

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

А. Г. Мокіна

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті уточнюються компоненти змісту навчання англійського усного мовлення старших дошкільників. Визначається мовний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні й комунікативні стратегії, мовленнєві навички й уміння.

Ключові слова: зміст, знання, навички і вміння, стратегії.

А. Г. Мокіна. Содержание обучения английской устной речи старших дошкольников. В статье уточняются компоненты содержания обучения английской устной речи старших дошкольников. Определяется языковой, речевой, лингвосоциокультурный материал, учебные и речевые стратегии, речевые навыки и умения.

Ключевые слова: содержание, знания, навыки и умения, стратегии.

A. G. Mokina. Content of teaching English oral speech to kindergarteners. The article specifies the components of the content of teaching English oral speech to kindergarteners. It defines language, speech, linguosociocultural material, learning and communicative strategies, skills and know-how.

Key words: content, knowledge, skills and know-how, strategies.

Зміст навчання, як базисна категорія методики навчання іноземної мови (ІМ), полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися ІМ у типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу [11, с. 100]. Зміст навчання є комплексною категорією, яка охоплює різні поняття.

Огляд методичної літератури свідчить про те, що питання визначення змісту навчання ІМ на дошкільному ступені завжди було в центрі уваги фахівців (Протасова С. Ю., Полонська Т.К., Шкваріна Т. М., Рейпольська О. Д., Соколовська С. В. та інші). На нашу думку, С. Ю. Протасова [17], О. Д. Рейпольська [18], Т. М. Шкваріна [23] точніше визначають зміст навчання ІМ у дитячому садку і виділяють у цілому однакові його компоненти: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий і лінгвокраїнознавчий матеріал; 3) знання, мовленнєві навички і мовленнєві вміння.

Сучасні науковці розглядають зміст навчання в предметному і процесуальному аспектах. Як пояснюють Н. Д. Гальскова і Н. І. Гез, предметний аспект співвідноситься з різними знаннями, які залучені до навчального процесу, а процесуальний аспект відповідає різним навичкам і вмінням використовувати набуті знання з метою здійснення усної і писемної комунікації [3, с. 123]. С. Ю. Ніколаєва виокремлює чотири компоненти предметного аспекту і, відповідно, чотири компоненти процесуального аспекту [11, с. 108].

Згідно з С.Ю. Ніколаєвою [11, с. 108] предметний аспект містить такі компоненти:

1. сфери, види спілкування, мовленнєві ситуації, невербальні засоби комунікації; комунікативні наміри, завдання; теми, проблеми і тексти;
2. лінгвосоціокультурний матеріал, соціальні ситуації;
3. мовний матеріал;
4. навчальні й комунікативні стратегії.

Процесуальний аспект охоплює такі компоненти:

1. вміння аудіювати, говорити, читати, писати, перекладати і вправи для їх розвитку; відповідні знання;

2. навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування; вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керування ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання;

3. навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх формування; відповідні знання;

4. вміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями; вправи для їх розвитку; відповідні знання.

Наступним кроком у визначення змісту навчання ІМ у предметному і процесуальному аспектах стало уточнення компонентів змісту навчання ІМ на дошкільному ступені. Отже, метою статті є розглянути компонентний склад змісту навчання іншомовного усного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Дотримуючись точки зору О. Б. Бігич*, зміст навчання ІМ у дитячому садку в контексті особистісно-діяльнісного підходу зумовлюється віковими особливостями суб'єктів навчання дошкільниками 5-6-ти років, та специфікою оволодіння ними ІМ, лише усним мовленням з елементами техніки письма як засобу навчання. Зупинимось докладніше на предметному аспекті змісту навчання, який є первинним при його доборі [3, с. 139]. Спираючись на теоретичні дані, конкретизуємо перераховані вище компоненти щодо старшого дошкільника, який вивчає ІМ.

