

ДО ПИТАННЯ ЩОДО КЛАСИФІКАЦІЇ ВПРАВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

(оглядова стаття)

Анотація. *Розглянуто питання щодо встановлення гіперо-гіпонімічних відношень між термінами “система вправ”, “комплекс вправ”, “група вправ”. Проаналізовано і подано класифікації вправ, поширені у вітчизняній лінгводидактиці. Автори торкаються теми щодо диференціації вправ і навчальних завдань. У підсумках зазначається, що окреслені питання потребують подальшого дослідження.*

Ключові слова: *лінгводидактика, класифікація вправ, вимоги до вправ, диференційні ознаки вправ, навчальні завдання.*

Набуття знань, оволодіння вміннями й опанування навичок неможливе без науково обґрунтованої системи вправ для навчання будь-якої мови, адже вправи є основною структурною одиницею організації навчальної діяльності [5; 10; 31; 33].

Аналіз літератури питання, що досліджується, засвідчив, що у вітчизняній і зарубіжній лінгводидактиці протягом багатьох десятиліть навколо питань щодо гіперо-гіпонімічних відношень між термінами “система вправ”, “комплекс вправ”, “група вправ”, класифікації вправ, диференціації вправ і навчальних завдань, а також коректності терміна “комунікативні вправи” точаться дискусії, про що свідчать роботи таких науковців, як М. Баранов [3], М. Бурлаков [6], Є. Вишневський [7], А. Гірняк [8], Г. Китайгородська [11], К. Кричевська [13], О. Кучерява [14], Б. Ляпідус [15], [16], С. В. Плахотник [21], [22], І. Сімкова [23], Н. Скляренко [24], [25], М. Стронін [27], О. Усачева [29], Т. Юріна [32], Н. Яновицька [33] й ін. У зв’язку із зазначеним вище, актуальність пропонованої роботи зумовлюється

потребою у більш поглибленому дослідженні сформульованих питань.

Услід за А. Щукіним [31, с. 302], під системою розуміємо сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом, способом виконання. Відтак, система вправ – це така організація навчальних дій, яка передбачає їх певну послідовність з урахуванням наростання мовних і операційних труднощів [30, с. 37]. Таке розуміння дає змогу розглядати систему вправ як гіперонім щодо термінів підсистема, комплекс, цикл etc. і вищу одиницю в ієрархії (див. діаграму).



Рис. 1. Ієрархія гіперо-гіпонімічних відношень між термінами, які характеризують вправи

З огляду на **організацію процесу засвоєння** система вправ має забезпечити: а) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або вміння; б) визначення послідовності їх виконання; в) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; г) регулярність виконання; д) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності.

Щодо дефініцій терміна “вправа” нині їх існує чимало [8, с. 121; 18, с. 64; 19, с. 118; 21, с. 43]. Синтезуючи погляди науковців, під вправою розуміємо спеціально організоване одноразове/багаторазове виконання низки операцій/дій мовного або мовленнєвого характеру.

Диференційні ознаки вправ за В. Плахотником [21, с. 44; 22, с. 5]: а) багаторазовість виконання дії (операції); б) короткочасність (7 ± 2

операцій); в) подолання обмеженої кількості труднощів (краще однієї); г) забезпечення формування і закріплення окремих навичок або вмінь; д) виконання після пояснення або на основі зразка; е) наявність ключів для самоконтролю.

Мета виконання вправ зумовлює їх призначення: закріплення теоретичних знань, опанування практичних умінь (вимовних, правописних, лексико-граматичних), поглиблення вже засвоєного матеріалу, вдосконалення набутих умінь.

Незалежно від характеру операцій (дій), що виконуються, виокремлюють такі етапи вправління: 1) формулювання завдання; 2) зразок його виконання (за потреби); 3) здійснення операції (виконання завдання); 4) контроль (взаємоконтроль, самоконтроль) [18; 21; 22; 24].

Однією з головних вимог, які висуваються до вправ у методичній літературі, є адекватність – “співвіднесеність якостей вправи зі змістом визначеної мети, тобто здатність, потенційну можливість вправи слугувати досягненню мети [33, с. 30]”.

Незважаючи на те, що в спеціальній літературі класифікації і види вправ неодноразово ставали предметом спеціального розгляду [1; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 20; 23; 24; 25; 27; 28; 29; 31; 32; 33; 34; 35], загальноприйнятої класифікації нині не існує. Це пов'язано як з тим, що в основу різних класифікацій авторами покладено різні ознаки, так і з тим, що формування конкретних умінь і навичок відбувається за допомогою спеціально відібраних вправ і завдань.

