розпитайте один одного про переваги та недоліки кожного виду реклами. Обговоріть, який джерело реклами є найефективнішим для того чи іншого продукту. Аргументуйте свою точку зору, користуючись засобами міжфразового зв'язку, поданими у таблиці* (умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна мотивація вправи в діалогічному мовленні з елементами монологу зі спеціально створеною опорою, робота в малих групах з трьох осіб з вибірковим контролем вчителя). *Ознайомте інших старшокласників у групі з підсумком Вашої роботи*

Приклад 2: *У малих групах з трьох осіб пояснити один одному, у чому відмінність між економічним зростанням і економічним розвитком, які причини ведуть до економічного спаду країни ( яка виконується у малих групах з трьох осіб з вибірковим контролем вчителя).*

**ІІІ. Завдання до підсистеми вправ для використання всієї засвоєної інформації з:**

8. *Завдання до групи вправ для обговорення порушених проблем.*

*Мета: розвиток вмінь говоріння, обговорення здобутої інформації, дискусія з проблеми*.

Приклад 1: Працюйте у парах. Кожен з Вас отримати картку з певною інформацією та завданням, на основі яких проходитиме Ваше спілкування.

Інструкція старшокласникові студент А: *Ви керуючий із закупівель мережі магазинів, що займаються продажем запасних частин до автомобілів. Ваш партнер (Студент Б) – представник компанії, що випускає комплектуючі деталі для автомобілів. Ви хочете укласти з ним контракт на постачання комплектуючих деталей. Ви дуже зацікавлені у співробітництві, тому що стан Вашої компанії хиткий і вигідний контракт може це виправити. Підготуйте перелік питань, які Ви хочете поставити представнику компанії. Ви можете запитати, які продукти випускає компанія, стан компанії на ринку, товарообіг компанії за останні три роки, попит на її товари, з якими іншими компаніями вони співробітничають. Додайте ще три питання на свій розсуд.*

Інструкція іншому старшокласникові (студент Б): *Ви – представник компанії, яка випускає комплектуючі деталі для автомобілів. Ваш партнер (Студент А) – керуючий із закупівель мережі магазинів, що займаються продажем запасних частин до автомобілів. Ви хочете укласти з ним контракт на постачання комплектуючих деталей. Ви зацікавлені у партнерстві, але не впевнені у стабільному становищі компанії Вашого співрозмовника. Підготуйте список питань, які Ви бажаєте обговорити. Ви можете запитати, які продукти закуповує компанія, стан компанії на ринку, товарообіг компанії за останні три роки, попит на її товари, з якими іншими компаніями вони співробітничають. Додайте ще три питання на свій розсуд* (комунікативна

рецептивно-продуктивна мотивована вправа у діалогічному мовленні з професійно-рольовим ігровим компонентом, з вибірковим контролем вчителя). *Ознайомте групу з підсумком Вашої роботи* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована вправа в монологічному мовленні з безпосереднім контролем вчителя).

Приклад 2 (виконується у малих групах із трьох-п'яти осіб): Працюйте у малих групах із трьох-п'яти осіб. *Завтра Ви берете участь у бізнес-семінарі, присвяченому питанням економічного зростання та розвитку. Разом з іншими студентами у Вашій мікрогрупі обговоріть ті основні положення, які можна включити в обговорення даної проблеми* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована вправа в діалогічному мовленні з елементами монологу без опор і з рольовим ігровим компонентом, з вибірковим контролем вчителя). *Ознайомте групу з підсумком Вашої роботи*

Приклад 3 (виконується всією групою): *Ви маєте підготуватися до виступу на бізнес-семінарі, присвяченому проблемам розвитку виробництва у Вашому регіоні. На основі аналізу інформації, отриманої під час перегляду фільму (прослуховування аудіозапису), а також під час читання текстів із проблем виробництва, висловіть перед групою свою думку щодо того, які виробництва та пропонування яких послуг найцільніше розвивати у Вашому регіоні. Які типи бізнесу найбільш прийнятні? Обґрунтуйте свою точку зору. На основі аналізу всіх виступів, виберіть оптимальний план розвитку регіону* (комунікативна рецептивно-продуктивна мотивована вправа в монологічному мовленні, фронтальна, без опор, з рольовим ігровим компонентом, із взаємоконтролем старшокласників та безпосереднім контролем вчителя).

9. *Завдання до групи вправ у написанні статті, звіту, есе, доповіді, резюме, рекомендаційного листа, контракту і т. п. (вид писемних текстів, написання яких опрацьовується, залежить від характеру теми).*

*Мета: навчання написання певних видів писемних текстів.*

Кожен учень індивідуально пише статтю, звіт, доповідь, есе, резюме, рекомендаційний лист, тощо на основі аналізу переглянутої/прослуханої і

прочитаної інформації, а також на базі попередньої колективної роботи. Нерідко доцільно, особливо під час виконання проектних завдань, розділити написання роботи на частини між окремими студентами, потім ці частини порівнюються й у процесі колективного обговорення поєднуються в єдиний текст.

Приклад 1: *Ви подаєте документи для прийому на роботу на посаду керуючого відділом зовнішньоекономічних відносин зі знанням англійської мови. Документи подаються в одну з англійських фірм, що відкриває своє представництво в Україні. Напишіть резюме, намагаючись акцентувати Ваші позитивні кваліфікаційні характеристики і досягнення* (комунікативна продуктивна вмотивована індивідуальна вправа з опорою на раніше отриману інформацію й опрацьовані на попередніх стадіях зразки резюме; вправа проводиться і взаємоконтролем старшокласників).

Доцільним є складання одним старшокласником рекомендаційного листа на іншого учня на основі попереднього усного інтерв'ювання (на попередній стадії) того, на кого ця рекомендація складається. У такому випадку ця вправа стає парною чи груповою, коли, наприклад, перший студент пише рекомендаційний лист на другого, другий – на третього тощо.

Приклад 2: *Ви працюєте юрисконсультом української фірми і дуже добре володієте англійською мовою. Ваш начальник доручив Вам скласти проект контракту з американською компанією на постачання комплектуючих частин устаткування. Складіть проект контракту, керуючись інструкціями Вашого начальника* (інструкції подаються)*, що стосуються умов, термінів виконання робіт, взаємних зобов'язань, штрафних санкцій* (комунікативна продуктивна вмотивована індивідуальна вправа з опорою на раніше отриману інформацію й опрацьовані на попередніх стадіях зразки контрактів з взаємоконтролем старшокласників).

На цій стадії проходить обов'язкове для процесуального підходу резензування і коментування написаних текстів не тільки викладачем, але й іншими студентами, що читають і коментують роботи своїх одногрупників (peer-reviewing). Редагування написаного тим старшокласником, чия робота рецензувалася. При цьому, як уже відзначалося в попередньому підрозділі,

коментування робіт старшокласників їхніми товаришами і вчителем стосується в основному змісту, структури, композиції. Мовну форму повинен відредагувати сам учень, тобто в кінцевому варіанті викладач оцінює серед усього іншого й успішність цього редагування.