Вибір сфери спілкування має першочергове значення для подальшого добору ситуацій, завдань, проблем, тем, текстів, адже *сфера* – це взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності [11, с. 100]. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виділено чотири сфери спілкування: особисту, освітню, публічну, професійну [6, с. 45]. С. В. Соколовська виокремлює вісім сфер спілкування дошкільників [19, с. 43–44]. У табл. 1 ми узагальнили погляди на класифікації сфер спілкування згідно з С. В. Соколовською і Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Таблиця 1

Сфери спілкування старшого дошкільника

Особиста	1) сімейна (ролі членів родини); 2) ігор та захоплень (ролі учасників ігор); 3) соціально-культурна (ролі друга, вихованця тощо у спілкуванні з ровесниками та дорослими); 4) видовищно-масова (ролі глядача у театрі, кінотеатрі, інших масових місцях, телеглядача); 5) природи (ролі суб'єктів, які є частиною природи);
Публічна	6) діяльності в дошкільному закладі (ролі суб'єктів педагогічного процесу); 7) сервісна (ролі пасажера, покупця, пацієнта та інші);
Освітня	8) індивідуального розвитку (відображення досягнень, навичок і вмінь, пов'язаних з віковими та індивідуальними можливостями).

Табл. 1 ілюструє, що сфери спілкування старшого дошкільника включають особисту, публічну й освітню сфери. Навчальним матеріалом у нашому дослідженні слугують три казки. Казка “Pete the Cat” представляє публічну сферу спілкування, казки “The Very Hungry Caterpillar” та “The Frog Family” – особисту. У згаданих казках остання, освітня, сфера спілкування не представлена.

У межах різних сфер виокремлюються теми, які є предметом висловлювання, розмови, роздумів або твору [6, с. 51]. Спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [6, с. 51], з огляду на зміст казок ми виділяємо такі теми: у казці „The Frog Family” – тему “Сімейний відпочинок”, у казці “Pete the Cat” – тему “Прогулянка”, у казці “The Very Hungry Caterpillar” – тему “Прийом їжі”.

* У приватній бесіді.

У кожній сфері спілкування виникають різні *мовленнєві ситуації*. Мовленнєві ситуації є сукупністю місця і часу, установ, дійових осіб, подій, операцій, текстів. Спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [6, с. 46], ми виділили описативні категорії комунікативних ситуацій методики навчання ІМ дітей старшого дошкільного віку на матеріалі вищезазначених казок, що представлено у табл. 2.

Моделювання мовленнєвих ситуацій передбачає розробку *проблем*, які стимулюють дітей до певних мовленнєвих дій. У *завданні* мовленнєві дії дітей спрямовуються на вирішення проблеми. Н. Ф. Шаркова [22] звертає увагу, що процес навчання ІМ має бути виведено “у тінь” якоїсь іншої (не суто мовленнєвої) діяльності. Ефективне навчання ІМ можливе, коли на заняттях з ІМ дошкільники залучаються до участі у різних видах пізнавальної і розвивальної діяльності за допомогою інтелектуальної гри, квазі-експерименту, конкретно-практичної діяльності, ланцюжків команд тощо.

Таблиця 2

Параметри комунікативних ситуацій

Назва казки		Pete the Cat	The Very Hungry Caterpillar	The Frog Family
Сфера		Публічна	Особиста	Особиста
Параметри комунікативних ситуацій	Місце	Вулиця	Сад	Озеро
	Установи	-	-	-
	Особи	Пішохід	-	Батько, мати, брат, сестра, малюк
	Об'єкт	Одяг, фрукт, калюжа, грязюка	Фрукти, комахи	Жаба, озеро
	Подія	Прогулянка, нещасний випадок	Приєм їжі, перетворення	Сімейний відпочинок, нещасний випадок
	Види діяльності	Розваги	Приєм їжі	Розваги
	Текст	Казка	Казка	Казка

Мовленнєві наміри передують мовленнєвому висловлюванню і слугують дітям для мисленнєвого передбачення результатів спілкування. Акти спілкування за участю одного або кількох співрозмовників здійснюються для задоволення потреб у певній ситуації. У контексті нашої методики, яка ґрунтується на розповіданні, намір стосується отримання чи повідомлення інформації про зміст казки.

