

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет

Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій
Кафедра германської філології

БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

Спеціальність 6.020303 «Філологія»

Врахування психотипу учня при застосуванні індивідуально-орієнтованих технологій у викладанні іноземної мови

Допущено до захисту «__» _____ 20__ р.

Зав. каф. германської філології ____ канд. філол. наук, проф. Кобякова І. К.

Виконала:
студ. групи ПР-41
Біла Олександра Юріївна

Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц.
Сгорова Олеся Іванівна

Суми 2018

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАННЯ <i>ВАК</i>	5
1.1 Поняття та актуальність особистісно-орієнтованого підходу в рамках навчального процесу.....	5
1.2 Реалізація концепції <i>ВАК</i> -моделі як індивідуального стилю навчання з урахуванням психотипів учнів.....	9
РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ.....	15
2.1 Розвиток лексичних умінь за допомогою індивідуальних технологій <i>ВАК</i>	15
2.2 Прийоми та техніки <i>ВАК</i> для розвитку граматичної компетенції.....	22
ВИСНОВКИ	30
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	33
ДОДАТКИ	39

ВСТУП

Невпинний розвиток та євроінтеграційний політичний курс демократичної України зумовлюють потребу постійних змін у сфері освіти. Виховання вільних, впевнених у собі громадян, які розуміють важливість освіти як запоруки особистісного розвитку задля успішного майбутнього країни неможливе без застосування індивідуально-орієнтованого підходу у навчанні. Одним із прикладів індивідуального стилю навчання, спрямованого на розвиток особистісних якостей та розкриття потенціалу учнів з урахуванням їхніх особистісних психофізіологічних факторів, є модель ВАК.

Індивідуальний стиль навчання ВАК уперше опинився в центрі уваги дослідників у 1980-х рр. Ця модель навчання була апробована психологом та педагогом У. Барбом [14], який у 1981 р. оприлюднив результати застосування цього стилю навчання у своїй роботі “What we know about modality strengths”. У подальшому ідея ВАК-моделі розвивалася в педагогічних концепціях Н. Флемінга [19], К. Корнетт [15], А. Гілак’ямі [21] та багатьох інших науковців та практиків. Зокрема сучасні педагоги та дидакти акцентують увагу на різноманітних стратегіях застосування моделі ВАК під час аудиторної роботи [24; 23], пропонують шляхи застосування моделі ВАК у навчанні іноземної мови молодших школярів [4] та студентів [27].

Актуальність пропонованої роботи зумовлюється загальними європейськими та світовими тенденціями в сучасній системі освіти України, що вимагають дослідження індивідуально-орієнтованого стилю навчання ВАК як однієї з універсальних та найпопулярніших моделей освіти, інтегрування якої у навчальний процес є запорукою розвитку особистісних та професійних якостей осіб, що навчаються. Оскільки модель ВАК є досить новим явищем для системи освіти України, характеристика її особливостей та дослідження результатів втілення під час аудиторної роботи зумовлюють **новизну дослідження.**

Об'єктом дослідження виступає модель індивідуально-орієнтованого навчання ВАК, **предметом** – особливості її реалізації під час аудиторної роботи з метою розвитку лексичних та граматичних мовних компетенцій.

Метою роботи є характеристика індивідуально-орієнтованої освіти, аналіз особливостей індивідуальної моделі навчання ВАК та надання практичних рекомендацій під час застосування цієї моделі у роботі над лексичними та граматичними вміннями у вивченні англійської мови. Досягнення цієї мети передбачає виконання низки **завдань**:

- 1) дати визначення поняттю індивідуально-орієнтованого навчання та підкреслити його актуальність при вивченні англійської мови;
- 2) проаналізувати поняття індивідуального стилю навчання як складової індивідуально-орієнтованої освіти;
- 3) схарактеризувати модель індивідуального навчання ВАК та проаналізувати особливості психотипів учнів у рамках моделі ВАК;
- 4) надати практичні рекомендації та приклади вправ для застосування моделі ВАК з метою розвитку лексичних вмінь учня;
- 5) надати практичні рекомендації та приклади вправ для застосування моделі ВАК з метою розвитку граматичних компетенцій учня.

Для виконання поставлених завдань використовуються **методи** аналізу, спостереження, опитування, тестування, а також порівняльний метод та метод статистичної обробки даних.

Практичне значення роботи полягає у потенціалі використання її результатів у курсах педагогіки, методики викладання іноземної мови, педагогічної психології, на заняттях англійської мови у школах та закладах вищої освіти, а також для написання дослідницьких робіт з релевантних питань.