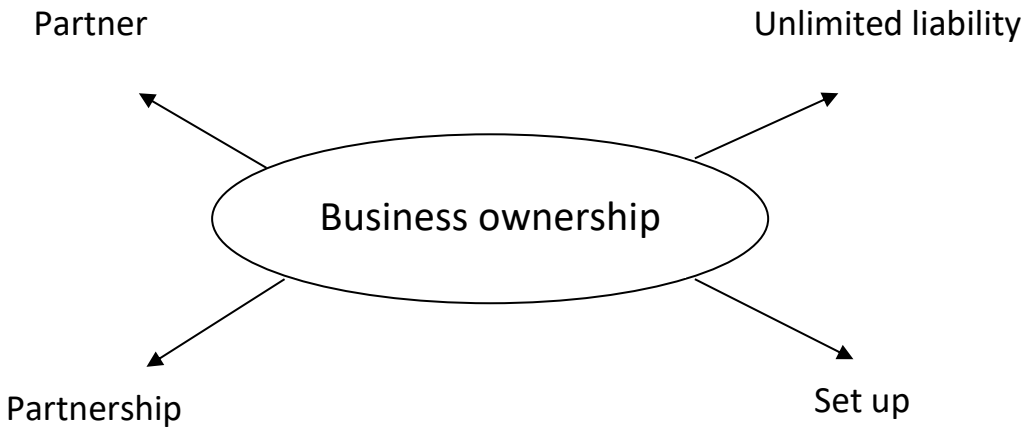
Тематичний фрагмент посібника з інтегрованого навчання ділового спілкування англійською мовою з пріоритетом читання

Тема: **FORMS OF BUSINESS**

Підтема: **Sole Proprietorship versus Partnership**

Відеофрагмент: *Forms of Business Ownership: Sole Proprietorship versus Partnership* (джерело: *BBC Business English Portfolio*)

1. *Working in groups of three complete a «bubble network» with as many words as possible which you can relate to the topic* ***Forms of Business Ownership*** *If you do not know the words in English, think of them in your mother tongue.*




2. *Working in pairs combine one word on the left with one on the right to make a two-word phrase used while talking about forms of business ownership. Some words can be used more than once. Write your answers in the boxes. The first one is done for you.*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | sole | *a* | company | 1 | *g* |
| 2 | parent | *b* | ownership | 2 | |
| 3 | board | *c* | capability | 3 | |
| 4 | public | *d* | liability | 4 | |
| 5 | unlimited | *e* | owner | 5 | |
| 6 | financial | *f* | of directors | 6 | |
| 7 | managerial | *g* | proprietorship | 7 | |
| 8 | individual | *h* | skills | 8 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | weekwork | *i* | operations | 9 | |
| 10 | large-scale | *j* | flexibility | 10 | |
| 11 | share | *k* | capital | 11 | |

3. Below are listed some advantages and disadvantages of different forms of business ownership. *Study them with your partner and decide which forms of business they can refer to. Give your reasons why you think so*

.

| **ADVANTAGES** | **DISADVANTAGES** |
|---|---|
| retention of all profits | unlimited management skills |
| ease of formation | financing limitations |
| ownership flexibility | management deficiencies |
| complementary management skills | lack of continuity |
| expanded financial capacity | unlimited financial liability |
| limited financial liability | complex dissolution |
| specialised management skills | difficult and costly ownership form of establish and dissolve |
| economies of large-scale operation | tax disadvantages |

*4. Watch an episode about Forms of Business Ownership with the volume off. Which forms of ownership do you think are discussed? What in you oppinion happens with the characters in the episodes? While making predictions you may use the clues in the box.*

**Function 1.** *Stating and Justifying Opinions*

| | | |
|---|---|---|
| I think that...;<br>In my opinion...;<br>To my mind...;<br>I beleive that...;<br>I can't be certain, but I think that...; | I could be wrong, but I think that...; I personally think that...; if you want to know what I think,...;<br>Personally, I feel that...; | Not everybody will agree with me, but...; I'm not sure, but I think that...; In my person opinion...; This is what I think... |

*5. Whatch the episode for the second time and check your predictions as for advantages and disadvantages of forms of ownership made in exercise 3. While watching, you will come across the words which we have learnt before.*

*6. In pairs, re-formulate the information from the episode as an interview. You may use the clues in the box.*

**Function 2**. *Stating concequences*

| |
|---|
| on one hand...; on the other hand...; So,...; therefore,...; thus,...; accordingly,... hence,... consequently,... Which means that...; So... that |

*7. If you decide to go into business, would you choose*

*a)* to open your own business as a single proprietorship?

*b)* to form a partnership?

*Give reasons for your decision*

*8. You are going to read a story about a young entrepreneur. Scan the title and the two first and the two last sentences and predict which is his form of ownership.*

*9. Now read the whole text and check your predictions.*

**Andrew Ponder, the young entrepreneur**

Andrew Ponder, a twenty-three-year-old senior at State College, has been an independent carrier for the *Morning News* for five years. His route, covering all of central Bay City, is about thirty miles from the college. From 2 a.m. to 6 a.m. each morning he delivers about 900 papers. Andy is responsible for all aspects of his job. His duties, after buying the papers, are rolling, bagging (in wet weather), stacking them for delivery; delivering them; keeping them up with the new orders and stop orders; collecting payments; and keeping his two station wagons in running order. His net income of about $21,000 a year results from buying and selling papers and keeping expenses downHis only part-time employee, who usually runs the route one or two days a week and when Andy is on vacation, is an older, retired man. His helper's work is in the very early hours, but Andy usually lets him choose his own work days. This unstructured, flexible system has been effective for Andy and for his present and past helpers. Since the job is at odd hours, Andy rewards accordingly. An unskilled retired person would usually have to work two to three times as long at another job to make the same amount of money.

Andy, who usually does the paperwork at his convenience, occasionally gets help from his wife. He bills his customers once a month, but some take two to five months to pay. Sometimes one will move without notifying him. Collections are important because every dollar Andy loses is a total loss to him,- he still has to pay the same cost for his papers, cars, and help whether he collects or not. Often it's difficult or awkward to collect. The greatest cost involved in running the business, though, is keeping the two cars running. On a paper route, transportation costs are

very high, and the cars demand a lot of very regular maintenance. The cars need at least one brake job and new tires about every two months.

«I'd classify my business as a service operation,» says Andy. «Sales are what bring in the money, but service is what makes the sales.» Since service industries are growing so fast, Andy thinks that his route has a lot of growth potential. His route has grown from 500 to over 900 papers a day in five years. Andy really enjoys his job and finds it very satisfying. His only problem with the job is lack of prestige. Many older people, friends and relatives wonder when he's going to quit «playing paperboy» and get a «real job.» Yet, to him, his job is very real, and he says that as long as he enjoys it and can earn a good living from it, he will continue to do his work.

*11. In small groups of three discuss:*

1. What are the advantages and disadvantages to Andy of remaining a sole proprietor?
2. As there are several other routes around him, and one occasionally becomes available, should Andy try to get another one? Why?
3. If he gets another route, what form of business would you suggest? Why?

*11. Working with your partner read the following quotes which describe some of the sacrifices made by people who have started their own businesses. Decide which of these you would be prepared to accept and which your would not.*

1. «I had to sell my house in order to get enough money to start the business. So that meant spending the next three years in a caravan.»
2. «I'm earning less than half of my previous salary after 18 months in business.»
3. «At the beginning it was eighteen hours of work a day, seven days a week. It was a total commitment of not just myself but of the whole family.»
4. «When I started, my three kids were in school and I had to mortgage our home and put every cent that I had into the business. Then I had to ask friends to put their money in as well.»

*12. Now everybody is going to read an individual text. Study the information in your*

*text and share it with two other partners.*

## Text A. **Advantages and Disadvantages of Sole Proprietorship**

Sole proprietorship is a business that's owned and operated by one person. It's the oldest and most common form of business ownership. In fact, there are over 12 million proprietorships in the United States. But, although nearly four out of five businesses are sole proprietorships, they do less than one-tenth of all businesses and receive only one-fifth of all profits.

The proprietorship is the easiest type of business to enter, since it usually requires very little legal red tape. While this form of business is owned by only one person, it may have paid managers and employees. Sole proprietorships include small farms, retail stores, and service operations like hairdressers, repair shops, and restaurants.

Some characteristics of the sole proprietorship are (1) a single owner, or proprietor, who both owns and operates the business; (2) the owner's sole right to the firm's profits; and (3) the owner's authority to begin and end operations whenever he or she chooses.

The sole proprietorship is attractive because of its simplicity and relative freedom. Some of its advantages include:

1. Ease of formation and dissolution. Because there are no special laws affecting sole proprietorships, anyone can start a business without permission, and at relatively low cost, except in the case of businesses such as restaurants, health spas, and child care centers, which require a license. It's usually just as easy to close the business. The owner merely settles outstanding accounts and closes the doors, and the business is finished.

2. Profits to owner. All profits from the business go straight to the owner’s personal income – and are taxed accordingly.

3. Owner control and freedom. The sole proprietor has no one else to answer to in making decisions about how to run things, from working hours to hiring.