Спілкування може бути виражене вербальними і невербальними засобами. До *невербальних засобів* належать жести, міміка, фонація тощо. С. В. Боднар відводить провідну роль *емоційним мовним і немовним комунікативним засобам*, емоційним позитивним стимулам для процесу засвоєння дітьми старшого дошкільного віку англійської мови (АМ). Здійснений С. В. Боднар слуховий аналіз мовленнєвих реалізацій дітей показав, що інтонаційні характеристики в еталонній вимові фраз англійською і рідною мовами за різними параметрами збігалися. Це свідчить про позитивний вплив однієї мови на іншу в процесі навчання, про можливість використовувати схожі інтонаційні параметри як опорні одиниці [1, с. 75]. У практиці навчання ІМ дітей важливим складником є лінгвосоціокультурні відомості, необхідні для оволодіння ІМ. Цей лінгвосоціокультурний матеріал знаходить своє відображення у словах і немовних проявах

людей у процесі спілкування. У ході візуального аналізу С. В. Боднар виявила, що у дитячих мовленнєвих реалізаціях іноземною і рідною мовами основні немовні засоби, що виражають радість, зацікавленість, здивування, сум, байдужість, є загалом типологічно схожими і можуть використовуватися як опора у навчанні дошкільників АМ [1, с. 98].

Невербальні засоби належать до невербальних рухових засобів наочності. У зв'язку з домінуванням наочно-образного мислення старших дошкільників ми використовуємо різні види наочності як опору у навчанні старших дошкільників ІМ.

Продуктом мовленнєвого висловлювання є *текст*. Інформація, яка міститься у тексті, визначається предметом спілкування у межах конкретної теми. У пропонованій нами методиці навчання ІМ старших дошкільників ґрунтується на розповіді, яка згідно з О. В. Гороховою допомагає уникнути абстрактного, сухого навчання і сприяє чіткому викладу матеріалу і запам'ятовуванню [4, с. 35]. Ми адаптували текст розповіді, перш ніж використовувати його у процесі навчання.

Виконання комунікативного завдання реалізується учасниками спілкування у різних *видах мовленнєвої діяльності*: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Для дошкільного ступеня актуальним є навчання усних видів іноземної мовленнєвої діяльності: аудіювання (рецепція) і говоріння (продукція). Цілком природним є передування аудіювання говорінню. С. Крашен вказує, що мова краще засвоюється через сприймання зрозумілого матеріалу. Продуктування учнями англомовних висловлювань відбувається після багаторазового сприймання на слух знайомого мовного і мовленнєвого матеріалу.

У пропонованій нами методиці говоріння має репродуктивний характер, зокрема з огляду на вікові особливості старших дошкільників ми обмежилися навчанням переказу, тобто розвитком умінь висловлюватися за знайомим сюжетом розповіді. На нашу думку, переказ є найдоцільнішим для дошкільників, тому що він містить знайомий сюжет і знайомий мовний матеріал, що спрощує висловлювання. Ми погоджуємося з думкою Є. Ю. Протасової, що навчання переказу – “це не “натаскування”, а свідоме представлення відібраного у мовному плані матеріалу у таких умовах, які полегшують його засвоєння” [17, с. 356].

Оскільки мова є соціокультурним явищем, що зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [6, с. 118], предметний зміст навчання ІМ включає *лінгвосоціокультурний компонент*. Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліна виділяють у лінгвосоціокультурному компоненті такі складові:

- соціолінгвістичні знання (знання про мовні і мовленнєві засоби з національно-культурною специфікою);
- соціокультурні знання (знання про культуру і країну виучуваної мови);
- соціальні знання (знання культуро-специфічних правил і норм спілкування, стандартизованих моделей комунікативної поведінки, паравербальних і невербальних засобів спілкування) [11, с. 432].

Як уже згадувалося вище, на важливості лінгвосоціокультурного матеріалу у навчанні ІМ старших дошкільників наголошують С. В. Боднар, Є. Ю. Протасова. Так, С. В. Боднар пропонує використовувати соціальні знання, зокрема паравербальні (звуконаслідування, вигуки) і невербальні (міміка, жести, дії з предметами) засоби спілкування. Є. Ю. Протасова включає у зміст навчання культурне тло, під яким розуміє соціолінгвістичні (фольклорні вірші, пісеньки, ігри, хороводи, загадки, жарти) і соціокультурні знання (інформація про країну виучуваної мови).

Спираючись на Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліну [11, с. 433], до лінгвосоціокультурних знань для дошкільників ми відносимо знання дітей ІМ імен, тварин, іграшок, їжі, назв ігор, персонажів мультфільмів, книжок, англомовних творів дитячої літератури (соціолінгвістичні знання); особливостей менталітету, культурних реалій (соціокультурні знання), паравербальних (звуконаслідування, вигуки) і невербальних (міміка, жести, відстань, дотики) засобів (соціальні

знання). Короткі додаткові відомості подаються у формі коментарю рідною мовою. У дошкільному віці мотивація учіння формується і підтримується за допомогою привабливих і цікавих сторін предмета. Згідно з Є. П. Куропятніковою привабливість навчального процесу за рахунок інформації про культуру країни вивчуваної мови сприяє розвитку у дітей епізодичного інтересу, позитивно впливаючи на формування стійкого інтересу до ІМ [9, с. 53].

