

груп, які, отримавши необхідні знання, у подальшому легко освоюють професії, пов'язані з економічним або управлінським механізмом.

Список літератури

1. Жучкова М. В. Дидактические игры на уроках английского языка / М. В. Жучкова // English. – 2006. – № 7. – С. 40–43.
2. Нестерова Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку / Н. В. Нестерова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 102–103.
3. Полат Е. С. Использование Интернета в обучении английского языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 26–33.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
5. Brown H. D. Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy / H. D. Brown // Prentice Hall Regents. – 2010. – P. 153.

Отримано 30.10.2012. ХДУХТ, Харків.

© А.О. Борисова, А.О. Колесник, В.О. Архипова, 2012.

УДК 316.628:81:004

О.О. Мануснкова, ст. викл.

А.О. Колесник, канд. техн. наук, доц.

АУДИОЛІНГВАЛЬНИЙ ТА АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Розглянуто сутність та історію розвитку аудіовізуального та аудіо-лінгвального методів навчання іноземним мовам. Проаналізовано позитивні та негативні сторони цих методів. Визначено їх роль під час вивчення іноземних мов.

Рассмотрена сущность и история развития аудиовизуального и аудио-лингвального методов обучения иностранным языкам. Проанализированы позитивные и негативные стороны этих методов. Определена их роль в изучении иностранных языков.

The object and the history of audio-visual and audio-lingual methods of teaching foreign languages were considered. The positive and negative aspects of these methods have been analyzed. Their role in the leaning of foreign languages was determined.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інформація про вивчення іноземних мов дійшла до нас з часів глибокої давнини. Ще в епоху розквіту культури в Стародавньому Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне та загальноосвітнє значення завдяки жвавим торговельним та культурним зв'язкам між цими країнами. Роль іноземних мов не слабшала й у період Середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятники того часу та лексичні запозичення, наведені в словниках західноєвропейських мов. Спочатку грецька мова, а пізніше латина були тими основними іноземними мовами, які вивчали приватно та в школах. Проте жодна з іноземних мов не відіграла в Європі протягом усієї історії розвитку її культури тієї виняткової ролі, яку мала латинська майже п'ятнадцять століть. Будучи мовою церкви, науки та дипломатії, вона в епоху гуманізму претендує на світову першість і стає одним з основних шкільних предметів. Лише в умовах зміцнення та подальшого розвитку національних мов у Західній Європі латина поступово втрачає своє практичне значення, зберігаючи, проте, протягом довгого часу провідне місце як один з основних загальноосвітніх предметів у середній школі.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдревнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки термін «метод» має різне тлумачення, класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. Залежно від того, який аспект мови переважає в навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі). Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний); головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіовізуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова, а також методи, у яких

зафіксовано фактор часу: (короткочасний, інтенсивний) або певні психологічні феномени (методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості) [2].

Залежно від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні назви: метод програмованого навчання, метод із використанням ЕОМ та ін.

Кожен метод має позитивні та негативні сторони та за певних умов свою об'єктивну цінність. Проте в усі часи методи, що використовувались у різних навчальних закладах безпосередньо залежали від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету та зміст навчання іноземних мов і навіть на їх вибір [1]. Так, якщо в епоху гуманізму та Відродження класичні “мертві” мови та, у першу чергу, латинська відігравали роль засобу живого спілкування й використовувалися церквою, дипломатією, наукою, то у XVIII сторіччі зі зміцненням національних мов і розширенням міжнародних зв'язків латина втратила свій статус і стала переважно атрибутом освіченості та вченості. Зміни політичного, економічного, соціального та культурного характеру неминуче призвели до витіснення “мертвих” класичних мов сучасними західноєвропейськими: французькою (XVIII–XIX ст.), німецькою (перша половина XX ст.) та англійською (XX ст.) зі сьогоднішнім бумом американського варіанта англійської мови у зв'язку з широким розповсюдженням північноамериканської цивілізації (друга половина XX ст.) [1; 2].