4. *Secrecy*. Sole proprietors don't have to report or publicize their actions or the results of their activities to anyone. They're much less vulnerable to secret-stealing than are corporate giants.

5. Unique tax advantages. Since the owner's business and personal affairs areTegaliyinseparable, there are no special taxes on a sole proprietorship. Instead, the owner just pays personal income tax on the profits and can deduct many household expenses. For example, people who operate out of their homes are allowed to deduct the part of their household expenses, such as transportation, rent, phone, electricity, gas, pest control, and repairs, that is business-related.

But a sole proprietorship has disadvantages as well. Since the business and its owner are considered one and the same, their activities can't be legally separated. Like Siamese twins, the business suffers if the owner makes a fatal blunder, and if the business founders the owner can go down with it. Some of the disadvantages of the sole proprietorship are the flip side of its advantages.

1. *Unlimited liability*. The owner of a sole proprietorship has unlimited liability, which means that he or she not only reaps all the profits but also is responsible for all debts, even if personal assets must be sold to pay creditors. As an unprofitable sole proprietor, you can lose not only your shirt but also your stereo, your car, and your home.

2. *Limited capital*. Although operating costs can be low, the fact of unlimited liability makes it hard for this type of business to attract sufficient capital, even if the owner is quite wealthy. Though personal assets are helpful in securing loans, they're also vulnerable to the firm's debts. Potential backers are reluctant to invest in such poor credit risks.

3. *Inadequate management and employee skills*. Blissfully independent owners, who usually manage all the firm's operations, don't always have the basic management skills and may be unable to attract or keep the highest quality employees. They have such an emotional investment in the business that they may resist delegation of work, new ideas, and shared decision mak ing. As a result, they're often left with employees who are relatives, friends, or inexperienced newcomers to the business.

4. *Limited life*. Since a proprietorship relies on the abilities and resources of its owner, and since it's so easy to dissolve, it's also quite unstable. Any thing, from injury to death, that removes the owner from the business causes its legal end. The business may be handed down to the owner's spouse or children, but in that case a new

proprietorship must be formed.

## Text B. **Advantages and Disadvantages of Partnership**

A partnership is another form of private business ownership. The Uniform Partnership Act, which regulates this form of business ownership in most states, defines a partnership as associations of two or more persons who operate a business as co-owners by voluntary legal agreement. Partnerships have been a traditional form of ownership for professionals offering a service, such as doctors, lawyers, and dentists.

A general partnership is one in which all partners carry on the business as coowners and all are liable for the business's debts. Some states also permit a limited partnership composed of one or more general partners and one or more limited partners. A limited partner is one whose liability is limited to the amount of capital contributed to the partnership, provided the person plays no active role in the business. The sale of limited partnership shares is a common way of financing businesses today.

A joint venture, another type of partnership, involves two or more parties forming a temporary business for a specific undertaking - for example, a group of investors who import a shipment of high-quality wine from France and then resell it to wine dealers in the United States. Joint ventures are often used in real estate investments.

**Advantages of Partnerships.** Partnerships offer the advantages of ease of formation, complementary management skills, and expanded financial capability. It is relatively easy to establish a partnership. As with sole proprietorships, the legal requirements usually involve registering the business name and taking out needed licenses. Limited partners must also comply with state legislation based on the Uniform Limited Partnership Act, which spells out the requirements for this type of business organization.

It is usually wise to establish written articles of partnership specifying the details of the partners' agreement. This helps clarify the relationship within the firm and protects the original agreement upon which the partnership is based.

A common reason for setting up a partnership is the availability of complementary managerial skills. If the people involved were to oper ate as sole proprietors, their firms might lack some managerial skills, but by combining into a partnership, each person can offer his or her unique managerial ability. For example, a general partnership might be

formed by an engineer, an accountant, and a marketer who plan to produce and sell a particular product or service. If additional managerial talent is needed in the business, it may be easier to attract people as partners than as employees.

Partnerships offer expanded financial capability through money invested by each of the partners. They also usually have greater access to borrowed funds than do sole proprietorships. Because each general partner is subject to unlimited financial liability, financial institutions are often willing to advance loans to partnerships. Involvement of additional owners may also mean that additional sources of loans become available.

**Disadvantages of Partnerships.** Like other forms of business ownership, partnerships have some disadvantages, including unlimited financial liability (except in cases of limited partners), interpersonal conflicts, lack of continuity, and complexity of dissolution. Each general partner is responsibile for the debts of the firm, and each is legally liable for the actions of the others. This holds true not only for debts in the name of the partnership but also for lawsuits resulting from any partner's malpractice. As with sole proprietorships, general partners are required to pay the total debts of a partnership from private sources if necessary. In other words, if the debts of a partnership exceed its assets, then creditors will turn to the personal wealth of the general partners. If only one general partner has any personal wealth, that person may be required to pay all the debts of the partnership. Limited *partners lose only the amount of capital they invested in the firm.*

Interpersonal conflicts may also plague partnerships. All partnerships, from law firms to rock groups, face the problem of personal and business disagreements among the participants. If these conflicts cannot be resolved, it is sometimes best to dissolve the partnership because continuation could adversely affect the business.

Continuity of a partnership is disrupted when a partner is no longer able (or willing) to continue in the business. Then the partnership agreement is terminated, and a final settlement is made.

Partnerships offer expanded financial capability through money invested by each of the partners. They also usually have greater access to borrowed funds than do sole proprietorships. Because each general partner is subject to unlimited financial liability,

financial institutions are often willing to advance loans to partnerships. Involvement of additional owners may also mean that additional sources of loans become available.

It is not as easy to dissolve a partnership as it is to dissolve a sole proprietorship. Instead of simply withdrawing the business's funds, the partner who wants to leave must find someone (perhaps an existing partner or perhaps an outsider who is acceptable to the remaining partners) to buy his or her interest in the firm. Sometimes it is very difficult to transfer an investment in a partnership to another party.

## Text C. **Advantages and Disadvantages of Franchise**

Franchise, in government and economics, a special right or privilege granted to an individual or a group to carry on a particular activity. The term is used in several ways. A municipality, for example, awards franchises to corporations to operate public utilities, such as electric and telephone services, in a given area. Rates to be charged and services to be provided to the public, as well as tenure and labor regulations, are stipulated in a contract between the parties. If the terms of the contract are violated, the grantor may institute proceedings in order to revoke the agreement.

In business, the term franchise refers to the exclusive right given to someone to market a company's goods or services in a designated territory. In return for a specified fee and usually a share of the profits, the franchisor provides the product, the name, and sometimes the physical plant and the advertising. One well-known example of a franchised business is McDonald's, the fast-food restaurant chain.

**Advantages of Franchise.** Like any business activity, franchising has advantages and disadvantages. Existing franchises have a performance record on which the small businessperson can make comparisons and judgments. The likelihood of success in the proposed venture can be assessed by looking at earlier results. This requires careful study and hard work on the part of the franchisee. In addition, a widely recognized name gives the franchisee a tremendous advantage. Car dealers, for instance, know that their brand name products will attract a given clientele. A franchise also gives the small businessperson a tested management system. The prospective franchisee usually does not have to worry about setting up an accounting system, establishing quality control standards, or designing employment application forms. These items are typically provided for in the franchisearrangement.

**Disadvantages of Franchise.** On the negative side, franchise fees and future payments can be very expensive. Good franchises with tested management systems, proven performance records, and widely recognized names usually sell for more than those lacking these characteristics. The prospective franchisee must determine whether the expenses involved are fair compensation for what will be received. Another potentially negative factor is that a successful franchise unit can lose customers if other units of the same franchise fail. An inherent disadvantage of the franchise system is that the franchise is judged by what his or her peers do. A strong, effective program of managerial control is essential to offset any bad impressions created by unsuccessful franchises. Finally, the franchisor's management system may restrict many decisions. The franchisee may not have the independence that most small businesspeople seek.

Purchasing a good franchise requires careful study of these advantages and disadvantages. The correct decision in one set of circumstances may be wrong under a different set of circumstances. The franchising concept does not eliminate the risks for someone considering a small business investment; it merely adds alternatives.