До предметного змісту навчання ІМ належить *мовний матеріал*. Знання мовного матеріалу передбачають оволодіння мовними засобами, тобто фонетикою, лексикою, граматику, технікою читання та письма. Як пояснюють Н. Д. Гальскова і Н. І. Гез, мовні знання включають знання основ вивчуваної мови як системи; правил, за допомогою яких одиниці мови перетворюються у свідоме висловлювання; поняття, значення яких різне в різних мовах [3, с. 132]. З урахуванням особистісно-діяльнісного розвитку старшого дошкільника виділимо на дошкільному ступені навчання ІМ такі мовні знання:

– фонетичні знання, які включають знання звукової організації мови, фонетичної організації слів (склад, наголос), низхідної інтонації (висхідна інтонація не є активним фонетичним мінімумом старших дошкільників у нашій методиці, тому що казки складаються з речень розповідного характеру) та її основних компонентів (темп, тембр, гучність, наголос, паузацію, ритм, мелодіку).

– лексичні знання, які передбачають знання про лексичну сторону мовлення (іменники, дієслова, прикметники, пов'язані зі сферами, числівники від 1 до 10); усну форму слова; його семантику; його здатність мати синоніми, антоніми і соціокультурну забарвленість; його сполучення з іншими словами.

– граматичні знання, які визначаються як знання про правила граматичного оформлення висловлювань на ІМ (іменники в однині і множині, неозначений артикль, теперішній простий час, сполучник *and*, прийменники *on*, *into*).

Спираючись на Н. Ф. Бориско, добір фонетичного матеріалу ми здійснювали на основі критеріїв ступеня труднощів фонетичного явища, відповідно до потреб спілкування, нормативності [11, с. 199].

Для добору лексичного матеріалу ми використовували такі критерії: сполучуваність, семантична цінність і стилістична необмеженість, запропоновані С. В. Смоліною [11, с. 222], та узгодженість з тематикою рідного мовлення, урахування чуттєвого досвіду дошкільників, запропоновані С. В. Соколовською [19, с. 55].

Слідом за В. А. Бухбіндером, у доборі граматичного матеріалу ми керувалися критеріями вживаності, нормативності, стилістичної нейтральності [12, с. 99].

На дошкільному ступені навчання ІМ техніка читання і техніка письма є не тільки засобами розвитку умінь письма і читання, а й засобами навчання усного мовлення. Техніка письма як засіб навчання скеровує увагу дітей на графічну форму слова, яка, у свою чергу, слугує їм опорою для запам'ятовування і пригадування слів. Техніка читання спрямована на озвучення слів і сприяє їх фонетичному опрацюванню.

Знання з техніки письма передбачають знання правил накреслення букв, орфографічних правил. До знань у техніці читання на дошкільному ступені ми відносимо знання того, як озвучуються букви і деякі слова.

Останнім компонентом предметного змісту навчання ІМ є *навчальні і комунікативні стратегії*. Ми поділяємо думку О. О. Леонтєва, який стверджує, що розумові можливості дошкільника забезпечують свідоме оволодіння ІМ [10, с. 314]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що діти здатні до усвідомленого самостійного управління навчанням і усвідомленою комунікативною поведінкою. Тому слід ознайомити дітей з навчальними і комунікативними стратегіями так, щоб розвинути відповідні вміння навчальних і комунікативних стратегій.

Навчальні знання містять знання про існуючі способи раціонального здійснення навчання, про різні варіанти виконання навчальної дії і необхідні засоби навчання.

Знання комунікативних стратегій передбачають знання вербальних і невербальних засобів компенсації у спілкуванні прогалін у володінні ІМ, знання комунікативних стратегій рецепції і репродукції.

Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліна визначають навчальну стратегію як організовану, цілеспрямовану й регульовану послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб учіння стало легшим, швидшим та ефективнішим [11, с. 445]. До навчальних стратегій належать мнемічні і когнітивні стратегії, соціальні, афективні, метакогнітивні стратегії.