Мета та завдання статті. Метою даної статті є розкриття суті аудіолінгвального та аудіовізуального методів, розгляд їх позитивних та негативних сторін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аудіолінгвальний метод є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. Специфіку цього методу визначає, насамперед, належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Трактуючи мову з позиції дескриптивної лінгвістики, досліджена в працях американського лінгвіста Леонарда Блумфілда, Фріз розглядає її як систему знаків, що використовуються в процесі усного спілкування, вважаючи письмо штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови. Звідси випливає висновок про значення звукової системи мови та про систему моделей побудови речень. Таким чином одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу [3].

Незалежно від кінцевої мети початковий ступінь навчання полягає в розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід

переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає граматику, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення – ілюструвати звуки та структури, що вивчаються. Матеріал відбирається на основі зіставлення мови, що вивчається, та рідної і встановлення типології труднощів, проте в процесі навчання зіставлення не проводиться. Розрізняють рецептивні та продуктивні види мовлення й відповідно до цього проводиться науково обґрунтований відбір матеріалу. Для рецептивного засвоєння структури відбираються за принципом частотності, для продуктивного – на основі вживаності, типовості та виключення синонімів. У першу чергу засвоюються стройові слова, що складають каркас структури, а потім повнозначні. Кількість слів, які студенти повинні засвоїти протягом усього курсу навчання, складають: для мовлення – 1000 одиниць, для розуміння на слух і письма – 3–4 тис., для читання – близько 7 тис. Більша частина часу (80...85%) відводиться для практики, і лише 15...20% займають коментарі та пояснення [4].

Одним із головних завдань у процесі засвоєння іноземної мови є подолання негативного впливу рідної мови. Цим зумовлена важливість дотримання поступового наростання труднощів, виявлених у результаті порівняння рідної та іноземної мов. Ця вимога порівнювати мовні системи відрізняє аудіолінгвальний метод від усіх інших прямих та непрямих методів. Найбільше вона реалізується стосовно граматичного матеріалу (для навчання англійської мови на базі рідної) і найменше – у фонетиці. Вважаючи письмо лише неточним відображенням звукової мови (оскільки воно не передає наголосу, інтонації, пауз та ін.), прибічники цього методу рішуче виступають проти навчання читання (за винятком техніки читання) на початковому ступені. На їх думку, вчитися розмовляти та розуміти усне мовлення саме й означає оволодівати мовою.

Суть аудіолінгвального методу полягає в роботі зі структурами, оскільки знати мову – це уміти користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи в нормальному темпі спілкування. Ця методика роботи зі структурами значно впливала на сучасну методіку. У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями та вільне вживання моделі. Для другого та третього етапів створено підручники.

Цикл занять за аудіолінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4–6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення

діалогу напам'ять. Усі вправи виконуються усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий – 20–25 речень за хвилину, а протягом 50-хвилинного уроку – 1000–1500 речень [3; 4].

В аудіолінгвальному методі основна увага зосереджується на структурах, а лексиці не надається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним. Проголошення основним способом засвоєння структур механічне повторення не пов'язаних одне з одним речень нагадує собою граматико-перекладний метод. На відміну від прямого методу, де із самого початку імітується усне спілкування та учнів навчають зв'язно висловлюватися, в аудіолінгвальному методі на початковому ступені зв'язні висловлювання не передбачені (якщо не враховувати обмеженої кількості невеликих діалогів). Орієнтація на імітацію, складання речень за аналогією та багаторазове повторення вивченого дає підставу розглядати аудіолінгвальний метод як подальший розвиток прямих методів і віднести його до так званих непрямих методів.

Аудіовізуальний, або, як його інакше називають, швидкісний чи структурно-глобальний метод виник у Франції в 50-ті роки ХХ ст. Його створення пов'язане з іменами таких видатних лінгвістів і психологів як П. Губерина (Югославія), П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо (Франція). Він набув поширення як у самій Франції, так і в Югославії, Англії, Канаді, Туреччині, Польщі та деяких інших країнах. У чистому вигляді він застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається.

