

2. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань : посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.

3. Ушакова Н.І., Дубічінський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: [www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf](http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf) (дата звернення: 20.05.2016)

*Мельник Є. Ю.  
Національний авіаційний університет (Київ, Україна)  
Слобоженко Р. А.  
Національний авіаційний університет (Київ, Україна)*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК УМІНЬ СПОНТАННОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ**

Уміння висловлювати свої думки у формі спонтанного розлогого та красномовного монологу вважається однією з «вершин» у вивченні іноземної мови. Очевидно, що таке твердження не є безпідставним, оскільки зазначене уміння відкриває широкі можливості щодо іншомовного спілкування, а його розвиток уможлиблюється виконанням численних і різноманітних навчальних завдань протягом тривалого періоду. Серйозною психологічною проблемою, яка стає на заваді непідготовленому монологічному висловлюванню, є страх опинитися сам на сам із необхідністю матеріалізувати певний зміст за допомогою лише мовних засобів. Якщо в діалозі хезитаційні паузи та певні екстралінгвістичні засоби висловлення думки дещо «заспокоюють» мовця, відчуття безпорадності під час спонтанного монологу може повністю блокувати процес говоріння. Хезитаційні паузи та використання екстралінгвістичних засобів свідчать про недостатній розвиток мовленнєвих умінь, непростий пошук ідей та мовленнєвого матеріалу, проте вони не мають катастрофічних наслідків в умовах діалогічного спілкування на відміну від мовлення, яке повинно реалізуватися у форматі непідготовленого монологу. Студенти початкового і середнього етапів навчання зізнаються, наприклад, що ситуація, коли вони не можуть згадати потрібне слово під час монологу, сприймається ними однозначно як неприємність, що деморалізує та загрожує психологічній рівновазі. Перебуваючи у такому стані розгубленості, незадоволеності собою і навіть «мовної паніки» [3, с. 92], вони починають вважати, що їхнє монологічне висловлювання повністю руйнується.

З огляду на це, питання розвитку у студентів уміння, яке б дозволяло їм тривало залишатися в зоні психологічного комфорту завдяки можливості впоратися з будь-якою мовленнєвою проблемою та будь-яким комунікативним завданням, є **актуальним**. Часто студенти демонструють нездатність продукувати непідготовлене монологічне висловлювання не

через нестачу необхідного лексико-граматичного матеріалу, а через те, що вони не вміють застосувати наявні в їхній пам'яті мовленнєві засоби, не знають що сказати, на чому зосередити їхнє мовлення (міркуванні, описі або розповіді). Формування зазначеного уміння передбачає перш за все актуалізацію відомого мовленнєвого матеріалу завдяки використанню спеціальних завдань, які активізують процеси креативного мислення (операції порівняння, асоціювання, синтезу тощо). **Мету** дослідження ми вбачаємо саме у розробці таких завдань, що полягатимуть зокрема у розширенні, доповненні, деталізації спеціально відібраних «базових» текстів, які студенти повинні зробити максимально вичерпними. Тексти, що слугують відправною точкою, мають зацікавити студентів, пробудити їхню креативність, змусити працювати їхню уяву. Діяльність, яка організовується у такий спосіб, породжує певний внутрішній задум, завдяки чому студенти визначаються зі змістом висловлювання і знаходять у глибинах пам'яті засоби, необхідні для його реалізації.

Важливо зазначити, що такі завдання доцільно виконувати колективно: це забезпечує обмін ідеями, який збагачує усіх членів навчальної групи; внесок окремого студента стає надбанням усіх. Усі пропозиції повинні сприйматися з увагою, вдячністю і повагою: тільки доброзичлива атмосфера на занятті дійсно сприятиме ефективності завдання, що виконується. Отже, дидактична цінність запропонованої нами діяльності полягає у тому, що кожен студент вільно висловлює думки, здійснюючи свій внесок у спільну роботу, яка безперечно мотивує, оскільки вона є творчою, емоційно забарвленою, психологічно комфортною й успішною. Така діяльність знімає психологічні бар'єри та забезпечує запуск мовленнєвого механізму [1, с. 31-32]. Ефективність завдань, що пропонуються, зумовлюється регуляцією інтелектуальних, емоційних і мотиваційних процесів. Вони забезпечують активізацію мнемічної функції та механізм імпринтингу (мимовільного запам'ятовування матеріалу, який відповідає нагальній внутрішній потребі студентів і негайно презентується їм, задовольняючи цю потребу [2, с. 14]). Внаслідок такої діяльності колективний мовленнєвий здобуток, більший за індивідуальний внесок кожного студента, ефективно засвоюється усією групою і дозволяє кожному з її членів почуватися набагато вільніше при спонтанному монологічному мовленні.