Наприклад, М. Баранов вважає, що залежно від уміння, що підлягає формуванню, вправи поділяються на розпізнавальні (базові), класифікувальні (визначення спільної бази мовних явищ, які групуються, складання таблиць їх заповнення прикладами, виправлення помилок у запропонованих групуваннях) і аналітичні (розбір слів, речень, словосполучень) [3].

С. Караманом запропоновано типологію, співвіднесену із роллю вправ у навчальному процесі та дидактичною метою [19, с. 118–121]. Зокрема вчений

вважає, що залежно від таких критеріїв, як зміст, форма проведення і складність, вправи поділяються на: а) **підготовчі** (відповіді на запитання); роль і дидактична мета – забезпечення пізнавальної і психологічної підготовки до сприймання нового матеріалу, а також зацікавлення осіб, що навчаються; актуалізація практичного досвіду, набутого раніше; б) **вступні і пробні** (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), які проводяться безпосередньо після опрацювання мовного матеріалу і допомагають глибше усвідомити правила та формувати вміння і навички, тобто застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці; **тренувальні** (порівняльні, за інструкцією / зразком / завданням), які забезпечують закріплення мовних умінь з їх подальшою трансформацією в навички; **творчі** (проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, диктанти) і **контрольні**.

Зазначимо, що практично ідентичною є типологія вправ Т. Юріної [32], запропонована дослідницею для формування орфографічних навичок.

“Апарат вправ” Є. Вишневського об’єднує три системи вправ. **Перша** – аспектно орієнтовані вправи, призначені для усвідомлення і засвоєння мовного матеріалу. Уся увага під час їх виконання звернена на спосіб виконання дії, питома вага комунікативності та ситуативності наближена до нуля. **Друга** – вправи для вироблення мовленнєвих умінь і навичок (навчання мовлення), спрямовані на формування здатності володіти матеріалом. Ця система становить набір послідовних, таких, що багаторазово повторюються, мовленнєвих дій, які починаються із ознайомлення з операцією і завершуються її застосуванням у мовленнєвому акті. Ці вправи представлено **вправами першого рівня** – тренувальними, підготовчими, домовленнєвими, які використовуються для формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок. Незважаючи на те, що й ці вправи мають аспектний характер, на відміну від аналогічних вправ першої системи у їх основу покладено мовленнєвий зразок, у зв’язку з чим вони дають змогу забезпечувати багаторазовість повторення аналогічної структури. **Вправи другого рівня** (мовленнєві, ситуативні, синтетичні) використовують для розвитку вмінь.

Сформовані навички оперування словами і формотворчими елементами входять у такі вправи у вигляді автоматизованих компонентів. Основний параметр виокремлення цих вправ – наявність елементів репродуктивності. **Третя** - комунікативні вправи надфразового й текстового рівнів. Визначальна характеристика таких вправ – повна свобода вибору не лише засобів висловлювання, але й його змісту, зумовлена цілями спілкування й позамовленнєвої діяльності, особистісними інтересами [7, с. 61–63].

У типології вправ, наданій авторами підручника “Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах” (за редакцією С. Ніколаєвої) [18, с. 66] (див. табл. 1), ураховано дещо інші параметри щодо вправ.

Таблиця 1

Типи вправ для навчання іноземної мови

		Критерії	Типи вправ
Основні	1	Спрямованість вправи на прийом або видачу інформації	Рецептивні Репродуктивні Рецептивно-репродуктивні Продуктивні Рецептивно-продуктивні
	2	Комунікативність	Комунікативні (або мовленнєві) Умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві) Некомунікативні (або мовні)
Додаткові	3	Характер виконання	Усні Письмові
	4	Участь рідної мови	Одномовні Двомовні (перекладні)
	5	Функція в навчальному процесі	Тренувальні Контрольні
	6	Місце виконання	Класні Лабораторні Домашні

У табл. 2 представлена класифікація Н. Скляренко [25], на яку спираються А. Анісімова [1], І. Сімкова [23], О. Тарнопольський [28] та ін.