Бакалаврська робота складається з двох розділів та двох підрозділів до неї, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи без урахування додатків складає 38 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАННЯ *ВАК*

1.1 Поняття та актуальність особистісно-орієнтованого підходу в рамках навчального процесу

Сьогодні поняття особистісно-орієнтованого підходу у навчанні набуває все більш важливого значення, адже у рідніщі євроінтеграційних процесів становлення та розвиток системи освіти в демократичній Україні супроводжується якісними змінами як в теорії, так і на практиці. У рамках цих трансформаційних процесів саме природні здібності та особистісні характеристики учнів зумовлюють використання певних педагогічних технік та прийомів у викладанні.

Поняття педагогічного процесу, що орієнтується на індивідуальність учнів, почало детально досліджуватися в епоху прогресивної педагогіки. У 19–20 ст. поява різних педагогічних концепцій викликала низку дискусій щодо питань виховання та професійної підготовки вчителя. Видатні корифеї вітчизняної педагогічної думки, як-от М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, М. А. Корф, проголошували основою будь-якого навчання демократичні стосунки між учнем та вчителем [3, с. 130–131]. Метою освітнього процесу вони вважали створення сприятливих умов навчання, що досягається лише під час детального вивчення особистості учня.

Початок 20-го ст. маркований становленням ліберального підходу до освіти в США та Європі, ідеї якого запропонував американський філософ та педагог Д. Дьюї. Д. Дьюї критикував традиційну школу за авторитарну позицію вчителя та за зневагу до особистості учня, а також заклав основи педоцентризму, за яким всі свої категорії педагогіка повинна визначати виключно з урахуванням інтересів та потреб дитини [16, с. 45]. Разом із

розвитком гуманістичної психології в середині 20-го ст., яка розглядала особистість як складну індивідуальність, що потребує самоактуалізації, самореалізація дитини почала розглядатись як головна мета освітнього процесу. На сьогодні особистісний підхід є однією з центральних тем дослідження у педагогічній науці.

Здебільшого дослідники пропонують схоже визначення поняття «особистісно-орієнтований підхід». Видатний українській педагог С. У. Гончаренко розглядає особистісний підхід як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» [28, с. 243]. Психолог А. Б. Орлов визначає особистісне навчання як вид педагогічної організації, що має на меті спільне особистісне зростання та розвиток педагога й учня [5, с. 7], а от доктор психологічних наук І. Д. Бех, який одним із перших почав досліджувати процес індивідуально-орієнтованого навчання, позиціонує його як педагогічний заклик до взаємодії учня із учителем та формування базису особистісної культури дитини [2, с. 6–7]. Усі наведені визначення акцентують увагу на постійній взаємодії педагога та учня, де останній є не тільки суб'єктом виховання, а й людиною з особистим досвідом.

Отже, у поданій роботі під терміном «особистісно-орієнтоване навчання» розуміємо педагогічно-спрямований процес взаємодії між учнем та вчителем, що має на меті реалізацію творчого потенціалу учня з урахуванням його природних нахилів та здібностей у якості стратегічних орієнтирів педагогічного процесу.

Зазначимо, що поряд із терміном «особистісно-орієнтоване навчання» дослідниками В. І. Данильчуком, І. А. Зимньою та О. Я. Савченко використовуються такі метазнаки як «особистісно-центрований підхід», «особистісно-діяльнісний підхід», «індивідуально-особистісний підхід» тощо. Ключовими словами будь-якого з наведених термінів є «особистість» або «індивідуальність» та «орієнтація (центрований підхід)», що мають

синонімічний характер, а тому, на нашу думку, реферують до спільних понять.

Дидактична мета особистісно-орієнтованої освіти визначається як створення умов психолого-педагогічної допомоги учню у становленні його суб'єктності, культурної ідентифікації та життєвого самовизначення. Функція індивідуально-орієнтованого навчання полягає у забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу з акцентом на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання [7, с. 3]. Цей підхід сприяє встановленню довіри між вчителем та учнем та активізації його зацікавленості у прояві своїх індивідуальних особистісних якостей.

Будь-яка модель освіти базується на певних принципах. Доктор психологічних наук І. С. Якиманська, автор власної концепції індивідуально-орієнтованого навчання, сформулювала низку вимог до моделі індивідуально-особистісної освіти:

1) конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі обирати його зміст, вид та форму під час виконання завдань, розв'язування задач тощо;

2) виявлення та оцінка засобів навчальної роботи, якими учень користується самостійно, стабільно та продуктивно;

3) здійснення контролю та оцінювання не тільки результату, а й, головним чином, процесу вивчення учнем нового матеріалу;

4) забезпечення освітнім процесом побудови, реалізації, рефлексії та оцінки процесу навчання як суб'єктної діяльності;

5) спрямованість навчального матеріалу на виявлення змісту суб'єктного (попереднього) досвіду учня;

6) спрямованість викладу знань у підручнику на постійне перетворення суб'єктного (власного) досвіду учня;

7) постійне погодження суб'єктного досвіду учнів із науковим змістом здобутих знань у процесі навчання [11, с. 22].