Наведемо приклади навчальних стратегій на дошкільному ступені навчання ІМ. До мнемічних і когнітивних стратегій ми відносимо: 1) використання асоціацій з рідною мовою чи іншою ІМ (наприклад, “сок” російською мовою, “sock” АМ); 2) спостереження за мовними явищами у виучуваній мові, порівняння мовних явищ в іноземній і в рідній мовах; 3) порівняння, групування, класифікація інформації відповідно до певного навчального завдання (наприклад, згрупувати тварин, які живуть у зоопарку, на фермі, в лісі, в джунглях); 4) застосування різних способів візуалізації (наприклад, використання малюнків для висловлювання ІМ).

До соціальних стратегій, які пов’язані з бажанням спілкуватися ІМ, належать такі прояви: 1) звернення за допомогою чи роз’ясненням; 2) запитування з метою уточнення чи підтвердження інформації; 3) запитування з метою виправлення.

Серед ефективних стратегій, які є засобом самозаохочення, назвемо 1) перегляд мультфільмів і фільмів, прослуховування пісень ІМ; 2) ведення щоденника вивчення ІМ.

Метакогнітивні стратегії пов’язані з організацією навчання і передбачають: 1) планування, яке передбачає підготовку робочого місця і засобів навчання; 2) керування процесом навчання, наприклад, встановлення зв’язку нового мовного матеріалу з раніше вивченим; 3) контроль своїх дій і дій одногрупників і їх об’єктивна оцінка.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти комунікативна стратегія – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найзрозуміліший або найекономніший можливий спосіб залежно від його конкретної мети [6, с. 57].

Розрізняють комунікативну стратегію рецепції і продукції. Спираючись на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, Н. Д. Гальскову і Н. І. Гез, ми вважаємо, що на дошкільному ступені навчання ІМ комунікативна стратегія рецепції реалізується через: 1) передбачення щодо організації і змісту того, що буде сприйняте [6, с. 72; 3, с. 135]; 2) формулювання основного змісту повідомлення; здійснення пошуку і виділення необхідної інформації згідно з певним навчальним завданням [3, с. 135]. Дотримуючись поглядів Т. О. Олійник, на дошкільному ступені навчання ІМ комунікативна стратегія продукції реалізується через: 1) застосування невербальних засобів, щоб заповнити, донести свою думку співрозмовнику; 2) вживання слів рідною мовою, щоб замінити забуте слово [11, с. 450].

Розглянемо компоненти процесуального аспекту змісту навчання, до якого належать мовленнєві навички, мовленнєві вміння, лінгвосоціокультурні навички й уміння, навчальні та комунікативні навички й уміння.

В основі процесуального аспекту знаходяться поняття “навичка” й “уміння”. І. О. Зимня визначає “навичку” як зміцнене, доведене в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до вдосконалення виконання дій [7, с. 242]. Якщо вміння співвіднести з діяльністю, то навичку можна розглядати як основу дії, отже, як одиницю вміння [2, с. 96]. Будь-які мовленнєві навички для того, щоб бути одиницями мовленнєвого вміння, повинні мати систему якостей, до яких належать такі: автоматизованість, стійкість, гнучкість, свідомість, відносна складність [14, с. 27–28]. Мовленнєвому вмінню притаманні такі якості: ціленаправленість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість та ієрархічність [14, с. 30].

Мовленнєве вміння ґрунтується на граматичних, лексичних, фонетичних навичках. Ефективність розвитку мовленнєвих умінь залежить від рівня сформованості мовленнєвих навичок.

Слідом за А. В. Конишевою, ми визначаємо *фонетичну навичку* як правильну автоматизовану вимову звуків і їх сполучень, коректне наголошення й інтонування мовленнєвих відрізків у процесі мовленнєвого спілкування [8, с. 76].

Загальновідомо, що дошкільний вік є найсензитивнішим для оволодіння вимовою. Ми погоджуємося з О. Петтоном, що дошкільники є більш схильними до набуття вимови без акценту, тоді як старші учні є менш схильними до оволодіння вимовою без акценту навіть після багатьох років вивчення ІМ [24, с. 54]. Навчання *фонетики* передбачає розвиток фонематичного й інтонематичного слуху, правильної вимови, виразної інтонації, правильного наголосу, регулювання сили голосу. Слід зауважити, що вимова рідною мовою дошкільників здебільшого недосконала: багато звуків вони ще не можуть вимовити. Але це не означає, що навчання фонетики ІМ має ігноруватися. Є. І. Тихеева звертає увагу на швидке засвоєння дітьми інтонації шляхом імітації і відтворення [20, с. 7]. Г. А. Тумакова наголошує на важливості орієнтування у звуковій стороні слова, яка готує дитину до засвоєння грамоти, письмового мовлення [21, с. 7]. Н. Ф. Шаркова зазначає, що робота над фонетикою передбачає ознайомлення з усіма звуками ІМ, низхідною і висхідною інтонацією, розвиток умінь виділяти у слові окремі звуки, наголос, довільне керування артикуляційним апаратом [23, с. 21].

