

Рис. 1.

Кут між бісектрисами суміжних кутів завжди дорівнює 90° . Дійсно, $2a + 2b = 180^\circ$ (рис.1) і $a + b = 90^\circ$.

Задача 2. Якщо в трапецію можна вписати коло, то величина кута, під яким з центра кола видно бічну сторону, не залежить від вигляду трапеції. Доведіть.

Розв'язання. Оскільки для описаної трапеції $ABCD$ (рис. 2) $\angle 1 = \angle 2$ і $\angle 3 = \angle 4$, то

$$\angle 1 + \angle 3 = \frac{1}{2} \cdot 180^\circ = 90^\circ.$$

Тоді й кут $AOB = 90^\circ$.

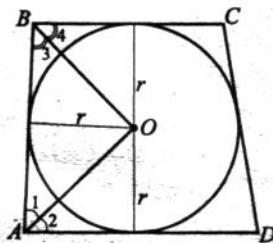


Рис. 2.

Отже, при розв'язанні цих задач, студенти прийшли до висновку, що виявляється, в геометрії існують так звані „незалежні” кути і вони поважно „несуть” свої постійні величини.

У перспективі автор статті передбачає розробку рекомендацій із застосуванням історичного матеріалу з геометрії, а також його прикладний характер, що активізує пізнавальну діяльність студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Развитие творческой активности школьника / Под ред. А.Н.Матюшкина. – М.:Педагогика, 1991.
2. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
3. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

УДК 378.1:373.3

А.А. Вихрущ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Досконале володіння вчителем технікою організації діалогічного спілкування учнів на уроці забезпечує змістовну та ефективну організацію навчання іномовному спілкуванню, дозволяє уявити чітку перспективу роботи з теми та досконало провести усну мовленнєву діяльність дітей іноземною мовою.

Perfect knowledge of the technique of organization dialogical communication by teacher during the lesson ensures profound and effective studying of foreign language communication. It also helps to imagine clear perspective of the work and perfectly to keep children's oral speech activity by means of foreign language.

Головне, що є необхідним для впровадження діалогічної спрямованості навчання іноземним мовам у практику школи – це психологічна готовність вчителя, його переконаність у необхідності діалогічного напрямку, його віра в ефективність цього методу. Адже, зрештою, все залежить від вчителя: без його зусиль та майстерності будь-який метод залишиться не реалізованим. Мету даної статті ми бачимо в тому, щоб поділитися досвідом та позбавити майбутнього вчителя труднощів, які можуть виникати при організації діалогічної діяльності молодших школярів на уроках іноземної мови.

Завданням початкового етапу навчання є інтенсивний розвиток усного мовлення. Методисти (Є.І.Пассов, І.О.Зимняя, Л.С.Панова) цілком справедливо стверджують, що навчання усному мовленню варто розпочинати саме з розвитку діалогічної форми діяльності. І не тому, що ця форма спілкування легше засвоюється учнями. Сучасна методика вказує на необхідність вже на першому році вивчення мови досягати значних результатів в області експресивного усного мовлення учнів як у діалозі, так і у цілісному висловлюванні. Однак професор В.С.Цетлін вважає, що “важко погодитися з тими, хто розглядає усне мовлення, особливо діалог, як головну та єдину мету вивчення мови у школі” [2: 23].

При подальшому розгляді даного питання ми переконуємося, що у навчанні діалогічного мовлення є також свої труднощі. Шкільна програма передбачає, щоб на першому етапі вивчення мови фігурували лише найбільш вживані фрази, лексика та граматики. Вивчення іноземної мови повинно мати практичний та конкретний характер. Кожному вчителю добре відомий факт, коли учні, володіючи лексикою, вміючи утворити ту чи іншу граматичну форму, виявляються неспроможними використовувати все це у процесі спілкування.

Проводячи експериментальне навчання у початковій школі, ми з самого початку знайомимо учнів з іноземною мовою, як новою формою спілкування та розпочинаємо навчання з того, що намагаємося засобом іноземної мови встановити комунікативний контакт з класом в цілому та кожним учнем особисто. Навчаючи побудові найпростіших фраз (наприклад, для називання предметів, їх кольору, місця знаходження), ми відразу здійснюємо короткі акти спілкування, нехай навіть умовні. А це вже елементи діалогічного мовлення. Надалі, по мірі засвоєння лексики та граматичних структур, ми спрямовуємо учнів до побудови все більш розширених реплік у межах діалогу. Це дозволяє учням поступово переходити до вільної бесіди, що і буде кінцевою метою навчання усному мовленню у загальноосвітній школі.