Незалежно від кінцевої мети початковий ступінь, на думку прихильників цього методу, повинен полягати в розвитку усного мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток уміння написати й прочитати те, що вже добре засвоєне усно. Завдання усного мовлення полягає в тому, щоб дати учням можливість користуватись іноземною мовою в повсякденному спілкуванні (у країні, мова якої вивчається) [5].

Сама назва методу відображає покладені в його основу принципи. Він зветься аудіовізуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається студентом протягом тривалого часу лише на слух («аудіо»), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів («візуальний»). Цей метод має назву також структурно-глобальний,

оскільки навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, які сприймаються цілісно (глобально).

Особливий інтерес викликає відбір мовного матеріалу для аудіовізуального курсу, у створенні якого брали участь видатні французькі лінгвісти (М. Брюно, Ж. Гугенейм). Словник та граматичні структури були відібрані на основі ретельного аналізу живої розмовної французької мови. Для цього на плівку було записано велику кількість діалогів, “підслуханих” у різних ситуаціях повсякденного спілкування французів. Їх статистична обробка дала змогу виявити найчастіше вживані слова та фрази (конструкції).

Представники аудіовізуального методу надають особливого значення тематиці, яка охоплює найчастіші випадки повсякденного спілкування. І хоча ці теми мають багато спільного з туристичною тематикою, популярною в прямих методах, їх розкриття проходить наочно – через діафільми. Теми являють собою закінчені скетчі, вони відтворюють окремі ситуації, у яких персонажі ведуть конкретну тематичну бесіду. Діафільми не лише є засобом наочної семантизації реплік, але й знайомлять учнів з умовами спілкування (ситуаціями), у яких ці репліки вживаються. Увесь навчальний матеріал сформовано в діалоги, які промовляються носіями мови. Різні види діалогічних реплік розглядаються як структури моделей речень, що сприймаються як одне ціле та складають кістяк тренувальної роботи [6].

Висновки. Аудіовізуальний метод зберігає всі основні принципи прямих методів. При цьому автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання. Основними способами засвоєння є імітація, заучування напам'ять та утворення фраз за аналогією. Протягом перших 15–16 занять робота ведеться без підручника для того, щоб виробити в студентів звичку асоціювати звук зі змістом (аудіювання), а зміст (смісл) зі звуком (мовлення). Як вважають автори цього методу, наявність друкованого тексту гальмує розвиток усного мовлення. Розвиток певних автоматизмів письма, а потім і читання, якого навчають методом цілих слів, сприятиме запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Застосування аудіовізуального методу в багатонаціональній аудиторії в країні, мова якої вивчається, коли заняття підкріплюються повсякденною практикою спілкування з носіями даної мови, а метою є оволодіння розмовною мовою в межах туристичної тематики, є цілком доцільним. Проте навряд чи можливе застосування цього методу в шкільних умовах і не лише через відсутність мовного середовища та стимулів до оволодіння усним мовленням, але й у зв'язку з

негативними наслідками повного виключення рідної мови та великими труднощами, які виникають у процесі розкриття значень певних мовних явищ (слів, що мають абстрактне значення, фразеологізмів та ін.) за допомогою засобів невербальної наочності. Нерідко трапляються випадки, коли семантизація іншомовного матеріалу не викликає в учнів правильних асоціацій. Перебільшення ролі механічного тренування, виключення з навчального процесу рідної мови і відповідно елемента свідомості є вразливим місцем аудіо-візуального методу.

Список літератури

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 2. – С.18–21.
2. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 2004. – С. 8–10.
3. Державний освітній стандарт з іноземної мови. Проект / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2008. – 32 с.
4. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер. – М. : Academia, 2001. – 258 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2010. – 328 с.
6. Утробина А. А. Методика преподавания и изучения иностранного языка : конспект лекций / А. А. Утробина. – М. : Приор-издат, 2006. – 107 с.

Отримано 30.10.2012. ХДУХТ, Харків.

© О.О. Мануєнкова, А.О. Колесник, 2012.