

УДК 378.016:811.111'367.633

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК**

**(на прикладі вправ для навчання
англійських прийменників)**

Ковальчук Н.М., канд. пед. наук (Харків)

У статті розглядаються особливості процесу формування іншомовних граматичних навичок у дорослих і надаються рекомендації щодо організації навчального процесу, спрямованого на засвоєння системи англійських прийменників.

Ключові слова: педагогічна граматики, засвоєння, навчання, граматична навичка.

Ковальчук Н.Н. Методические рекомендации по формированию иноязычных грамматических навыков (на примере упражнений для обучения английским предлогам). В статье рассматриваются особенности

процесса формирования иноязычных грамматических навыков у взрослых и изложены рекомендации по организации процесса обучения, направленного на усвоения системы английских предлогов.

Ключевые слова: педагогическая грамматика, усвоение, обучение, грамматический навык.

Kovalchuk N.M. Recommendations for Teaching Grammar (in particular Teaching English Prepositions). The article deals with the formation of foreign grammar habits while teaching adults and gives recommendations for teaching English prepositions.

Key words: pedagogic grammar, acquisition, learning, grammar habit.

Намагання України інтегруватися у всесвітній політичний, економічний та освітній простори призводить до всезростаючого інтересу та підвищеної популярності вивчення іноземних мов, зокрема англійської мови. Саме це спричиняє удосконалення існуючих методик викладання іноземних мов, однією зі складових яких є методика формування іншомовних граматичних навичок. Перелічені чинники й обумовлюють *актуальність* нашої роботи.

Проблема формування граматичних навичок здавна привертала увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розглядалися як загальні підходи до вирішення цієї проблеми, так і її складові, зокрема відбір граматичного матеріалу для навчання, його методична типологія, організація вправ та їх типологія. Сучасну проблематику формування іншомовних граматичних навичок зручно розглядати в межах концепції педагогічної граматики, тобто своєрідного дидактизованого опису мови, пристосованого до потреб її навчання (Л.М. Черноватий; J. Allen; S.P. Corder; J. Harmer) [4; 6; 8; 10]. Отже, *метою* даної статті є надання методичних рекомендацій щодо формування іншомовних граматичних навичок у студентів мовних факультетів на прикладі вправ для навчання англійських прийменників.

Відповідно до одного з запропонованих варіантів [4], теорія педагогічної граматики включає чотири основні елементи: власне педагогічну граматику, лінгвістичну граматику (опис граматичної системи мови у теоретичній лінгвістиці), психологічну граматику (опис процесів, що відбуваються у свідомості людини при засвоєнні граматики) та інтуїтивну граматику (систему правил у свідомості

людини, за допомогою яких відбувається комунікація мовними засобами).

Розглянемо співвідношення між вказаними елементами та їх роль у досягненні мети навчання – рівня інтуїтивної граматики. Почнемо з опозиції “лінгвістична граMATика – педагогічна граMATика”. Хоча лінгвістична граMATика (як сукупність усіх існуючих на сучасному етапі теорій) містить велику кількість даних, що є важливими для навчання мови, однак їх використання безпосередньо у навчанні створює низку проблем. Ці проблеми пов’язані з вживанням складних для учнів термінів; зависоким ступенем абстракції; наявністю внутрішньосистемних зв’язків, без знання яких складно однозначно зрозуміти значення конкретного правила; описовістю та надлишковістю лінгвістичних правил, які конструювалися зовсім не для використання у навчанні відповідних мов.

Потенційно корисну для навчання лінгвістичну інформацію потрібно переробити у навчальну. Правила педагогічної граMATики відрізняються від лінгвістичних, бо і мета вживання таких правил різна. Як вказують дослідники [14], використання правил у педагогічній граMATиці пов’язано з трьома головними проблемами: 1) встановлення обсягу дії правила; 2) знаходження його оптимального формулювання; 3) забезпечення однозначності правила.

Ще однією відмінністю правил педагогічної граMATики є те, що вони можуть мати не тільки вербальну, але і схематичну форму. Відповідно, розрізняють різні за ступенем експліцитності види правил, які ще називають типами навчальної інформації. Традиційно [1] виділяють три типи навчальної інформації: мовленнєвий зразок (для формування іншомовних граMATичних навичок найбільш зручним є зразок на рівні речення), структурна модель (демонструє структуру, що засвоюється, у вигляді знакової формули або геометричних фігур), (алгоритмічне) правило. Найбільш імпліцитним типом навчальної інформації є мовленнєвий зразок, а найбільш експліцитним – правило, що може мати алгоритмічну форму.