Ще на початку навчання кожен учасник діалогу, навіть найменшого та найпростішого, повинен усвідомити своє комунікативне завдання і брати участь у розмові з метою, щоб його вирішити. Адже у реальному спілкуванні мовець бере участь у діалозі вмотивовано та цілеспрямовано.

За нашими спостереженнями в початковій школі навчання діалогічному мовленню зазвичай на усіх етапах зводиться до вправ у формі питання-відповідь, в яких окремі діалогічні єдності не завжди між собою пов'язані. Це означає, що завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти шляхи навчання такому діалогу, який би наближався до своєї природної форми. Однак для початку розглянемо окремі особливості побудови діалогічного мовлення, щоб з'ясувати із якими труднощами можуть зіткнутися учні при оволодінні ним.

По-перше, у реальному житті діалог – це завжди непередбачувана заздалегідь форма мовлення. Якщо навіть початок розмови можна спланувати та попередньо підготувати, то визначити весь хід розмови не можливо. У такому випадку весь успіх розмови залежить від рівня розвитку мовленнєвих навичок мовців, від сформованості у них операцій автоматичності відбору мовних засобів, необхідних в даний момент для побудови репліки.

По-друге, у діалогічній взаємодії співрозмовники постійно обмінюються ролями: вони або говорять, або слухають. Від правильного розуміння репліки залежить логічність та точність мовленнєвої реакції співрозмовника. Отже, для успішної побудови діалогу необхідно володіти навичками аудіювання.

Перш, ніж визначити найбільш раціональні шляхи навчання діалогічному мовленню, варто докладніше зупинитися на логічній структурі побудови діалогу. Отже, розпочинаючи навчання діалогічному мовленню, необхідно допомогти учням з'ясувати структуру діалогу спершу у рідній мові, а потім в іноземній. Діалог – це завжди єдність реплік, яких має бути не менше двох. Прийнято розрізняти репліки-стимули та репліки-реакції. Вони відрізняються лише умовами інформування. Репліка-стимул використовується в умовах певної ситуації, яка стосується обох співрозмовників. Таку репліку обирає сам мовець і цей вибір є практично не обмежений, він визначається ситуацією та мовленнєвим наміром того, хто розпочинає розмову. Особа, яка відповідає на цю репліку, навпаки, обмежена у своєму виборі. Її відповідь має бути логічно пов'язана з реплікою-стимулом. Якщо цей мовець планує продовжити розмову, то повинен подати свою репліку-стимул.

Необхідно навчити дітей двом умінням: пов'язувати репліку у певну діалогічну єдність різних типів (методисти, зокрема М.В.Ляховицький, В.Л.Скалкін, С.Ф.Шатілов, називають це умінням реплікувати); будувати діалоги як завершений комунікативний акт (на рівні тексту). Бажано, щоб кожна репліка складалася хоча б із двох фраз: 1) реакції на почуте та 2) фрази, яка залучатиме співрозмовника до розмови. За нашими спостереженнями, це попереджає розповсюджену у практиці школи помилку, коли при організації діалогічного мовлення на уроці один з учнів лише запитує, а інший лише відповідає на поставлене запитання. Школярі повинні навчитися вести двосторонню бесіду.

Однак на думку Панової Л.С., "...не варто співвідносити навчання учнів реплікувати з початковим етапом формування лексичних та граматичних навичок, а з більш пізнішим, коли учні починають використовувати засвоєну мовленнєву модель, пов'язуючи її з іншими, раніше вивченими, обираючи потрібне слово з кількох засвоєних. А так як на початковому етапі для вчителя головне завдання – сформулювати лексичні та граматичні навички, то це вимагає від дітей побудови повних речень та неодноразового використання у мовленні граматичної структури, яка вивчається. Хоча це й суперечить самій природі діалогу" [3: 80].