Як видно з викладеного, у навчальному процесі чітко переважають вмотивовані комунікативні рецептивні, продуктивні або рецептивно-продуктивні вправи. Некомунікативні невмотивовані та навіть репродуктивні вправи зі штучними опорами використовуються в обмеженій кількості. При цьому дуже великий обсяг завдань виконується в парах та мікрогрупах. Усе це забезпечує високий рівень комунікативності в навчальному процесі. Настільки ж очевидний із наведених прикладів і високий рівень інтегрованості навчання в плані розвитку умінь у різних видах МД.

Усе викладене щодо розробленої системи вправ може бути підсумованим так, як показано в Таблиці 2.2.1.

*Таблиця 2.2.1.*

**Система вправ для інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання**

| **І. Підсистема вправ для роботи із спільним для всієї групи текстом** |
|---|

| Етап | Групи вправ | Мета групи вправ | Види та типи вправ |
|---|---|---|---|
| **Передтекстовий етап** | 1. Група вправ, що передує перегляду відеофонограми/ прослуховуванню вступної бесіди вчителя та фонограми | Зняття мовних та позамовних труднощів | а) некомунікативні рецептивно-репродуктивні невмотивовані одночасно парні та фронтальні вправи зі штучною опорою;<br>б) комунікативні продуктивні вмотивовані вправи, які виконуються в парах або малих групах без опор |
| | 2. Група вправ, що виконується під час перегляду відеофільму (або слухання бесіди вчителя та фонограми) | Створення автентичного середовища спілкування; формування мотиваційної бази старшокласників, забезпечення їх фоновими знаннями | а) умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вмотивовані індивідуальні вправи з природною опорою;<br>б) умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вмотивовані одночасно індивідуальні та фронтальні вправи в перегляді відеофонограми з природною опорою;<br>в) комунікативні рецептивно-продуктивні вмотивовані одночасно індивідуальні та фронтальні вправи з природною опорою |
| | 3. Група вправ в обговоренні в малих групах переглянутого фільму (бесіди вчителя та прослуханої фонограми) | Виведення в зовнішній план тих фонових знань, що були сформовані при перегляді відеофонограми (або слуханні бесіди вчителя та фонограми), антиципація змісту тексту, що буде читатися | а) умовно-комунікативні продуктивні вмотивовані вправи зі штучною опорою, що виконуються в парах або малих групах;<br>б) комунікативні продуктивні вмотивовані вправи без опор, які виконується в парах або малих групах;<br>в) комунікативні продуктивні вмотивовані фронтальні вправи з опорою на раніше сприйняту інформацію |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Текстовий етап** | 4. Група вправ, що використається в процесі читання спільного для всієї групи тексту (учні читають текст за методикою SQ3R) | Формування в тих, хто навчається: а) навичок та вмінь вилучення інформації з тексту та б) умінь самостійної роботи з ним | а) комунікативні рецептивні вмотивовані одночасні індивідуальні та фронтальні вправи з природною опорою на текст<br>б) комунікативні рецептивні вмотивовані одночасно індивідуальні та фронтальні вправи в ознайомлювальному читанні з природною опорою на текст;<br>в) умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вмотивовані індивідуальні вправи у вивчаючому читанні з природною опорою на текст з відстроченим контролем;<br>г) комунікативні рецептивно-продуктивні вмотивовані одночасно індивідуальні та фронтальні вправи в критичному читанні з природною опорою на текст;<br>д) комунікативні рецептивні вмотивовані індивідуальні вправи в пошуковому читанні з природною опорою на текст з відстроченим контролем;<br>е) індивідуальні вмотивовані комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з природною опорою на текст з відстроченим контролем |
| **Післятекстовий етап** | 5.Група вправ, що виконується студентами після читання спільного для всієї групи тексту | а) перевірка викладачем того, наскільки правильно учні зрозуміли зміст тексту; б) тренування в усному мовленні; закріплення поданих на попередньому етапу ключових слів та словосполучень; в) використання одержаної інформації в подальшій діяльності читача | а) комунікативні продуктивні вмотивовані парні (або групові з трьох-п’яти осіб), а потім фронтальні вправи з природною опорою на текст; викладач підключається по черзі до кожної малої групи (або пари);<br>б) комунікативні рецептивні вмотивовані індивідуальні вправи в ознайомлювальному та пошуковому читанні з природною опорою на текст з відстроченим контролем;<br>в) комунікативні рецептивні вмотивовані індивідуальні вправи у вивчаючому читанні з природною опорою на текст з відстроченим контролем та інші |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **II. Підсистема вправ для роботи з індивідуальними текстами** | | | |
| **Текстовий етап** | 6.Група вправ, що виконується в процесі читання індивідуальних текстів | а) формування у старшокласників навичок та вмінь самостійної роботи з текстом, б) формування мотиваційної бази у старшокласників для подальшого використання інформації текстів у інших видах МД | а) комунікативні рецептивні вмотивовані індивідуальні вправи в ознайомлювальному та пошуковому читанні з природною опорою на текст з відстроченим контролем;<br>б) комунікативні рецептивні вмотивовані індивідуальні вправи у вивчаючому читанні з природною опорою на текст з відстроченим контролем та інші |
| **Післятекстовий етап** | 7. Група вправ, що виконується після прочитання індивідуальних текстів | Перевірка викладачем того, наскільки правильно учні зрозуміли зміст тексту; тренірovка в усному мовленні; закріплення уведених на попередньому етапі ключових слів та словосполучень | а) умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вмотивовані вправи в діалогічному мовленні з елементами монологу зі створеною опорою, що виконується у парах або малих групах під прямим контролем вчителя;<br>б) комунікативні рецептивно-репродуктивні вмотивовані вправи в діалогічному мовленні з елементами монологу з природною опорою на текст, що виконується у парах або малих групах під прямим контролем вчителя |
| **III. Підсистема вправ для використання всієї засвоєної інформації з теми** | | | |
| **Етап усного мовлення** | 8. Група вправ для обговорення порушених проблем. | а) розвиток умінь говоріння;обговорення одержаної інформації, б) дискусія з проблеми, підготовка до виконання проектів | а) умовно-комунікативні, продуктивні вмотивовані вправи в діалогічному мовленні зі штучною створеною опорою з професійно-рольовим ігровим компонентом, що виконуються в парах з вибірковим контролем вчителя;<br>б) комунікативні рецептивно-продуктивні вмотивовані вправи в діалогічному мовленні з елементами монологу без опор і з рольовим ігровим компонентом, що виконуються в малих групах з вибірковим контролем вчителя;<br>в) комунікативні рецептивно-продуктивні вмотивовані фронтальні вправи в монологічному мовленні, без опор, з рольовим ігровим компонентом, що виконуються під прямим контролем вчителя. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Етап писемного мовлення** | 9. Група вправ для навчання написання статті, звіту, есе, доповіді, резюме, рекомендаційного листа, контракту й т. п. | а) формування навичок та вмінь написання певного виду тексту (його першого варіанта); б) розвиток умінь написання певного виду тексту (його остаточного варіанта) | а) комунікативні продуктивні вмотивовані індивідуальні вправи з опорою на раніше отриману інформацію й опрацьовані на попередніх стадіях зразки текстів;<br>б) комунікативні рецептивно-продуктивні вмотивовані одночасні індивідуальні та групові вправи з опорою на раніше отриману інформацію й опрацьовані на попередніх стадіях зразки текстів<br>в) комунікативні продуктивні вмотивовані індивідуальні вправи без опор з відстроченим контролем вчителя |

## 2.3. Модель інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання.

Після розробки системи вправ та відбору навчального матеріалу нами були розроблена загальна модель інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання для старшокласників (10 клас, харківська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 54), які вивчали англійську мову 2 рази на тиждень.

Як відзначалося в підрозділі 1.2. Розділу 1, загальна англійська мова – це надструктура, що включає як усі підмови спеціальностей, залежні від неї, так і мову для повсякденного спілкування. Курс англійської мови на старшому ступені навчання в ЗЗСО покриває актуально або потенційно всю загальну англійську мову й кожну з підмов для спеціальних цілей. Тому, якщо ми маємо групу старшокласників з не дуже високим вихідним рівнем підготовки з мови, але зорієнтованих саме на англійську мову для спілкування.