Згідно з А. В. Конишевою *лексична навичка* – механізм інтуїтивно правильного слововживання і словотвору, а також розуміння слів і словосполучень у процесі сприйняття відповідно до ситуацій спілкування і контексту [8, с. 63].

Слідом за А. Ю. Горчевим, *граматична навичка* – співвіднесення мовленнєвого задуму з системою граматичних значень, а останніх – з організаційним добром засобів її вираження [5, с. 71].

Ми погоджуємося з О. О. Паршиковою, що старші дошкільники перебувають на початковій, дограматичній, стадії засвоєння ІМ [13, с. 56], неспроможні усвідомити граматичні закономірності ІМ, у них немає досвіду вивчення граматики рідної мови, формування граматичних навичок відбувається як наслідок, супутній процес формування лексичних навичок. Отже, граматичні навички формуються імпліцитно. Ми відносимо до змісту навчання ІМ лексико-граматичні навички.

На дошкільному ступені здійснюється формування рецептивних і репродуктивних навичок. Для досягнення цієї мети застосовуються ігрові ситуації, рухова, звукова, предметна наочність. “Зримі образи потрібні дитині, якщо хочеш, щоб дитина грала з тобою на мові, яку погано розуміє”, – стверджує Є. Ю. Протасова [13, с. 340]. Науковець вказує на той факт, що слова краще запам’ятовуються, коли вони асоціюються з чимось загальним. Тому слова слід вводити тематичними блоками. В. М. Плахотник [15] пропонує інтенсивне введення лексико-граматичного матеріалу, тобто великими порціями. Т.К. Полонська [16] наполягає на домінуванні рецептивних вправ у навчанні ІМ, нівелюючи роль імітаційних вправ. Це пояснюється тим, що рецепція у будь-якому разі супроводжується внутрішнім промовлянням.

Спираючись на О. Б. Бігич, до *мовленнєвих умінь аудіювання* на дошкільному ступені навчання ІМ ми відносимо вміння виділяти основну інформацію в аудіотексті та прогнозувати його зміст; вміння вибирати головні факти, не звертаючи увагу на другорядні [11, с. 280]. Ми погоджуємося з Б. Реєм [25], що розповідь як аудіотекст на початковому ступені навчання повинна мати повністю відомий і значущий мовний і лінгвосоціокультурний матеріал. Виходячи з того, що дошкільники не мають англійського мовленнєвого досвіду, доцільним є кількаразове прослуховування аудіотексту з опорою на наочність. Після кожного пред’явлення пропонуються завдання для перевірки почутого з невербальною (контроль з використанням цифр, облікових

карток, малюнків) і вербальною (рецептивно – підтвердження або спростування тверджень; репродуктивно – переказ змісту ІМ чи рідною мовою) реакцією. На дошкільному ступені вважаємо доцільним навчання аудіювання з розумінням основного і детального змісту аудіотексту. Ми погоджуємося з О. Б. Бігич, що необхідно формувати такі *проміжні вміння аудіювання*: впізнавати вивчені загальнозживані слова, розуміти короткі прості вказівки, інструкції, сформульовані вербально і невербально.

Спираючись на О. М. Устименко [11, с. 341], до *мовленнєвих умінь монологічного мовлення (ММ)* на дошкільному ступені навчання ми відносимо загальні вміння переказувати сприйнятий на слух текст з опорою на наочність, описувати картину. Згідно з О. М. Устименко [11, с. 348], до *проміжних мовленнєвих умінь ММ* належать такі вміння: висловлювати прохання, називати предмет, себе. Спираючись на В. В. Черниш [11, с. 309], до *проміжних мовленнєвих умінь діалогічного мовлення (ДМ)* ми відносимо такі вміння: звернутися, відповісти на привітання, прощання, коротко відповідати на запитання дорослого, реагувати на його прохання.