У початкових класах можна обмежитися самою простою формою діалогу – питання та відповідь. Об'єм діалогу на даному етапі навчання, як показав наш досвід, може дорівнювати приблизно 6 реплікам (по 3 на кожного співрозмовника).

Одноманітність тематики діалогів у початкових класах не заважає вдосконалювати та урізноманітнювати мовлення учнів, оскільки лексичний матеріал у процесі подальшого вивчення мови дає дітям можливість висловлюватися у одній і тій самій темі краще та змістовніше.

Таким чином, при навчанні діалогічному мовленню варто дотримуватися такої послідовності:

1. Пояснення на прикладах рідної та іноземної мов поняття діалог та його структури;
2. Поступове підведення учнів до побудови трьохчленних мікродіалогів: репліка-стимул – репліка-відповідь – репліка-стимул;
3. Побудова тематичних діалогів до певної ситуації за зразком, який подає вчитель, та структурно-логічною схемою;
4. Створення діалогів на основі вже вивчених тем відповідно до поставленої ситуації, за зразком вчителя, та структурно-логічною схемою;
5. Побудова діалогу на основі тексту, чи вивченої теми або кількох тем [3].

У практиці навчання діалогічному мовленню ці етапи потрібно проходити не один за другим, а поступово накладаючи їх один на другий.

Іншомовна діалогічна діяльність учнів другого класу та учнів третього, четвертого класів значно відрізняється: ускладнюється її зміст, підвищується самостійність. Це досягається перш за все через використання більш розгорнутих реплік у діалозі: в I – II

класах – запитання – відповідь; в III – IV – питання – відповідь – стимул до дії; різноманітніші відповіді на одне і теж запитання. Зміна характеру реплік у діалозі дозволяє значно розвинути його якісну сторону. У зв'язку з тим, що учні вже повинні не лише відповісти на запитання, але й продовжити розмову своєю реплікою-стимулом, тому кожна репліка складатиметься із кількох фраз, а це звісно вплине на об'єм діалогу.

Той факт, що дітям доводиться опановувати іноземну мову в умовах шкільного навчання, накладає деяку штучність на їх висловлювання. В шкільних умовах відсутня природна потреба використання іноземної мови для обміну інформацією. Тому вчитель з навчальною метою створює ситуації, які наближують умови навчання до умов природного спілкування. У процесі спілкування мовець або слухач зацікавлений перш за все у змісті інформації. Одночасно дитина повинна правильно прийняти та передати інформацію засобом іноземної мови відповідно до її норм та правил. Ця особливість також ускладнює процес розвитку діалогічного мовлення. Необхідно так побудувати урок, щоб мислення учнів у процесі навчання постійно було спрямоване на зміст мовлення.

Специфіка початкового етапу полягає в тому, що школярів необхідно навчити безпомилково та диференційовано впізнавати звуки та їх поєднання в іноземній мові, без опори на зоровий аналізатор, а спостерігаючи за рухом органів мовлення. Тут варто враховувати і недостатню слухову спостережливість більшості учнів. Школярі краще розумітимуть на слух іноземне мовлення, якщо у них добре розвинуті навички вимови, особливо вміння розрізняти звуки іноземної мови.

Навчаючи дітей сприймати інформацію на слух варто поступово розширювати мовний матеріал, збільшувати тривалість звучання мовлення, яке сприймається. Дітей необхідно привчати слухати та розуміти мовлення, записане на плівку, однак для початку – лише знайомого голосу. Труднощі, які пов'язані з умовами сприйняття мовлення, залежать від кількох факторів: чи звернене мовлення до слухача, чи наявна зорова опора, чи звук слухач до голосу мовця, який темп мовлення, що сприймається на слух. Учні III–IV класів вже здатні долати ці труднощі, так як вони вже вміють слухати зв'язні висловлювання вчителя та товаришів; звикли до голосу вчителя та однокласників.

Якщо в I – II класах навчальний процес передбачає перевагу мовлення вчителя на уроці, то в III – IV класах час, відведений на висловлювання вчителя, зменшується на користь учнів. Характер мовного матеріалу, розвиток тематики дозволяють обмежити репліки-стимули, використовувані вчителем. Тепер більше іноземною мовою говорять учні, так як реакція на репліку-стимул може мати більш розгорнутий характер.