Тож ефективна модель індивідуально-центрованої освіти спрямована, насамперед, на постійний контроль процесу навчання, засоби та методи якого обираються вчителем залежно від індивідуальних особливостей учня, передусім, його суб'єктного досвіду.

Оскільки індивідуальний підхід спрямований на мотивування учня та пробудження його інтересу до навчального процесу, застосування цієї концепції є доцільним під час вивчення будь-якого загальноосвітнього предмету, й іноземної мови зокрема. Ефективне вивчення іноземної мови неможливо без особистої зацікавленості учня, оскільки цей процес потребує великої наснаги.

На жаль, нерідко учні та, навіть, студенти не бачать нагальної потреби у вивченні іноземної мови. Школярі зазвичай у своєму віці просто не можуть зрозуміти важливість та перспективи, що відкриває їм вивчення іноземних мов. Студенти частіше за все втрачають мотивацію, потрапивши у групу з відмінним від власного рівнем знань. У таких випадках потреба особистісного підходу до кожного учня є особливо актуальною.

Окрім цього, розвиток іншомовної компетенції вимагає ознайомлення та занурення в культуру країни, мова якої вивчається, та моделювання повсякденних життєвих ситуацій. Створення проблемних ситуацій і активна самостійна діяльність щодо їх вирішення сприяє розвитку критичного й творчого мислення та загальної пізнавальної активності осіб, що навчаються [13]. Активне застосування учнями свого власного (суб'єктного) досвіду та набуття нових практичних умінь є однією з невід'ємних умов саме індивідуально-орієнтованого підходу.

Усі вищенаведені фактори зумовлюють важливість та потребу для вчителя іноземної мови організувати та втілювати в життя різноманітні стилі індивідуального навчання заради досягнення кращих результатів навчального процесу.

1.2 Реалізація концепції ВАК-моделі як індивідуального стилю навчання з урахуванням психотипів учнів

Процес індивідуально-орієнтованого навчання здійснюється завдяки застосуванню різноманітних стилей або моделей навчання. Однією із перших, хто звернувся до інтерпретації поняття «стиль навчання» (*learning style*), була доцент кафедри педагогіки Університету Віттенберг К. Корнетт. Під цим поняттям вона розуміє універсальну модель, що визначає загальний напрям курсу навчання [15, с. 9]. Психолог Д. Гарднер розглядав стиль навчання як сукупність розумових та фізіологічних чинників, що визначають як учень сприймає, спілкується та реагує на навчальне середовище [20]. Проте більш детальне дослідження сутності цього явища запропонувала професор та педагог Р. Данн у роботі «Стили навчання: мирна революція в американських школах» (1988 р). Вона визначає стиль навчання як «заданий набір біологічних та особистісних характеристик, що роблять один і той самий метод викладання чудовим для одного учня та жахливим для іншого» [18, с. 3]. Ця комбінація характеристик (кожна окремо та загалом) визначає ступінь концентрації учня [17, с. 4]. Стиль навчання має за мету розвиток індивідуальних особливостей кожної людини (вроджених і таких, які вона набуває й розвиває впродовж свого життя).

Деякі дослідники розглядають поняття «стиль навчання» як складову когнітивного процесу людини. Так, стилем навчання вважаються різноманітні методи, спрямовані на засвоєння та обробку інформації учнями задля подальшого створення концептів та принципів навчання [19, с. 4]. Індивідуальний стиль зумовлює техніки та стратегії, які використовуються учнем під час навчання та охоплюють скоріш не природні навички, якими він володіє, а особливості сприйняття та обробки інформаційних даних.

Ураховуючи, таким чином, когнітивний, психологічний та емоційний аспекти навчального процесу, що розглядалися різними дослідниками, у поданій роботі під терміном «стиль навчання» розуміємо стратегії та техніки,

якими користується учень та такі, що будуються на його індивідуальних психологічних особливостях і застосовуються задля ефективного сприйняття, інтерпретації та засвоєння інформації, набуття бажаного досвіду або умінь.

Будь-яка ефективна модель навчання повинна містити щонайменше чотири складових елементи, як-от:

1) пізнавальна складова (отримання, обробка та засвоєння нової інформації з можливістю її подальшого успішного практичного застосування);

2) емоційна складова (урахування емоційного спектру учня, його мотивації та зацікавленості, рівня допитливості тощо);

3) фізіологічна складова (урахування особливостей сенсорного сприйняття учнем нової інформації);

4) психологічна складова (урахування особистісних преференцій та сильних сторін учня) [24, с. 654].