**Критерії класифікації вправ для навчання спілкування
(за Н. Скляренко)**

№	Критерій	Типи вправ
1	Вмотивованість	Вмотивовані Невмотивовані
2	Комунікативність	Комунікативні Умовно-комунікативні Некомунікативні
3	Ступінь керування	Керовані Частково керовані Мінімально керовані
4	Наявність ігрового компоненту	Без ігрового компоненту З нерольовим ігровим компонентом З рольовим ігровим компонентом
5	За способом організації	Фронтальні Хорові Парні Групові. Індивідуальні
6	Наявність/відсутність опор	Без опор З природними опорами Зі штучними опорами — змістовними/формальними, повними/частковими, вербальними/невербальними, слуховими, зоровими, слухо-зоровими, об'єктивними (складеними викладачем) і суб'єктивними (складеними студентом)
7	Професійна спрямованість	Професійно орієнтовані
8	Місце виконання	Аудиторні Позааудиторні або домашні Лабораторні

Беручи до уваги, що в лінгводидактичному дискурсі не припиняється дискусія щодо доцільності використання терміна “комунікативні вправи”, наведемо різні погляди на цю проблему. Так, Є. Вишневський вважає, що цей

термін є досить умовним, оскільки “... йдеться швидше про набір реальних життєвих завдань-стимулів до здійснення дії відповідно до потреб будь-якої немовленнєвої діяльності [7, с. 63]”.

Подібну думку щодо терміна “комунікативні вправи” висловлює і В. Плахотник [21; 22]. Учений наголошує, що вправи не можуть бути комунікативними, як і мовленнєвими, натомість вони можуть бути мовними, якщо формуються й удосконалюються фонетичні, лексичні та граматичні навички, або підготовчими до мовлення (умовно-комунікативними), коли формуються окремі вміння, наприклад, запит інформації, її заперечення, підтвердження й ін. [21, с. 43]. Основна ж мета навчальних завдань, за В. Плахотником, – “формування складних умінь, без яких неможлива така специфічна форма діяльності, як мовлення [22, с. 5]”.

Протилежний погляд знаходимо у Б. Лапідуса, який вважає, що, власне (або істинно) мовленнєві вправи як “вправи вищого рівня”, мають такий “набір рівневих характеристик, який повною мірою відповідає тому, що передбачено цілцю навчання даного виду мовленнєвої діяльності, або тому чи іншому підвиду цього виду мовленнєвої діяльності [16, с. 81]”. Отже, такі вправи неодмінно будуть різнитися залежно від типу навчального закладу і варіанта навчання. Крім того, “вправи вищого рівня” обов’язково передбачають уміння продукувати зв’язне мовлення проблемного змісту і навіть можуть складатися з ізольованих речень.

З огляду на те, що в науковій літературі поряд з терміном “вправа” широко функціонує термін “навчальне завдання”, при цьому одні автори використовують його як абсолютний синонім терміна “вправа” [17; 35], інші чітко розрізняють ці поняття [8; 21; 22; 26; 28], вважаємо за необхідне уточнити зміст лінгводидактичної категорії “навчальне завдання”.

На нашу думку, слід погодитися з В. Плахотником, котрий визначає навчальне завдання як форму організаційної навчальної діяльності, яка передбачає самостійне виконання сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей [21, с. 44]. Керуючись цією дефініцією,

науковець виокремлює такі ознаки завдань: а) одноразовий характер, хоча можливе й повторне виконання; б) виконання завдань може тривати від кількох хвилин до кількох годин і більше; в) вважається, що труднощі, пов'язані з формуванням умінь і навичок, необхідних для виконання завдання, вже подолано; г) уміння й навички вдосконалюються; д) виконуються на основі сформованих умінь і навичок, але можуть передувати вивченню теми; е) ключі неможливі, оскільки результат виконання завдання різний.

У цьому контексті постає запитання, чи слід називати комунікативними вправи, що спрямовані на формування здатності генерувати адекватні в ситуації спілкування висловлювання, які будуть правильно зрозумілі співрозмовником, можуть мати форму діалогів або рольових ігор і застосовуватися на будь-якому етапі вивчення мови [35], чи вони усе ж повинні називатися комунікативними завданнями? Ще гостріше це термінологічне питання постає коли йдеться про симуляції, які на думку вчених [35], є більш складним видом вправ, під час виконання яких особи, що навчаються, повинні вирішувати складні завдання, розбиваючись на групи і представляючи різні точки зору. Беручи до уваги, що симуляції можуть включати дискусії на складні соціальні та професійні теми, в яких особи, що навчаються, повинні добре орієнтуватися [35], назвати такий вид роботи студентів вправами, послуговуючись класичними визначеннями, достатньо дискусійно...

Таким чином, здійснене дослідження засвідчило, що, незважаючи на одностайне визнання лінгводидактичного принципу домінувальної ролі вправ і пильну увагу науковців до класифікації вправ, диференціації вправ і завдань, це питання залишаються далекими від остаточного вирішення, що потребує подальшої копіткої роботи у даному напрямку.