Головним шляхом побудови цієї методики, виходячи з розвинутих у цьому дослідженні положень, була опора на *принцип інтеграції* усіх видів мовленнєвої діяльності – читання, аудіювання, говоріння й письма – *із пріоритетом читання*.

Тому розроблена методика передбачає, що кожен окремий вид МД не розвивається окремо від інших видів МД. Навпаки, усі вони розвиваються у визначеній єдності так, що говоріння й аудіювання стимулюють читання й письмо, читання й аудіювання забезпечують матеріалом та інформацією говоріння й письмо, у той час як у говорінні та письмі активізується мовний

матеріал, що буде використаний надалі для розвитку навичок та вмінь читання. За цією методикою в основу навчання ІМ ставиться **читання**. Однак цей пріоритет є очевидним для вчителя, для старшокласників же обраний акцент залишається прихованим і для них процес навчання побудований таким чином, що вони розглядають читання як засіб одержання інформації для говоріння й письма або резюмування інформації, отриманої під час аудіювання.

Значне місце у розробці та впровадженні цієї методики займало також **застосування відеофонограми на передтекстовому етапі як відправної точки для наступного читання**.

Сучасні технічні засоби, зокрема відеофонограми, мають великий потенціал у навчанні старшокласників спілкування англійською мовою, концентруючи увагу на функціональному використанні мови в автентичних ситуаціях. При цьому відеофільм, відповідаючи цілям і завданням комунікативного навчання:

1) сприяє формулюванню різних аспектів комунікативної компетентності, включаючи прагматичний (функціональний, соціологічний), стратегічний, психомоторний (вимовний);

2) дає учням уявлення про швидку, природну мову носіїв мови, ту мову, з якою вони зустрічаються в реальному житті;

3) уводить цікаву, значиму інформацію;

4) є могутнім джерелом країнознавчої й культурологічної інформації;

5) сполучення відео- й аудіостимулів забезпечує доступність інформації для тих, у кого ще не сформовані навички та вміння читання та письма, надаючи при цьому контекст для навчання;

6) може зупинятися, повторюватися і подаватися як групі старшокласників, так і індивідуально, а також, що є не менш важливим, використовуватися під час автономного навчання для самоосвіти;

7) дозволяє тим, хто навчаються, спостерігати міміку й жести в той час, як вони чують наголоси, інтонацію і ритм мови, що вивчається;

8) надає старшокласникам можливість під час самого заняття використовувати мову «як у житті», працюючи в парах, малих групах, обмінюючись думками про побачене;

9) дозволяє підійти до мови в цілому, інтегрувати всі чотири види мовленнєвої діяльності: наприклад, попереднє обговорення теми фрагмента, обмін думками про побачене розвивають навички говоріння; сам перегляд – аудіювання; читання тексту, що відповідає переглянутому фрагменту – читання; написання різних видів текстів з проблем, пов'язаних з переглянутим і прочитаним матеріалом, – письма (це особливо важливо у межах нашого дослідження з його орієнтацією на інтегроване навчання різних видів МД);

Установлено, що відеофонограма може в цілому бути дуже стимулюючим фактором у дорослій аудиторії.

Відеоматеріали поділяються на автентичні (створені не для навчальних цілей) і навчальні. Навчальні відеофільми, створені спеціально для навчальних цілей, мають низку переваг, тому що матеріали, що в них використовуються, градуйовані за складністю, змістом, мовою й часом звучання.

Але ще більше переваг є в автентичних відеоматеріалів. Вони створені для носіїв мови та являють собою реальне, «живе», неспрощене її використання, коли мова звучить з нормальною швидкістю та справжніми ритмом і акцентами. Такі відеофонограми включають художні фільми, телевізійні програми, новини; вони подають реалістичну картину культури народу, мова якого вивчається, а їхня захоплююча сюжетна лінія є гарним стимулом для оволодіння навичками та вміннями іншомовного спілкування. На додаток до вищесказаного, автентичні відеоматеріали, що використовуються для роботи в аудиторії, є джерелом словникового запасу тих, кого навчають. Учні повинні розвити навички та вміння критичного читання для того, щоб аналізувати друковані тексти й уміти відрізняти факт від вимислу або визначати точку зору автора й порівнювати її зі своєю. Те саме стосується відеоматеріалів, коли ті, хто навчаються, повинні розвити подібні навички та вміння критичного перегляду того, що вони чують і бачать. Можна стверджувати, що розвивати навички та вміння критичного читання легше за умови сформованості навичок критичного слухання й перегляду відеофонограми.

Усе сказане дозволяє зробити припущення про те, що *відеофонограма може використовуватися як засіб оптимізації розвитку навичок англомовного спілкування, коли такі навички та вміння формуються в умовах інтегрованого*

*навчання різних видів МД (в тому числі інтегрованого навчання з пріоритетом читання)*. Це припущення було одним з тих, які підлягали перевірці у межах нашого дослідження.

Крім того, використання відеофонограми сприяє реалізації всіх принципів інтегрованого навчання видів МД із пріоритетом читання для розвитку навичок спілкування. Так, виходячи з принципу автентичності, *відеофонограма допомагає створити автентичне середовище спілкування*. Відеофільми дають доступ до автентичних джерел інформації, вводять цікаву, значиму інформацію, забезпечують формування різних компонентів комунікативної компетентності, включаючи прагматичний, стратегічний і психомоторний, дозволяє тим, хто навчаються, спостерігати міміку й жести. Одночасно учні чують наголоси, інтонацію і ритм мовлення, одержують уявлення про швидке, природне мовлення її носіїв, тобто мовлення, з яким вони зустрінуться в реальному житті. Відеофонограма є також могутнім джерелом країнознавчої та культурологічної інформації.

Забезпечуючи принцип контекстуальної обумовленості, сполучення відео- й аудіостимулів забезпечує доступність інформації для тих, у кого ще не сформовані навички та вміння читання і письма, *даючи* при цьому *контекст для навчання* (див. підрозділ 2.1 цього Розділу). *Відеофонограма є могутнім джерелом для створення скриптів/схем у старшокласників*. Попередній перегляд відеофільму, який містить інформацію про проблематику того, що учні будуть надалі читати, сприяє створенню таких скриптів.

Реалізуючи принцип інтенсивного використання фонових знань, *відеофонограма забезпечує «діалог» читача з автором тексту для виявлення підказок, що відповідають фоновим знанням*. Фонові знання тих, хто навчаються, сформовані на основі перегляду уривку або усього відеофільму, є «віхами» під час роботи з текстом, що сприяють активному читанню спеціальних текстів сучнями з метою знаходження у них тих підказок, які містяться в ньому та відповідають уже наявним у читача фоновим знанням. Більш того, на користь використання відеофонограм говорить об’єднуюча модель сприйняття тексту (див. Розділ 1, підрозділі 1.1.). Відповідно до неї, читання – це інтерактивний

процес, у якому читач обробляє текст як «знизу-вверх», так і «зверху-вниз». При цьому попередній перегляд відеофільму, на думку деяких дослідників, може виявитися дуже корисним, тому що питання або інструкції при роботі з фільмом побічно натякають на те, що є важливим у тексті, що буде читатися, і це може сприяти попередньому прогнозу та допомагати студентам пов'язувати інформацію в друкованому тексті з первинними знаннями, одержаними з відеофільму, а також із фахових курсів.

Як прийом реалізації принципу подолання когнітивного розриву *відеофонограма може служити джерелом для створення вправ у вирішенні проблемних ситуацій*, що і є основою даного принципу. Попередньо розглянутий відеосюжет може служити стимулюючим фактором для наступного прочитання спеціальної літератури з даної проблеми. На додаток до вищесказаного, автентичні відеоматеріали, які використовуються для роботи в аудиторії, є джерелом поповнення словникового запасу тих, хто навчаються, а також надають можливість оцінити ту базу, що вони використовують у повсякденному житті.

Виходячи з принципу інтерактивності, *перегляд відеофільму в аудиторії надає студентам можливість на самому занятті використовувати мову «як у житті», працюючи в парах, малих групах, обмінюючись думками про побачене*.

