

2. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшекласников: состав и структура / С.Г. Воровщиков // Наука и школа. – 2007. – №1. – С. 36-38.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т.1. / [Под ред. А.Р. Лурия, М.Г.Ярошевского]. – М.: Просвещение, 1982. – 486 с.
4. Галатюк М.Ю. Теоретичні аспекти формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін / М.Ю. Галатюк // Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 14. – Рівне: Волинські обереги, 2010 р. – С. 95-100.
5. Галатюк М.Ю. Дидактичні умови формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін / М.Ю. Галатюк, Ю.М. Галатюк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Вип. 77. – Чернігів: ЧОПУ, 2010. – С. 49-53.
6. Галатюк Ю.М. Методологія фізичної науки в контексті проектування творчої навчально-пізнавальної діяльності / Ю.М. Галатюк // Наукові записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Частина 2. – С.17-21.
7. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / [За ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 649 с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью /Машбиц Е.И. – К.: Вища школа, 1987.– 224 с.
9. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 15-24.

Галатюк М.Ю.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН (ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается проблема развития учебно-познавательной компетентности в процессе изучения естественных дисциплин. Определяются необходимые дидактические условия и основные требования относительно их обеспечения.

Ключевые слова: дидактические принципы, учебная деятельность, учебно-познавательная компетентность, дидактические условия.

Halatyuk M.Y.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF NATURAL DISCIPLINES (DIDACTIC ASPECT)

In the article the problem of creation of favourable didactics terms is examined for forming of educational-cognitive competence. Genesis of didactics terms is analysed on the basis of general didactics principles and theory of educational activity.

Key words: didactics principles, educational activity, educational-cognitive competence, didactics terms.

УДК 371.68

Голотюк О.В.

**ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНШИХ ВИДІВ
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МОВНИХ АСПЕКТІВ
НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ**

Стаття присвячена читанню як виду мовленнєвої діяльності, його особливостям, видам та етапам навчання на уроках французької мови. У статті висвітлено, що читання є ефективним засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню, говорінню

та мовних аспектів, тобто сприяє формуванню фонетичної, граматичної та лексичної компетенції. Значна увага приділяється виявленню взаємозв'язків різних видів мовленнєвої діяльності та мовних аспектів. Розглядаються види та системи вправ, які формують мовленнєву компетенцію з французької мови на основі читання текстів, що покликані допомогти подолати труднощі навчання французької мови та більш послідовно будувати навчальний процес.

Ключові слова: читання, французька мова, мовні аспекти, мовленнєва діяльність, методи й прийоми навчання, ефективність, система вправ.

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов.

Читання французькою мовою – це складний процес. Воно має трьохфазову структуру (зародження потреби у читанні, безпосередньо читання та сприйняття тексту, контроль його розуміння) і пов'язане з психічними, психофізіологічними та розумовими процесами організму людини, такими як техніка читання, осмислення, розуміння, задіяння пам'яті, співвідношення прочитаного з уже здобутою інформацією. Текст розпізнається зоровим аналізатором, імпульс надходить до кори головного мозку, де відбувається розпізнання лексичних та граматичних одиниць, його розуміння, осмислення, запам'ятовування тощо. Та не зважаючи на складність, читанню вчать лише один раз, у подальшому відбувається лише вдосконалення його умінь і навичок. Проте читання французькою, як і будь-якою іншою іноземною мовою, має свої труднощі, з якими зустрічається кожен учень. Найпоширеніші з них – це необхідність оволодіння новими графічною та граматичною системами, а також значним лексичним запасом. Щоб успішно подолати ці труднощі, слід велику увагу приділяти підбору відповідних текстів для читання, які б відповідали вимогам кожного окремого етапу навчання [2: 165].

Мета статті – розглянути читання як засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності та мовних аспектів на уроках французької мови.

У навчальній практиці існує безліч видів читання навчальних текстів, які мають свою класифікацію. Методисти виділяють тексти [4; 5]:

за ступенем проникнення в зміст:

а) детальне читання, з повним охоптом змісту, з розумінням головного, найбільш суттєвого (ознайомлювальне читання);

б) читання із загальним охоптом змісту, з розумінням усього прочитаного (вивчаюче читання);

в) пошукове читання – це мовби синтез двох попередніх, тобто спочатку читання з загальним охоптом змісту і виділенням суттєвого для себе або заданого ззовні, а потім детальне читання того, що повинне бути об'єктом повного розуміння;

за функцією читання:

а) пізнавальне – читання тільки для того, щоб вилучити інформацію, осмислити і зберегти її, коротко на неї прореагувавши, вербально і не вербально;

б) ціннісно-орієнтоване – читання для того, щоб згодом обговорити, оцінити, переказати зміст прочитаного;

в) регулятивне – читання з наступними предметними діями, що співвідносяться або не співвідносяться з описаним у тексті;

за глибиною розуміння:

а) читання на рівні знань;

б) читання на рівні змісту;

за ступенем проникнення в зміст прочитаного та об'ємом вилученої інформації виділяють:

а) читання тексту, побудованого на повністю вивченому матеріалі і його повне розуміння відносно нескладне;

б) читання тексту з невідомими явищами і читач добивається повного розуміння всіма відомими йому засобами: долаючи труднощі завдяки здогадці, словнику тощо.