Співвідношення “педагогічна граMATика – психологічна граMATика” є також важливим для забезпечення ефективного формування іншомовних граMATичних навичок. За результатами досліджень [4], оволодіння граMATикою іноземної мови у дорослих учнів може відбуватися через “засвоєння” (переважно підсвідоме

оволодіння граматичними механізмами за рахунок інтенсивної мовленнєвої практики – процес, що принципово ідентичний засвоєнню рідної мови) та/або “навчання” (оволодіння граматичними механізмами за рахунок усвідомлення граматичних правил і подальшої їх інтеріоризації у відповідних вправах). Більшість дослідників схиляються до необхідності гармонійного поєднання усвідомлення правил та інтенсивної мовленнєвої практики, метою якої є комунікація.

Таким чином, педагогічна граматики є свого роду механізмом, в який вводяться дані лінгвістичної та психологічної граматики для подальшої переробки. При цьому така переробка враховує мету, завдання навчання, вік і концептуальний розвиток учнів та інші умови (наприклад, кількість часу на засвоєння, ступінь інтерференції, індивідуально-психологічні характеристики учнів, дані про “природну послідовність” засвоєння компонентів конкретної граматичної категорії тощо).

Розгляд співвідношення “педагогічна граматики – інтуїтивна граматики” дозволяє проаналізувати шляхи можливої реалізації педагогічної граматики в процесі навчання з метою формування повноцінних граматичних навичок та їх включення до мовленнєвих умінь.

Більшість дослідників на сучасному етапі погоджуються, що такої мети можна досягти за рахунок максимально можливого використання як “засвоєння” (без використання актуального усвідомлення структури та умов виконання відповідних дій), так і “навчання” (з відповідним актуальним усвідомленням на основі типів навчальної інформації різного ступеня експліцитності).

Умовами найбільш ефективного функціонування “засвоєння” є наступні: 1) створення відповідного обсягу так званої “вихідної інформації” (*input*), тобто зразків мовлення у середовищі, що оточує студентів у класі; 2) забезпечення умов, які б сприяли максимальному обсягу так званої “включеної інформації” (*intake*), тобто тієї частини “вихідної інформації”, що потрапила до свідомості студента і пройшла там відповідну переробку; саме обсяг “включеної інформації” (за умови її відповідності певним характеристикам) визначає ефективність “засвоєння”. При “засвоєнні” “вихідна інформація” побудована на використанні мовленнєвих зразків як єдиного типу

навчальної інформації і які повинні відповідати ряду вимог. Зокрема, вони повинні орієнтувати учня щодо теми засвоєння, по можливості забезпечувати візуальну подачу інформації, створювати умови для виконання відповідних мовленнєвих актів та вживання найбільш ефективних стратегій (у першу чергу, аналогії) в роботі з мовленнєвими зразками [4]. За даними досліджень засвоєння англійської мови як рідної [11] та іноземної [9; 12], складність “вихідної інформації” є оптимальною, якщо знаходиться на один щабель вище рівня учнів, тобто побудована за принципом $L+1$, де L – рівень володіння учнями англійською мовою.

Крім згаданих, ефективність “засвоєння” залежить і від інших чинників. Зокрема, 1) побудова навчальних матеріалів повинна забезпечувати сприятливі емоційні характеристики навчання; 2) наявність мотивації, що належить до факторів, які детермінують поведінку та діяльність учня, і таким чином здатних суттєво впливати на якість “засвоєння”; 3) помірна різноманітність та новизна матеріалу навчання; 4) забезпечення позитивного фону навчання, включаючи використання засобів емоційного забарвлення навчального процесу, як за рахунок побудови самих матеріалів, так і відповідних дій викладача безпосередньо під час навчання [2].

Ефективність роботи механізму “навчання” визначається надійністю орієнтації учнів, що залежить від повноти орієнтувальної основи дій, тобто системи орієнтирів, на які спирається учень у процесі оволодіння відповідною граматичною дією. Відповідно до повноти орієнтувальної основи варіюється надійність керування навчальним процесом – чим повніша система орієнтирів, тим вища вірогідність повноцінного оволодіння дією. При цьому повнота орієнтувальної основи може забезпечуватися двома шляхами: при першому учні одержують орієнтири (схеми, моделі, правила тощо) у готовому вигляді, а при другому – самостійно будують її шляхом розв’язання системи проблемних завдань [2], підготовлених учителем і структурованих таким чином, що внаслідок їх виконання учень одержує систему орієнтирів. Останній шлях вважається кращим, бо забезпечує активність та ініціативність учнів, що є важливим для покращення засвоєння [2].