Крім того, відеофонограма може контролюватися (зупинятися, повторюватися) і може бути представлена як групі старшокласників, так і індивідуально, а також, що є не менш важливим, використовуватися під час *автономного навчання під час самостійної позааудиторної роботи старшокласників*. Вона *дає і можливість для самостійної практики й об'єктивної самооцінки*. Усе це реалізує принцип автономії навчальної діяльності в читанні.

Під час роботи з відеофонограмою дуже важливо правильно відібрати матеріал. Незалежно від того, використовуються автентичні чи навчальні відеоматеріали, фахівці виділяють ряд критеріїв для відбору матеріалу, а саме:

1) мотивація та інтерес: чи буде відеофільм стимулювати старшокласників до подальшого вивчення мови;
2) зміст: чи відповідає він навчальним цілям, чи адекватний він культурним цінностям тих, хто навчаються;

3) швидкість: чи не є мовлення занадто швидким для сприйняття. Багато автентичних відеофонограм подаються із занадто великою швидкістю для сприйняття неносіями мови;
4) графічні зображення: які графічні зображення використовуються для пояснення змісту. Чи достатньо показуються вони на екрані, щоб бути зрозумілими тими, хто навчаються;
5) довжина епізоду: епізод повинен бути досить коротким, тривалістю не більше п’яти хвилин;
6) незалежність епізоду: чи може сегмент матеріалу, що показується, бути зрозумілим без довгого опису сюжету й героїв;
7) доступність та якість матеріалів відеоматеріалу, який демонструється: які друковані матеріали його супроводжують;
8) використання відеоматеріалів: у якому порядку й коли повинна бути використана відеофонограма на уроці.

Якщо повністю враховувати названі положення при застосуванні відеофонограм, то, виходячи зі сказаного раніше, можна припустити, що *воно стане важливим компонентом реалізації інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом читання*. *У цьому зв’язку застосований підхід можна буде охарактеризувати як підхід, що у чималій мірі ґрунтується на використанні відеофонограм* (video-based).

Щоб перевірити ефективність цього підходу, нами були розроблені модель інтегрованого навчання спілкування англійською мовою з пріоритетом читання. За алгоритмом моделі навчання велося з використанням відеофонограми на передтекстовому етапі.

Подана моделі методика створювалася як визначена поетапна послідовність роботи над цілісною тематичною серією текстів, у ході якої здійснюються природно обумовлені переходи від одного виду МД до іншого, що реалізується через об’єднуючий принцип інтегрованого навчання чотирьох видів МД у процесі навчання читання, при тому, що саме читання розглядається як інтерактивний процес.

Уся робота з тематичною серією текстів розпадається на три ступеня: 1) *роботу зі спільним для всієї групи текстом*; 2) *роботу з індивідуальними текстами*; 3) *роботу з використання всієї засвоєної інформації з теми*. Робота з текстами включає етапи, які в сучасній методиці рекомендуються для роботи з будь-яким окремим текстом: *передтекстовий етап – текстовий етап – післятекстовий етап* (pre-reading, during-reading, post-reading). Розкриємо сутність етапів стосовно інтегрованого навчання ділового спілкування з пріоритетом читання.

**Робота зі спільним для всієї групи текстом** починається *передтекстовим етапом*. Цьому етапу надається особливе значення, тому що на цьому етапі досягається антиципація учнями того, про що вони будуть читати в тексті. Завдяки такій антиципації читання з мовного дешифрування (аналізу мовних знаків для розуміння значення, яке міститься в них) перетворюється у завдання, пов'язане з установленням істинності або хибності своїх очікувань. Це свого роду завдання на міркування, яке вирішується іноземною мовою і допомагає студентові знайти зв'язок інформації тексту з власними знаннями, які він мав раніше з обговорюваної у конкретному тексті проблеми, тобто зв'язок нового з відомим, що є запорукою успіху в навчанні. Таким чином, провідним принципом на цьому етапі є **принцип контекстуальної обумовленості при природній інтеграції всіх інших рівнозначних принципів**.

Весь передтекстовий етап для всієї серії текстів, а також першого тексту серії, що є в ній основним (уся серія складається, як правило, з 4-7 текстів), у свою чергу розділяється на дві стадії.

Першу з них можна назвати введенням старшокласників у тематику текстів, які будуть читатися. **Метою** цієї стадії є *створення автентичного середовища спілкування*, *формування мотиваційної бази* в тих, хто навчаються, і забезпечення їх *фоновими знаннями*, що, у свою чергу, веде до природної реакції старшокласників (*автентична методика*) у процесі навчання іноземної мови. Ця стадія будується як перегляд відеофільму відповідної тематики або усна розповідь вчителя чи бесіда англійською мовою з наступним прослуховуванням фонограми. Робота призначена для

узагальнюючого ознайомлення тих, хто навчаються, з відповідною галуззю інформації, до якої входить і згаданий текст. Перед початком цієї роботи учні попередньо ознайомлюються із ключовими словами й мовними конструкціями у контексті (див. приклади відповідних вправ вище).

Таким чином, вид іншомовної мовленнєвої діяльності старшокласників на цій стадії – **аудіювання** й саме воно відкриває серію взаємопереходів різних її видів.

Природним продовженням аудіювання є власне **говоріння** тих, хто навчаються, оскільки, одержання певної інформації через зорово-слуховий канал, як правило, викликає власні мовленнєві реакції слухача (**принцип інтенсивного використання фонових знань**). Тому наступною стадією передтекстового етапу є обговорення англійською мовою всією групою старшокласників або у малих групах по 3-5 осіб того, що було сприйнято. Подібне обговорення розпадається на дві фази **з метою**:

а) обміну учнями власними знаннями з обговорюваного питання, тобто встановлення того загального фонду фонових знань, що може служити базою для подальшого правильного розуміння тексту. На цій фазі реалізуються **принцип інтерактивності** та принцип **інтенсивного використання фонових знань**;

б) мозковий штурм (brainstorming), де в процесі обміну думками з поставленої проблеми учні передбачають зміст тексту, висловлюють припущення про те, як ця проблема в ньому вирішується, які її аспекти і під яким кутом зору розглядаються тощо. Завдання на цій фазі обумовлені такими принципами як **принцип автентичності**, **принцип інтенсивного використання фонових знань**, **принцип подолання когнітивного розриву**, а також **принцип інтерактивності**.

Реалізації говоріння англійською мовою протягом обох фаз допомагають уведені на попередній стадії ключові слова та словосполучення з даної тематики, що призначені для мимовільного засвоєння у процесі роботи через необхідність постійного їх використання в обговоренні. Крім того, одна з головних функцій вчителя в ході такої роботи – забезпечувати учням необхідні

підказки, коли їм «не вистачає слів». Ще однією **прихованою метою** говоріння на всіх етапах роботи за запропонованою методикою є винесення у зовнішній план розуміння переглянутого/прослуханого і прочитаного матеріалу (див. Розділ 1, підрозділ 1.1) – як засобу контролю глибини розуміння студентами сприйнятого матеріалу (контроль з боку вчителя), а також як інструмента використання одержаної інформації в подальшій діяльності глядача/слухача/читача.

Сам характер навчальної діяльності на цій стадії покращує роботу старшокласників у малих групах з 3-5 осіб, а не загальногрупову роботу, що використовується лише в окремих випадках. Цим реалізується **принцип інтерактивності та принцип автономії навчальної діяльності**. Робота в малих групах дозволяє спиратися на переваги принципу колективної взаємодії (кооперативного навчання), забезпечити рівновисоку активність практично всіх старшокласників, а не тільки «мовленнєвих лідерів», домогтися одночасної участі в комунікативному процесі більшості членів групи. У цьому плані важливо постійне почергове підключення вчителя до різних мікрогруп з метою активізувати їх, надати допомогу, стимулювати обговорення.