Та поміж усіх цих видів читання є три основних, які домінують у навчальній практиці. Це ознайомлювальне, вивчаюче та пошукове читання. Проте слід враховувати, на якому ступені навчання знаходяться учні (початковому, середньому чи вищому), щоб проводити роботу з читання текстів відповідно до рівня розумового розвитку учнів та поступово розвивати у них уміння читати.

Окрім читання у роботі висвітлені інші види мовленнєвої діяльності та мовні аспекти, такі як фонетична, лексична, граматична компетенції, говоріння (монологічне та діалогічне мовлення), аудіювання та переклад. Розглядаються особливості їх вивчення та вправи їх навчання на основі читання.

Найскладнішим та найцікавішим виявилось питання взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності з читанням, та як на його основі можна будувати процес навчання. Так, наприклад, навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями виучуваної французької мови, наголосом та основними інтонаційними моделями найбільш поширених типів простих і складних речень. Проте саме тут постає питання, яким чином можливо навчати фонетиці на основі читання, іншими словами графічно зображеного тексту, коли об'єктом навчання є звук, який можливо лише почути?

Відповіддю на це питання слугує те, що крім спеціальних вправ для формування та вдосконалення слуховимовних навичок учнів, широко використовується заучування напам'ять скоромовок, приказок, римівок, віршів, діалогів, уривків з прози, а також читання вголос уривків текстів з підручника. Всі ці види роботи націлені на навчання учнів правильної вимови. Проте як читання вголос є засобом навчання фонетиці, майже всі фонетичні вправи, що виконуються з опорою на наочність, слугують для формування технічних навичок читання вголос та запам'ятовуванню зорових образів у довгостроковій пам'яті учнів. До них також можна віднести читання вголос однотипових (з точки зору правил читання) слів, організованих за принципом опозиції, схожих ззовні (наприклад: *imprudent – impudent, lacune – lagune*); незнайомих, але таких, що читаються за знайомим правилом (середні та старші класи), слів, в яких одна й та сама літера або буквосполучення читається по-різному та, навпаки, в яких один і той же звук передається різними літерами тощо. Наприклад: а) *vase, magasin, salle, bouquiniste*, etc. (літера *s* читається в різних словах звуками [z] або [s]); б) *paire, perte, beige, tête, père, cadet, adresse, traverse*, etc. (відкритий звук [E] передається різними буквосполученнями); поступово розширюваного словосполучення (наприклад, фр. *un IUTÉ, un IUTÉ /gandaiz, un Iiye /gandaiz iniegezani* тощо), речень, що схожі, проте вимагають різного інтонаційного оформлення (наприклад: *Adèle va chez nous. Adèle va chez nous ? Adèle va chez nous !* [1: 86].

Не менш цікавий зв'язок аудіювання з читанням. Відомо, що аудіювання базується на слуховому сприйнятті учнями тексту та контролі його розуміння. Постає питання причетності читання до цього процесу. Насправді аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та підготовка до нього відбуваються на кожному уроці. На початку вивчення нової теми учні чують, читають та запам'ятовують нові слова, фрази, вирази. Згодом, під час виконання вправ, вони читають невеликі за обсягом тексти, у контексті яких вивчають нову лексику та граматичні явища. Коли ж настає час аудіювання цілого тексту з вивченої теми, то учні вже володіють необхідною лексикою та поняттями. Вчитель надає лише кілька нових слів та читає текст, сприйняття якого для учнів полегшено всіма тими підготовчими вправами, що виконувались протягом попередніх уроків [1: 21].

Ще один приклад ілюструє зв'язок читання з аудіюванням та перекладом, проте тут читання виступає вже на першому етапі виконання вправи. Учням пропонується прочитати речення та перекласти їх, звертаючи увагу на нові слова. На наступному етапі виконання вправи учні повинні прослухати фрази та перекласти ті, в яких містяться нові слова з прочитаних речень.