Важливим для ефективності “навчання” є також умова аби учні починали робити вправи, спрямовані на оволодіння граматичною дією,

з самого початку, тобто паралельно з побудовою орієнтувальної основи дії, не витрачаючи часу на запам'ятовування будь-якої інформації. Інтеріоризація як самих дій, так і відповідних понять при такій побудові навчання відбувається в процесі виконання вправ за рахунок мимовільного запам'ятовування і відзначається високою ефективністю.

Спираючись на положення, викладені вище, нами була створена система вправ для навчання англійських прийменників [5].

Вправи для навчання англійських прийменників були об'єднані у комплекс, застосування якого здійснювалося поетапно та циклічно. Етапи нашого комплексу вправ відповідають категоріям прийменників, тобто комплекс впроваджується в п'ять етапів: 1) просторові прийменники (стаціонарне положення); 2) просторові прийменники (напрямок руху); 3) темпоральні прийменники; 4) відносні прийменники; 5) вживання прийменників з деякими дієсловами та в найбільш поширених усталених виразах. У межах кожного етапу вправи об'єднуються в цикли, кожен з яких був розрахований на 90 хвилин. Кількість циклів на кожному етапі варіюється залежно від обсягу матеріалу, який слід було опрацювати.

Структура вправ у кожному циклі була побудована за третім типом орієнтування, у відповідності до якого система орієнтирів не дається студентам у готовому вигляді, а будується ними самими за рахунок розв'язання системи проблемних завдань. На практиці це виглядало так: студентам подавалися зразки мовлення у вигляді фабульного тексту, який містив у собі прийменники, що були об'єктом засвоєння. Далі студентам пропонувалося самостійно встановити значення, в яких вживаються прийменники в даному тексті, заповнити відповідні таблиці, вивести правила тощо. Виконання цього завдання дозволяє одночасно досягти двох цілей: по-перше, студенти будують (без актуального усвідомлення цього) та паралельно засвоюють орієнтувальну основу дій по вживанню відповідних прийменників, а по-друге, вони формують навички їх вживання, бо вправи є одномовними (без використання рідної мови).

Вживання виключно одномовних вправ при роботі в класі створювало сприятливі умови для функціонування механізму "засвоєння" у свідомості студентів. Після того, як студенти закінчували побудову системи орієнтирів (заповнювали таблицю,

формулювали правила тощо), вони виконують вправи на заповнення пропусків у реченнях або тексті та вибору прийменника із запропонованих у реченні або тексті. Подібні вправи пов'язані з текстами попередніх епізодів і вибір прийменника, таким чином, залежав від інтерпретації широкого контексту. Вирішення завдань стосовно деяких речень можна було знайти безпосередньо у текстах епізодів, а інші завдання розширювали такий контекст, створюючи ситуації, що відсутні в епізодах, але є можливими наслідками того, що там трапалося. Контекст також створювався за рахунок малюнків, що ілюстрували вживання певних категорій та підкатегорій прийменників.

За рахунок високої насиченості текстів епізодів прийменниками була створена висока концентрація “вихідної інформації” у класі, а також умови для переходу такої інформації у “включену”, тобто на переробку свідомістю студента. Це забезпечувалося завдяки відповідності мовленнєвих зразків, які використовувалися у навчанні, вимогам, що пред'являються до них. Мовленнєві зразки (тексти), за допомогою яких вводилися та опрацьовувалися відповідні прийменники, чітко орієнтували студентів щодо їх значення. Це досягалось однозначністю контексту та ситуації їх вживання завдяки введенню матеріалу у фабульних текстах, а не в ізольованих реченнях. Чіткості семантики сприяло також використання малюнків, які закріплювали контекст і забезпечували візуальну підтримку. Виділення типових ситуацій вживання прийменників та розвиток спроможності розпізнавання таких ситуацій сприяли ефективному використанню аналогії. Нарешті, поступове введення прийменників заздалегідь визначеними блоками (за принципом їх семантичного зв'язку) забезпечило дотримання відповідності принципу L+1.