«Базовими» текстами можуть слугувати літературні, публіцистичні, науково-популярні тексти, уривки з них, спеціально створені навчальні тексти, які відповідають певним критеріям (невеликий обсяг, експресивність, оригінальність, здатність стимулювати уяву, наявність певної домінанти (інформативної, наративної, дескриптивної, аргументативної)). Одним із видів текстів, який дозволяє яскраво проілюструвати сутність діяльності, що пропонується, є художній перелік предметів, явищ, дій, фактів, об'єднаних спільною ідеєю (наприклад: *«Що неприємно: різати тупим ножем; плисти на човні з подертими вітрилами; коли дерева заступають краєвид; коли*

*огорожа заслоняє гори; залишитися без вина, коли розбруньковуються квіти; святкувати влітку в задушливому кутку».* (Лі Шан'ін)).

Такі тексти ми знаходимо найчастіше у класичній східній (японській або китайській) літературі (наприклад, «Що проходить дуже швидко» або «Що є дорогим в якості спогаду» Сей Шьонагон), проте деякі сучасні автори також звертаються до ідеї переліку (наприклад, «Список радощів» Бертольда Брехта). Зазначимо, що всесвітньо відомий «список у стилі Превера», хоча він також створюється за принципом переліку, не використовується нами для розвитку умінь спонтанного монологічного мовлення, оскільки між елементами, з яких він традиційно складається, важко встановити очевидний логічний зв'язок.

Вибір «базового» тексту залежить від віку та рівня мовної підготовки студентів, тематики заняття. Дидактична експлуатація відібраних «базових» текстів відбувається у два етапи:

1. Перший етап передбачає групову діяльність із висловлення ідей щодо розширення запропонованого тексту. На цьому етапі можна робити будь-які нотатки, записувати цікаві й оригінальні думки, складати списки слів і виразів тощо. Викладач привертає увагу студентів до певних морфологічних і синтаксичних особливостей «базового» тексту. Наприклад, у роботі з «Що неприємно» Лі Шан'іна студентам пропонується спочатку імітувати авторський стиль, використовуючи конструкції з інфінітивами, підрядні речення. В подальшому не слід виключати інші можливості оформлення переліку: іменники, конструкції «прикметник + іменник», «іменник + підрядне означальне речення» тощо. Зазначимо, що на цьому етапі доцільно продовжувати формування та вдосконалення граматичних навичок (наприклад, шляхом трансформації елементів переліку в інші синтаксичні конструкції: «Неприємно, коли дерева заступають краєвид».).

2. Другий етап полягає у презентації студентами розширених варіантів «базових» текстів як продукту колективної діяльності. Якщо діяльність на першому етапі організовувалася в малих групах, другий етап можна проводити у вигляді змагання: за умови доброзичливої атмосфери в навчальному колективі формат конкурсу активізує пам'ять, інтелектуальні й емоційні реакції студентів, що позитивно відбивається на ефективності навчання. Очевидно, що на цьому етапі монологічне мовлення є підготовленим, проте досягнутий результат демонструє студентам їхню успішність, а оперування іншомовним мовленнєвим матеріалом зрештою сприймається ними як цікавий творчий процес. Студенти усвідомлюють, що можливості розширення «базових» текстів є майже необмеженими, і переносять це усвідомлення на ситуації, коли замість колективного доповнення їм пропонується самостійно розвинути певну тезу у спонтанному монологі.

Ефективність практичного застосування запропонованої дидактичної технології свідчить про доцільність подальшого пошуку/ створення

«базових» текстів і розробки спеціальних вправ/ завдань для розвитку і вдосконалення умінь спонтанного монологічного мовлення.

#### *Література*

1. Бухбиндер В.А., Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 1988. 343 с.
2. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. *Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного*. 1971. С. 7-16.
3. Simon J. Carmen, Gina, Ingrid, Pamela et les autres... à Paris. *Le français dans le monde*. 1995. № 271. P. 91-93.