Більш різноманітними є підходи та вправи вивчення граматики та лексики на основі читання. Саме текст є джерелом нових лексичних та граматичних одиниць. На його основі

учні вчать їх знаходити, розпізнавати, розвивають мовленнєву здогадку. Дослідженням ролі тексту в формуванні лексичних та граматичних навичок читця під час опанування іноземною мовою займалися такі відомі лінгвісти, вчені-методисти та психологи, як М.Х. Данкен, З.І. Кличнікова, Є.І. Пассов, Ніколаєва С.Ю. та інші. Згідно з їх дослідженнями найпоширенішими вправами на основі читання для формування лексичної компетенції є читання тексту та знаходження в ньому нових слів, їх виписування, заповнення пропусків у тексті або заміна однієї частини мови іншою, передача його змісту 7-10 реченнями, постановка до нього запитання та відповіді на них, переказ тексту, формування на його основі певних тверджень або написання нової кінцівки для нього тощо [4: 32]. Наприклад:

Exercice 1. Прочитайте текст, знайдіть у ньому слова, що стосуються теми “Їжа” (Le repas):

En France, au petit déjeuner, les enfants boivent souvent du chocolat. Ils mangent des tartines de pain avec du beurre et de la confiture et ils mangent aussi quelquefois des céréales comme en Grande-Bretagne ou en Allemagne, mais ils ne mangent pas d’oeufs ou de bacon...

Відповідь учня: petit déjeuner, chocolat, tartines, pain, beurre, confiture, céréales, oeufs, bacon.

Говорячи про вправи навчання граматики, то переважна їх кількість базується на знаходженні та розпізнаванні нових та вже вивчених граматичних структур у тексті. Наприклад:

Exercice 2. Прочитайте текст та знайдіть у ньому нове граматичне явище (у даному випадку новий для учнів минулий час le Passé composé):

Léon Dubois est originaire d’Avignon. Il y est né, y est allé au collège, puis au lycée. Un jour, son ami de collège Gaston Longet, qui vit maintenant à Paris, l’invite à venir passer quelques jours dans la capitale. Léon n’a pas encore eu l’occasion d’aller à Paris, c’est pourquoi il accepte avec joie cette invitation. La veille de son départ il envoie à Gaston un télégramme pour le prévenir de son arrivée.

Відповідь учня: est né, est allé, n’a pas encore eu.

Цікавою є методика навчання дітей монологічному мовленню на основі прочитаного тексту, яку розробила Г.В. Рогова, вихідною одиницею навчання якої є закінчений текст-зразок. Робота над створенням монолога складається з трьох етапів [3: 37].

Перший етап – максимальне “присвоєння” змістовного плану тексту, його мовного матеріалу і композиції, тобто всього того, що може використовуватися потім у текстах, які будуть будувати самі учні, створюючи свої монологи. На цьому етапі рекомендуються наступні завдання: прочитати текст, відповісти на питання по змісту; скласти план тексту у виді ключових слів або тез; скласти програму, тобто кожному пункту плану підібрати необхідний “будівельний” матеріал.

Другий етап – різноманітні перекази вихідного тексту: спочатку близько до тексту, потім від імен різних діючих осіб і, нарешті, від імені учня. Наприклад, текст “Le jour de travail de Victor” спочатку переказується з мінімальними перетвореннями, об’єктивно, від особи його автора; потім від особи його мами, брата, самого учня, що веде до значних перетворень, до внесення доповнень, оцінки.

Третій етап припускає зміну ситуативних умов, та, як уважає Г.В.Рогова, містить завдання наступного характеру:

- Моя знайома працює в зоопарку. Вона доглядає за ведмедиком. Ось що вона розповідає про його розпорядок дня ...
- Ви знаєте, що зараз у космосі працюють космонавти ... Що ви знаєте про їхній розпорядок дня? Як вони проводять свій робочий день?

Таким чином, вихідний текст цілком переробляється, тексти-монологи, що представляють собою редакцію на нову ситуацію, мотивовані, індивідуально забарвлені; отже їх можна розцінювати як власну розповідь учнів.

Такий же підхід Г.В.Рогова використовує і при навчанні діалогічному мовленню, тільки замість тексту використовується читання діалогу-зразка, що є своєрідною відправною

точкою при відібраному підході, також одночасно опорою для учнів і зразком того мовленнєвого здобутку, який вчитель повинен одержати на даному уроці.

Робота з діалогом-зразком орієнтована на оволодіння зразками-виразами іноземною мовою, тренування комунікативної взаємодії учнів, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, виконання різних трансформацій з текстом діалогу, а також на формування навичок і вмінь складання діалогу за зразком.