На *текстовому етапі* роботи зі спільним для всієї групи текстом відбувається індивідуальне **читання** мовчки всіма школярами групи спільного для всієї групи тексту, до читання якого учні готувались на передтекстовому етапі. Читання здійснюється за методикою *SQ3R* (survey, question, read, recite, review), що **забезпечує** формування в тих, хто навчається, навичок та вмінь самостійної роботи з іншомовним текстом, описаної в підрозділі 2.1.

Такий підхід до читання дозволяє перетворити його у високоактивний процес, пов’язаний з вирішенням завдань, що реалізує **принцип автономії навчальної діяльності читання**.

Після закінчення власне читання починається *післятекстовий етап* роботи зі спільним для всієї групи текстом, а саме **обговорення**. Цей етап полягає в тому, що учні обговорюють прочитаний текст англійською мовою (читання переходить у говоріння) у малих групах з 3-5 осіб, а також усією групою на основі питань вчителя. У ході обговорення з’ясовується, наскільки

те, що учні прочитали, відрізняється від їхніх припущень, зроблених на передтекстовому етапі, як співвідноситься отримана інформація з тим, що було раніше відомо, які висновки можна зробити з того, про що довідалися тощо. Таке обговорення служить також меті перевірки вчителем того, наскільки правильно учні зрозуміли зміст тексту.

Другим ступенем роботи є **робота з індивідуальними текстами** тієї ж тематики, але вони розширюють і доповнюють інформацію основного тексту. Уся група поділяється на малі групи з 3 осіб, і всі учні у малій групі читають різні тексти (кожен у малій групі прочитує 1-2 тексти), які доповнюють один одного. Читання (*текстовий етап*) проводиться за вищеописаною методикою *SQ3R*. Індивідуальні тексти у різних малих групах одні й теж, тобто в навчальній групі з 12-15 осіб читаються всього три (шість, якщо кожен учень читає по два тексти) різні індивідуальні тексти. Цим і обумовлений той факт, що тематична серія в цілому складається усього із чотирьох (разом з першим основним текстом) - 7 текстів. Отже, на цьому етапі, поряд з принципом автономії, реалізується **принцип подолання когнітивного розриву**.

Після прочитання індивідуальних текстів починається *післятекстовий етап* роботи з індивідуальними текстами, а саме **обговорення прочитаних індивідуальних текстів** у тих же малих групах, де вони читалися. Основною метою обговорення є обмін інформацією, тобто ознайомлення всіх членів мікрогрупи з усіма трьома текстами, так, щоб кожен був обізнаний про те, що прочитали його партнери. Ознайомлення переходить в обмін думками з приводу прочитаного, що завершується усним резюмуванням усіх трьох прочитаних текстів. Таким чином, і в цьому випадку читання переходить у говоріння англійською мовою, причому, як і після читання основного тексту, говоріння тісно переплітається з аудіюванням, оскільки ті, хто навчається, слухають один одного.

Таким чином, провідними принципами на текстовому та післятекстовому етапах є **принцип подолання когнітивного розриву й принцип автономії навчальної діяльності в читанні при природній взаємодії всіх інших рівнозначних принципів**.

Третім ступенем роботи за запропонованою методикою є **робота з використання всієї засвоєної інформації з теми.** Його першім етапом є *етап усного мовлення*, що втілює реалізацію всіх шести рівнозначних принципів, протягом якого організовуються рольові ігри, обговорення, загальногрупові дискусії на основі всього комплексу отриманої інформації. Дискусія може проводитися по-різному: з викладачем у ролі ведучого чи призначеним на цю роль одного з найсильніших старшокласників, за участю кожного студента в дискусії сугубо індивідуально або з організацією дискусії між мікрогрупами тощо.

Другий етап – *етап писемного мовлення* – роботи цілком пов'язаний з **письмом** і реалізує **принцип автономії**. Письмо організовується за методикою орієнтації на процес (process-oriented). У ньому основний акцент робиться на процесі створення писемного тексту, на його численних переробках для досягнення бажаного комунікативного ефекту, а кінцевому продукту приділяється менше уваги. При цьому оцінювання, коментування, виправлення, надання порад щодо переробки проміжних варіантів писемного тексту здебільшого проводиться самими студентами, які рецензують та коментують роботи один одного (peer-reviewing). В усіх випадках увага концентрується на змісті текстів, а не на їхній мовній формі. Мовна форма – це відповідальність того, хто пише і самостійно редагує свій текст. Цей підхід особливо прийнятний тим, що він забезпечує високий рівень автономії тих, хто навчається, високу комунікативну орієнтацію навчання, заохочує до творчого ставлення до роботи, розвиває процесуальну мотивацію. Згідно з підходом, що обговорюється, процес написання того чи іншого писемного тексту розподіляється на кілька етапів: етап підготовки та збору інформації (prewriting), етап складання варіантів, або чернеток, тексту (composing/drafting), етап рецензування (revising) та етап переробки тексту, його редагування (editing).

Етап писемного мовлення має дві стадії. На першій стадії ті, хто навчаються, одержують завдання типу складання англійською мовою статті, звіту, доповіді, есе, резюме, рекомендаційного листа тощо на основі всієї прочитаної, побаченої та почутої інформації з проблеми, яка висвітлюється в цій серії текстів. Однак індивідуальна підготовка письмового тексту кожним

учнем – це лише початок його складання, оскільки те, що готують тут ті, хто навчається, не більш ніж перші варіанти, чернетки.

Основна робота над письмом розгортається на другій стадії, тому що тут учні обмінюються своїми варіантами між собою. Кожен старшокласник перевіряє й коментує роботу одного зі своїх товаришів, указуючи на те, що він вважає недостатнім. Після такої взаємоперевірки і взаємокоректування і на їхній основі учні складають другий варіант письмової роботи, що перевіряється і коментується уже вчителем. Його коментар служить базою для складання остаточного варіанта.

Узагальнюючи все вищесказане, можна зробити **висновок**, що описана *методика навчання стала практичним втіленням принципів інтегрованого навчання англомовного спілкування із пріоритетом читання і будувалася як визначена поетапна послідовність роботи над цілісною тематичною серією текстів, у ході якої здійснюються природно обумовлені переходи від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого (аудіювання – говоріння – читання – письмо), що реалізується через об'єднуючий принцип інтегрованого навчання чотирьох видів МД з пріоритетом читання.*

Виходячи з викладеного вище, а також з положень, розглянутих у підрозділі 2.1 цього розділу, методика може бути представлена у вигляді моделі, як показано в Таблиці 2.3.1.

*Таблиця 2.3.1.*

***Інтегроване навчання ділового спілкування англійською мовою з пріоритетом читання та з використанням відеофонограми на передтекстовому етапі***

| **І. Робота із спільним для всієї групи текстом** | | |
|---|---|---|
| Етап роботи | Діяльність вчителя | Діяльність старшокласників |
| **Передтекстовий етап**:<br>1. Перегляд відеофільму з тематики текстів, що читаються: | 1. Пред'явлення відеофільму з тематики текстів: | 1. Перегляд відеофільму з тематики текстів (сприйняття інформації): |

| | | |
|---|---|---|
| a) вправи, що випереджають перегляд, зі зняття мовних і позамовних труднощів;<br>b) безпосередній перегляд відеофільму;<br>c) обговорення в мікрогрупах переглянутого фільму й антиципація змісту тексту, який буде читатися. | a) організація вправ зі зняття мовних і позамовних труднощів;<br>b) організація перегляду відеофільму і вправ під час перегляду;<br>c) організація і здійснення контролю за діяльністю старшокласників у малих групах. | a) виконання вправ зі зняття мовних і позамовних труднощів;<br>b) виконання вправ під час перегляду;<br>c) практика в говорінні та слуханні (інших старшокласників). |
| **Текстовий етап:**<br>Індивідуальне читання мовчки спільного для всієї групи тексту: | Організація читання і здійснення контролю за діяльністю тих, хто навчається: | Читання спільного для всієї групи тексту за методикою SQ3R: |
| **Післятекстовий етап:**<br>Обговорення прочитаного тексту. | a) організація обговорення;<br>b) здійснення контролю за діяльністю старшокласників | a) практика в говорінні;<br>b) практика в слуханні (слухання висловлень інших старшокласників). |
| **II. Робота з індивідуальними текстами** | | |
| **Текстовий етап:**<br>1. Читання індивідуальних текстів в малих групах: | 1. Організація читання і здійснення контролю за діяльністю старшокласників: | 1. Читання кожним студентом малої групи індивідуального тексту за методикою SQ3R: |
| **Післятекстовий етап:**<br>a) обговорення прочитаних текстів у малих групах. | a) організація обговорення;<br>b) здійснення контролю за діяльністю старшокласників. | a) практика в говорінні;<br>b) практика в слуханні (слухання висловлень інших старшокласників). |
| **III. Робота з використання всієї засвоєної інформації з теми** | | |
| **Етап усного мовлення:**<br>1.Рольові ігри, обговорення, дискусії на основі всього | 1. Організація і здійснення контролю за діяльністю старшокласників. | Практика в говорінні та слуханні (інших старшокласників). |