Література

1. Анісімова А. Підсистема вправ для формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною у майбутніх перекладачів / А. Анісімова // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XLVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – С. 3–7.
2. Астафурова Т. Н. Лингводидактика в высшей школе (неязыковой вуз) : [монография] / Т. Н. Астафурова, А. В. Олянич. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 552 с.
3. Баранов М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36–43.
4. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Борщовецька Валентина Дмитрівна. – К., 2004. – 208 с.
5. Беляєва О.М. Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика теорія та методика навчання (класичні мови)” / О. М. Беляєва. – К., 2011. – 23 с.
6. Бурлаков М. А. О ситуативных упражнениях при обучении лексике / М. А. Бурлаков // Иностранные языки в высшей школе : [сб. / под ред. Н. С. Чемоданов]. – М. : Высшая школа, 1976. – Вып. 11. – С. 33–38.
7. Вишневский Е. И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам / Е. И. Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 6. – С. 58–63.
8. Гірняк А. Систематика навчальних завдань модульно-розвивального підручника / Андрій Гірняк // Український теоретико-методологічний соціо-гуманітарний часопис. – 2008. – № 2 (32). – С. 116–138.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення,

- викладання, оцінювання : [наук. ред. укр. вид. д.пед.н., проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 10.Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1987. – 230 с.
- 11.Китайгородская Г. А. Коммуникативный подход к созданию системы упражнений (небольшой исторический экскурс) / Г. А. Китайгородская // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 7–13.
- 12.Коростелов В. С. Пути совершенствования лексических навыков говорения / В. С. Коростелов // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 1. – С. 39–44.
- 13.Кричевская К. С. К вопросу о содержании лексических правил в обучении иностранному языку / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 23–29, окончание С. 32.
- 14.Кучерява О. Базова система вправ із формування дискурсивної компетенції у студентів–філологів / О. Кучерява // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 284–291.
- 15.Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений / Борис Аронович Лapidус. – Методическая мозаика. – 2006. – № 4. – С. 2–14.
- 16.Лapidус Б. А. К теории упражнений по иностранному языку / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в высшей школе : [сб. / гл. ред. Н. С. Чемоданов]. – М. : Высшая школа, 1975. – Вып. 10. – С. 63–84.
- 17.Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції / Ганна Лещенко // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 5 (76). – С. 6–13.
- 18.Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах :

- [підр.] / [Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін.] ; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – [2-е вид., випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
- 19.Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : [підр.] / [Пентиліук М. І., Караман С. О., Караман О. В. та ін.] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
- 20.Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – Киев : Изд-во при КГУ ИО “Вища школа”, Лейпциг : Энциклопедия, 1986. – 335 с.
- 21.Плахотник В. Вправи і завдання в лінгводидактиці / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 3 (74). – С. 43–45.
- 22.Плахотник В. Чи можуть бути вправи комунікативними? / Василь Макарович Плахотник // Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. – 2009. – № 3. – С. 3–5.
- 23.Сімкова І. О. Комплекс вправ для формування професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні у студентів інженерних спеціальностей / І. О. Сімкова // Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. – 2009. – № 3. – С. 23–29.
- 24.Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
25. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : [зб. наук. пр. / відп. Ред. С. Ю. Ніколаєва, М. П. Дворжецька]. – К. : КДПІМ, 1992. – С. 9–14.
- 26.Староста В. І. Застосування навчальних завдань у школі: дидактична модель та педагогічна технологія їх реалізації / В. І. Староста // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4 (57). – С. 21–31.
- 27.Стронин М. Ф. Апарат или система упражнений? / М. Ф. Стронин //

- Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 33–37.
- 28.Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. пос.] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
- 29.Усачева О. В. Система упражнень как особый вид формирования компетентности учителя иностранных языков / О. В. Усачева // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В. В. Вернадского. – 2009. – № 11 (25). – С. 85–89.
- 30.Утробина А. А. Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций / А. А. Утробина. – М. : Приор-издат, 2006. – 112 с.
- 31.Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : АСТ•Астрель•Хранитель, 2007. – 747 с.
- 32.Юрина Т. А. Формирование и развитие орфографических навыков в школе среднего звена : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” (русский язык) / Т. А. Юрина. – Рязань, 2007. – 25 с.
- 33.Яновицька Н. Типи та види вправ під час вивчення граматичного матеріалу з української мови як другої / Наталія Яновицька // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2 (73). – С. 29–31.
- 34.Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. St. John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
- 35.Handbuch Fremdsprachenunterricht [Text] / hrsg. von: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. – [3 – Aufl., überarb. und erw.]. – Tübingen; Basel : Francke, 1995. – 585 s.