Лінгвосоціокультурні навички і вміння спираються на лінгвосоціокультурні знання для розуміння розповідей та їх переказу. Спираючись на Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліну [11], ми вважаємо, що лінгвосоціокультурні вміння у дитячому садку передбачають: уміння використовувати прості соціолінгвістичні мовні і мовленнєві засоби; уміння розуміти і вживати у спілкуванні певну соціокультурну інформацію; уміння привітатися, попрощатися, попросити вибачення, висловити прохання, вдячність тощо, а також вміння користуватися деякими стандартизованими моделями комунікативної поведінки.

Ми погоджуємося з Т. О. Олійник [11], що *навчальні навички й уміння* полягають у доборі й використанні найефективніших стратегій відповідно до навчальних цілей та індивідуальних особливостей дошкільників. Після ознайомлення з навчальними стратегіями діти обирають ті прийоми, які вони будуть використовувати для запам'ятовування лексичного, граматичного, фонетичного, лінгвосоціокультурного матеріалу, для організації спілкування ІМ з учителем, ровесниками, носіями мови, самозаохочення, організації навчання.

Згідно з Т. О. Олійник [11], *навички і вміння комунікативних стратегій* полягають у виборі і використанні комунікативних стратегій відповідно до ситуацій спілкування. У процесі навчання ІМ діти оволодівають комунікативними вміннями використовувати інтонацію, функціональні шуми, відомі слова для розуміння аудіотексту і використовувати спрощені речення, невербальні засоби, слова рідною мовою для говоріння.

Таким чином, аналіз усталених і науково обґрунтованих компонентів змісту навчання ІМ дошкільників у предметному і процесуальному аспектах уможливив їх уточнення щодо навчання усного англійського мовлення, зокрема визначено мовний, лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні й комунікативні стратегії, мовленнєві навички й уміння.

Перспективу подальшого дослідження проблеми навчання ІМ дітей старшого дошкільного віку ми вбачаємо у розробці системи вправ для навчання усного англійського мовлення старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар С. В. Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Боднар Светлана Викторовна. – Одесса, 1996. – 189 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. — 504 с
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 336 с.

4. Горохова Е. В. Основные принципы обучения английскому языку в школе : учебное пособие (на английском языке) / Е. В. Горохова. – Рига: Редакционно-издательский отдел ЛГУ имени Петра Стучки, 1974. – 122 с.
5. Горчев А. Ю. Объекты, уровни и приемы контроля / А. Ю. Горчев // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С.68–72.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
8. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, 2004. – 144 с.
9. Куропятникова Е. П. Контроль в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Куропятникова Екатерина Павловна. – М., 2006. – 207 с.
10. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. : Московский психолого-социальный университет, 2001. – 448 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / рук. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – К. : Вища школа, 1980. – 248 с.
13. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. О. Паршикова. – К., 2010. – 470 с.
14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
15. Плахотник В. М. Використання засобів зорового унаочнення у навчанні розуміння на слух фабульних текстів англійською мовою на початковому етапі: методичні розробки / В. М. Плахотник, М. Д. Бігич. – К. : Республіканський учбово-методичний кабінет технічних засобів навчання і навчально-наочних посібників, 1976. – 75 с.
16. Полонская Т. К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полонская Тамара Константиновна. – К., 1993. – 189 с.
17. Протасова Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Протасова Екатерина Юрьевна. – М., 1996. – 294 с.
18. Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рейпольська Ольга Дмитрівна. – Маріуполь, 2004. – 236 с.
19. Соколовська С. В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соколовська Світлана Володимирівна. – К., 2005. – 231 с.
20. Тихеева Е. И. Развитие речи дошкольников / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 215 с.
21. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом: Пособие для воспитателя дет. сада / Г. А. Тумакова / Под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

22. Шаркова Н. Ф. Психологічні засади організації навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шаркова Наталія Федорівна. – Дніпропетровськ, 2007. – 205 с.
23. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку: прогр., метод. реком. / Тетяна Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
24. Patton O. One Child, Two Languages. A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language / O. Patton. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co, 1997. – 195 p.
25. Ray B. Fluency through TPR Storytelling. Achieving Real Language Acquisition in School / B. Ray, C. Seely. – 3rd ed. – Berkley : Command Performance Language Institute, 1998. – 264 p.