| | | |
|---|---|---|
| комплексу отриманої інформації. | | |
| **Етап писемного мовлення** | | |
| 1. Складання першого варіанта письмового тексту згідно темі для навчання.<br><br>2.Складання остаточного варіанту письмового тексту згідно темі для навчання. | 1. Організація і здійснення індивідуального контролю за діяльністю старшокласників.<br><br>2. Організація і здійснення контролю за діяльністю старшокласників. | 1. Практика в письмі та здійснення самоконтролю і взаємоконтролю.<br>2. Практика в письмі та здійснення самоконтролю і взаємоконтролю. |

**Висновки до ІІ розділу**

1. Навчання читання англійською мовою для подальшого спілкування у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності доцільно будувати, виходячи із семи принципів: *принципу автентичності, принципу контекстуальної обумовленості, принципу інтенсивного використання фонових знань, принципу подолання когнітивного розриву, принципу інтерактивності, принципу автономії навчальної діяльності, принципу інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання*.

2. З цих семи принципів саме **принцип інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання** є провідним і об'єднуючим усі інші.

3. **Принцип автентичності** реалізується в трьох аспектах: відборі автентичних матеріалів (серед яких основне місце займають *синтезовані* тексти для читання), використанні автентичної методики, організації автентичного середовища.

4. **Принцип контекстуальної обумовленості** означає використання попередніх завдань на контекстуалізацію, тобто підготовчу роботу зі створення у свідомості старшокласників тих скриптів/схем, які забезпечують розуміння «великого контексту» під час читання кожного конкретного тексту.

5. **Принцип інтенсивного використання фонових знань** передбачає, що ще до початку читання кожного конкретного тексту слід забезпечити наявність у старшокласників фонових знань, які необхідні для його розуміння.

6. **Принцип подолання когнітивного розриву** передбачає використання різних шляхів подолання інформаційного розриву між учнем-читачем і текстом, що читається. Але в будь-якому випадку такий розрив має бути (читати тексти, де немає інформаційного розриву між текстом і читачем, безглуздо), а учням повинні бути доступні шляхи його подолання.

7. **Принцип інтерактивності** означає: через завдання, що йдуть від вчителя, організувати взаємодію читача з текстом («діалог з автором»), й організувати спільну діяльність старшокласників з одержання інформації з тексту таким чином, щоб сама ця спільна діяльність навчала старшокласників.

8. **Принцип автономії навчальної діяльності** орієнтований на формування в тих, хто навчається, оптимальних стратегій роботи з іншомовним текстом, використання проблемного підходу й методики *SQ3R*.

9. Висунуті принципи послужили основою для створення системи вправ та відбору навчальних матеріалів, що дозволяє говорити про створення цілісної **методики** навчання читання англійською мовою для ділового спілкування у взаємозв’язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.

10. Система вправ складається з трьох підсистем: 1)підсистеми вправ для роботи зі спільним для всієї групи текстом; 2) підсистеми вправ для роботи з індивідуальними текстами; 3) підсистеми вправ для використання всієї засвоєної інформації з теми.

11. Спираючись на вищевикладені принципи, розроблену систему вправ та проведений відбір навчальних матеріалів була створена альтернативна модель методики інтегрованого навчання англомовного спілкування з пріоритетом читання з використанням відеофонограми.

12. У моделі процес навчання розподіляється на три ступеня 1) роботу зі спільним для всієї групи текстом; 2) роботу з індивідуальними текстами; 3) роботу з використання всієї засвоєної інформації з теми. Робота з текстами включає передтекстовий, текстовий і післятекстовий етапи, у межах яких через

різні вправи здійснюється практична реалізація висунутих принципів і в першу чергу принципу інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі узагальнення теоретичних положень і практичного досвіду навчання читання для подальшого спілкування, а також результатів проведеного експериментального дослідження були зроблені такі висновки:

Навчання старшокласників непрофільних класів сучасних англомовної комунікативної компетентності у спілкуванні є необхідною складовою навчального процесу на старшому ступені сучасного ЗЗСО.

Іноземна мова існує для спілкування в усній та писемній формах, тому навчати старшокласників слід всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання та письма.

Для навчання англомовного спілкування потрібна сучасна методика інтегрованого формування мовленнєвих компетентностей у всіх видах англомовної мовленнєвої діяльності.

Зважаючи на те, що значну частину практичної інформації англійською мовою випускник непрофільного ЗЗСО, одержує через читання англомовних текстів, навички англомовного читання набувають особливого значення. Як наслідок, доцільною є розробка методики інтегрованого навчання різних видів мовленнєвої діяльності для англомовного спілкування з пріоритетом саме читання.

У процесі розробки цієї методики був уточнений зміст понять «практично спрямоване читання» і «читання для англомовного спілкування». Був зроблений висновок про те, що англомовне практично спрямоване читання взагалі – це складова частина в загальній системі діяльності фахівця на виробництві чи в науці. Читання для англомовного спілкування – це надструктура в загальній системі практично спрямованого читання. Воно спрямоване на одержання інформації, що необхідна особистості для здійснення обміну результатами своєї праці на еквівалент, який забезпечує його життєдіяльність у цілому та подальшу трудову активність зокрема.

Вищезазначені положення, а також аналіз деяких базових характеристик механізмів читання сприяли конкретизації мети навчання практично спрямованого читання англійською мовою для подальшого спілкування у взаємозв’язку з

іншими видами мовленнєвої діяльності. Цією метою в старшій непрофільній школі визначено формування у старшокласників рівня розвитку мовленнєвої компетентності у цьому виді МД, який забезпечує зріле читання. При цьому навички зрілого читання повинні розвиватися інтегровано з розвитком навичок в інших видах мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання та письма. Таке формулювання мети, якщо розглядати його з точки зору рекомендацій і вимог Болонського процесу в галузі мовної освіти означає, що наприкінці навчання на старшому ступені сучасного ЗВО учні повинні оволодіти англомовним читанням для ділового спілкування на рівні В1.

Виходячи з мети навчання і ґрунтуючись на аналізі психолінгвістичних характеристик читання, були розроблені сім принципів формування комунікативної компетентності під час навчання англомовного читання для подальшого спілкування, куди ввійшли: принцип автентичності, принцип контекстуальної обумовленості, принцип інтенсивного використання фонових знань, принцип подолання когнітивного розриву, принцип інтерактивності, принцип автономії навчальної діяльності, принцип інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання. З цих семи принципів саме принцип інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання є провідним і об'єднуючим всі інші.

Спираючись на вищевикладені принципи, була розроблена система вправ та модель інтегрованого навчання спілкування англійською мовою з пріоритетом читання. Модель передбачає використання відеофонограм чи бесіди вчителя за темою та прослуховування відповідних фонограм на передтекстовому етапі.

За розробленою моделлю процес навчання розподіляється на три етапи (передтекстовий, текстовий та післятекстовий), у межах яких через різні розроблені види навчальної діяльності та вправи здійснюється практична реалізація висунутих принципів і в першу чергу принципу інтегрованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання.

Висунуті принципи послужили основою не тільки для розробки практичної методики (моделі) навчання, але і для створення системи вправ та відбору навчальних матеріалів, що дозволяє говорити про створення цілісної методики

навчання читання англійською мовою для подальшого спілкування у взаємозв’язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.