Робота з діалогом-зразком може бути запропонована у таких вправах: прослухайте діалог без тексту з попередніми орієнтирами (запитання за змістом, правдивими й неправдивими твердженнями, ключовими словами); прослухайте діалог, використовуючи візуальну опору; прослухайте окремі репліки для відпрацювання правильної вимови та інтонації і прочитайте діалог; прочитайте діалог за ролями; розкрийте дужки в репліках діалогу; відтворіть діалог у ролях; самостійно розширте репліки в діалозі відповідно до контексту; складіть діалог на основі теми, ситуації, ключових слів і з урахуванням певної комунікативної задачі; відтворіть діалог героїв тексту; складіть діалог на основі матеріалу тексту; заповніть порожні місця у репліках діалогу; складіть діалог, розміщуючи переплутані репліки у відповідному порядку [3: 67]. Наприклад:

Exercice 3. Заповніть порожні місця у репліках діалогу.

A: Bonjour!

B: ... !

A: Tu ... comment ?

B: ... Je m'appelle Tessa, et ... ?

A: ..., je suis Youri.

B: Comment Youri ?

A: Et toi ?

B:

Exercice 4.

Складіть діалог, розміщуючи переплутані репліки у відповідному порядку.

– Bonjour, madame !

– Enchantée, madame Duval ! Je suis Nadine Galland.

– Oui. Je m'appelle Martine Duval. Je suis mariée.

– Bonjour, Vous êtes ma nouvelle voisine ?

– Ah ! Excusez-moi !

Таким чином, читання є досить ефективним засобом навчання діалогічного мовлення, як для навчання складання самих діалогів (читання зразка), так і для тренування спонтанного діалогічного мовлення на основі прочитаного тексту. Читання може слугувати засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню, монологічному та діалогічному мовленню, а також сприяє формуванню фонетичої, граматичної та лексичної компетенції на уроках французької мови. Це може бути розглянуте в подальшому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – 289 с.
2. Миролубов А.А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1967. – 375 с.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 282 с.
4. Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А. та ін. Сучасні технології навчання іноземного спілкування. – К., Ленвіт, 1997. – 46 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

**ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ДРУГИХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ЯЗЫКОВЫХ АСПЕКТОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена чтению как одному из видов речевой деятельности, его особенностям, видам и этапам обучения чтению на французском языке. Статья показывает, что чтение становится эффективным способом обучения другим видам речевой деятельности: аудированию, говорению, а также способствует формированию фонетических, грамматических и лексических навыков на уроках французского языка. Значительное внимание уделяется исследованию взаимосвязи разных видов речевой деятельности и языковой компетенции. Рассматриваются виды и система упражнений для формирования речевой компетенции на основе чтения текстов.

Ключевые слова: чтение, французский язык, языковые аспекты, речевая деятельность, методы и приемы обучения, эффективность, система упражнений.

**READING AS METHOD OF TEACHING AND OTHER KINDS OF SPEECH ACTIVITIES
AND SPEECH ASPECTS ON THE FRENCH LESSONS**

The article is devoted to the interrelationship of the different kinds of speech activities and speech aspects. It answers the question how the reading can serve as a means of their learning, considers types and Systems of exercises which form the process of studying on the base of belles-lettres and educational texts. The attention is also paid to the reading as a kind of the speech activity, to its peculiarities, types and phase of studying. This information can help to overcome the difficulties of educational process.

Key words: reading, French language, speech aspects, speech activities, methods of teaching, effectiveness, the system of exercises.

УДК 378 81'42

Ізмайлова О.А.

ВЕКТОРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКУРСУ

У статті розглядається поняття дискурсу як категорії організації мовного коду в спілкуванні. Предметом особливої уваги є типологія дискурсу, способи його організації, а також типологія мовних особистостей. У статті враховано найновіші гіпотези, що сформулювалися в межах теорії мовленнєвої комунікації.

Ключові слова: дискурс, типи дискурсів, організація дискурсів, комунікація, комунікативні навички, текст.

Існує велика різноманітність комунікативних навичок та вмій, які, без сумніву, є корисними і необхідними кожному бажаючому встановити вербальний зв'язок, продовжити й розвинути комунікацію. Вони відіграють важливу роль у реалізації процесу спілкування, забезпечують зв'язаність текстів найрізноманітніших жанрів, від доброзичливого глузування один над одним та невимушеної балаканини до офіційних інтерв'ю й судових допитів. Саме дискурс відображає комунікативний феномен, що складається з деяких сукупностей висловлювань, які породжують текст, і таких когнітивних компонентів, як знання, думки, цілі.

Мета статті – розглянути поняття дискурсу як категорії організації мовного коду в спілкуванні.

Питання про визначення дискурсу продовжує хвилювати багатьох учених-лінгвістів. Існують протилежні думки щодо диференціації всього дискурсивного масиву мови, що обумовлює метонімізацію терміна “дискурс”.