Кожне завдання для навчання іншомовному діалогічному мовленню повинно мати установку, яка містить як мінімум саме завдання та комунікативне спрямування. Принципово важливим проявом функціональності є відбір і організація матеріалу на основі ситуацій та проблем спілкування, які цікавлять учнів саме цього віку.

Наші пошуки можливостей скоротити малоефективні види роботи, щоб збільшити кількість часу для розвитку мовленнєвих навичок, примусили нас переглянути та значно зменшити кількість вправ, завданням яких було: дати відповіді на запитання до тексту. У початкових класах такі вправи мало допомагають у розвитку діалогічного мовлення учнів. Можливостей давати запитання по тексту, які б вимагали від школяра сформулювати власну думку, а не запам'ятовувати певну конструкцію, є в обмеженій кількості. Це не є найкращим способом навчання усному мовленню, зокрема діалогічному. Ефективнішим розвиток діалогічного мовлення буде за умови якщо учні ставитимуть запитання вчителю чи своїм товаришам.

Підводячи підсумки наших спостережень за навчанням у експериментальних класах, варто зазначити, що необхідно перейти до навчання усному мовленню на основі мовленнєвих зразків. Таким чином, учні отримують можливість будувати свої висловлювання у діалозі за аналогією до даних мовленнєвих зразків. В якості мовленнєвих зразків можна наводити цілі фрази або їх поєднання на рівні діалогічних єдностей (в

термінології Шведової Н.Ю.). Вони є цікавою формою для презентації мовного матеріалу, необхідного для іншомовного діалогічного спілкування.

У навчанні іншомовному діалогічному спілкуванню можна також використовувати різні види опор: 1) опори, які підказують форму мовленнєвого висловлювання у діалозі, у вигляді окремих слів, граматичних схем, частин фраз, цілих фраз; 2) опори, які розкривають предметно-змістовну сторону мовленнєвого вчинку; 3) передбачають функціональну спрямованість одного мовленнєвого вчинку чи їх цілого ряду у діалозі. Опори та їх комбінації дозволяють керувати іншомовним діалогічним спілкуванням учнів у більшій чи меншій мірі.

Правильне застосування усіх перерахованих факторів організації вправ дозволяє керувати навчальним іншомовним діалогічним спілкуванням відповідно до поставленого методичного завдання та забезпечує відповідність навчального спілкування реальному.

Тут було перераховано зовсім не все, що є наслідком впровадження діалогічного мовлення у навчальний процес. Однак сказаного є досить, щоб зробити наступні висновки: якщо ми хочемо навчити дитину спілкуватися іноземною мовою, то навчальний процес слід організувати так, щоб за основними своїми рисами він був схожий на процес реального спілкування – у цьому і полягає комунікативний принцип. Кожен учень повинен відчувати на уроці, що він може розмовляти іноземною мовою в межах даної теми, що він не розгубиться у реальній ситуації спілкування.

На завершення хотілося б зазначити, що досконале володіння вчителем технікою організації діалогічного спілкування учнів на уроці забезпечує змістовну та ефективну організацію навчання іншомовному спілкуванню. Це дозволяє уявити чітку перспективу роботи по темі, та досконало провести усну мовленнєву діяльність дітей іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Курс обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. В.С.Цетлин. – М.: Педагогика, – 1971. – 232с.
3. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк.,1989. – 144 с.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕРСЭ, Логос, 2004. – 319 с.
5. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник. – М.: Академия, 2001. – 320с.

УДК 378

Т.В. Гора

СТРУКТУРА СПРИЙНЯТТЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ОСОБИСТІСНО-РОЛЬОВОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті відображено результати експериментального дослідження стосовно особливостей сприйняття учнями старших класів загальноосвітніх навчальних закладів особистісно-рольової позиції учителя у процесі педагогічного спілкування.

The given article reflects the results of the experimental scientific research on the secondary schools senior students' self-perception of the teacher's personal role position in the pedagogical communication process.

Актуальність проблеми. Суспільні, політичні, економічні, технологічні процеси поступово і невідворотно стають все більш складними, розгалуженими, а професійна