Велика увага приділялася врахуванню емоційно спрямованих чинників. Для забезпечення мотивації учнів ми спиралися на принцип побудови вправ як системи подолання навчальних труднощів. Для забезпечення сприятливого емоційного фону та урізноманітнення матеріалу та вправ для його засвоєння був складений спеціальний фабульний текст, що базувався на значно модифікованих валійських народних переказах. Далі цей текст був розділений на 24 епізоди, щоб створити напруження наприкінці кожного з них. Додатковими

засобами створення позитивного емоційного фону були ілюстрації та спеціальні дії викладача, спрямовані на забезпечення позитивних емоцій студентів.

Для сприяння ефективному функціонуванню “навчання” програма була побудована таким чином, що забезпечувала повну орієнтацію студентів на кожному етапі їх роботи. Спочатку, за рахунок вирішення інтелектуальних завдань, студенти самостійно будували повну систему орієнтирів, яка узагальнювалася у вигляді таблиць та/або схем. При цьому вже побудова такої системи була вправою на формування навички вживання відповідних прийменників, тобто структура програми навчання забезпечувала суміщення етапів побудови орієнтувальної основи дії та виконавчого етапу.

Така організація навчання, крім того, сприяла тому, що і засвоєння системи орієнтирів, і формування навички на всіх етапах відбувалися за рахунок мимовільного запам'ятовування, яке вважається ефективнішим за довільне. Це досягалося завдяки тому, що запам'ятовування ніколи не формулювалося як мета виконання будь-якої вправи.

Нарешті, ступінь розгорнутості системи орієнтирів для кожного прийменника або його значення (значень) визначалася залежно від його складності. У складних випадках (наприклад, при узагальненні таких підкатегорій як “положення об'єкта над або під іншим об'єктом”) система орієнтирів включала і таблицю, і модель (схему) відповідної підкатегорії, а в простих (наприклад, різниця між *aboard* та *astride*) досить було контексту та / або малюнка. Таке гнучке врахування ступеня розгорнутості орієнтирів сприяло використанню максимально можливого часу на вправи у вживанні відповідних прийменників.

Таким чином, якщо побудувати програму навчання та провести формування граматичних навичок з урахуванням викладених вище особливостей співвідношення між лінгвістичною, психологічною та інтуїтивною граматики, то це забезпечить високу якість навичок та повноцінність узагальнень студентів.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці системи вправ, націлених на формування інших видів навичок, та включення їх у структуру мовленнєвих умінь студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гохлернер М.М. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном (немецком) языке / М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан // Психологические механизмы усвоения грамматики русского и иностранных языков. – М.: МГУ, 1972. – С. 111–225.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.; Т. 2. – 322 с.
4. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: Дис... докт. пед. наук : 13.00.02 / Л.Н. Черноватый. – Харьков, 1999. – 450 с.
5. Черноватый Л.М. Пригоди в ущелині Пенкадер: посібник з вивчення англ. приємників та фразових дієслів для студентів вищ. закладів освіти / Л.М. Черноватий, Н.М Ковальчук; за ред. В.І. Карабана. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 368 с.
6. Allen J. Pedagogic Grammar / J. Allen // The Edinburgh Course of Applied Linguistics: vol. 3. – London: Oxford University Press. – 1979. – P. 59–92.
7. Chernovaty L. Transitional constructions in foreign language acquisition / L. Chernovaty // IATEFL–Ukraine Newsletter. – 1997. – № 8. – P. 7-9.
8. Corder S.P. Pedagogic Grammars / S.P. Corder // Grammar and Second Language Teaching. – Boston: Boston Mass. Heinle and Heinle. – 1988. – P. 123–145.
9. Dulay H. Language Two / H. Dulay, M. Burt, S. Krashen. – N.Y.: Oxford University Press, 1982. – 315 p.
10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow: Longman, 2009. – 448 p.
11. Ingram D. First Language Acquisition / D. Ingram. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 572 p.
12. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. Krashen. – Oxford: Pergamon, 1982. – 202 p.
13. Sharwood Smith, M. Notions and functions in a Contrastive Pedagogical Grammar / M. Sharwood Smith // Grammar and Second Language Teaching. – Boston: Boston Mass. Heinle and Heinle. – 1988. – P. 156–170.
14. Westney P. Rules and pedagogical grammar / P. Westney // Perspectives on Pedagogical Grammar. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. 72-98.