На неоднозначність характеру визначення стилю навчання впливають і різноманітні чинники навчального процесу, на які спираються дослідники під час формування власної моделі навчання. Р. Данн серед них виокремлює чинники оточення (світло, температура, звук тощо), емоційні (мотивація, наполегливість тощо), соціологічні (самостійна робота, робота в парах або групах), психологічні (аналітичний, глобальний типи мислення) та психофізіологічні (типи сприйняття інформації тощо) чинники [17, с. 1]. Сукупність цих чинників, на думку дослідниці, визначає найкомфортніші на найефективніші умови навчання для учнів.

Але, оскільки зазвичай учні навчаються у школах, де чинники оточення однакові для всіх, а нестача часу обмежує використання різних типів соціальної взаємодії між учнями, багато дослідників у питаннях класифікації стилів навчання орієнтуються, передусім, на особливості сприйняття та обробки нової інформації учнями. Так, однією з найпопулярніших моделей навчання поряд зі стилем навчання, розробленим Р. Данн, є модель ВАК.

Модель ВАК – це стиль навчання, що базується на психофізіологічних особливостях учня, а саме – на каналах сенсорного сприйняття інформації, які використовуються учнем найінтенсивніше [27, с. 4]. Термін ВАК – це акронім, що позначає три основні канали сприйняття інформації: зоровий (*visual*), слуховий (*audial*) та моторне або тактильне сприйняття (*kinesthetic*).

Уперше ВАК-модель як стиль навчання втілював у життя психолог та педагог У. Барб. У 1981 р. у співпраці зі своїм колегою М. Мілоном він оприлюднив результати ґрунтовного дослідження ефективності впровадження ВАК-методики в аудиторній роботі. Шляхом експерименту із залученням 1000 учнів з південної Каліфорнії дослідники довели, що, якщо вчитель враховує психофізіологічні особливості сприйняття нової інформації учнем під час навчання, вивчення матеріалу є ефективнішими, а досягнення у навчанні кращими [14, с. 378]. У своєму дослідженні У. Барб акцентував, що ВАК-модель заснована саме на вроджених особливостях сприйняття інформації учнем, що полегшує ним сприйняття нової інформації.

Ідеї У. Барба були основоположними для дослідження викладача та вченого Н. Флемінга. На відміну від традиційної моделі У. Барба, який вирізняв три типи учнів (аудіалів, візуалів та кінестетів), Н. Флемінг виокремив ще одну підгрупу учнів, які ефективніше вивчають матеріал через роботу з текстами [19, с. 2]. Отже, модель ВАК (*visual / audial / kinesthetic*) була розширена до моделі ВАПК (*visual / audial / kinesthetic / reading*). Утім, на нашу думку, візуальне сприйняття має місце під час обробки більшості типів інформації (графічної, текстової, іконічної тощо), що сприймаються зоровим сенсорним каналом, тому у подальшій роботі ми будемо дотримуватися традиційної трикомпонентної моделі ВАК.

Із позицій психології виокремлення в рамках моделі ВАК трьох типів учнів (аудіалів, візуалів та кінестетів) реферує не лише до їхніх фізіологічних властивостей, а й акцентує їхні індивідуальні психологічні властивості сприймати інформацію найбільш прийнятним для них способом. Тому у психологічній практиці ці підгрупи вважаються психотипами, як такі, що

характеризують певну групу людей відповідно до способу сприйняття інформації.

Простота та зрозумілість будови моделі ВАК пояснюють, чому саме цей стиль навчання є одним із найпопулярніших у світовій педагогічній практиці. До переваг цієї моделі належать: урізноманітнення навчального процесу, активне залучення учнів до навчання та легкість використання під час аудиторної роботи тощо [27, с. 16]. Для ефективної імплементації цих технік та стратегій учитель повинен детально ознайомитися з особливостями сприйняття та обробки інформації аудіалами, візуалами та кінестетами.

Оскільки в аудіалів найбільш розвинутим є слуховий канал, вони найкраще запам'ятовують інформацію шляхом прослуховування лекцій, аудіозаписів та усних вказівок [25, с. 4]. Окрім цього аудіали віддають перевагу читанню вслух аніж про себе та залюбки приймають участь в обговореннях [21, с. 104]. Для кращого запам'ятовування інформації аудіали часто використовують римування та складання віршів. Аудіали досить допитливі та зазвичай намагаються самостійно дослідити сутність поняття, аніж просто прочитати про нього інформацію. Справжньою перешкодою для засвоєння аудіалами інформації є шум, що заважає концентруватися на матеріалі. Для роботи із цим психотипом учителі можуть застосовувати такі стратегії як: 1) робота в невеличких групах; 2) застосування мелодій, пісень та віршів для кращого запам'ятовування інформації; 3) організація обговорень та дискусій; 4) застосування вправ типу брейнстормінг [22, с. 35], що каталізують генерування та бажання висловити власну точку зору.

Сильною стороною візуалів як психотипу є зорове сприйняття інформації. Вивчаючи різноманітні текстові матеріали, ілюстрації, графіки, діаграми, картинки, візуали будують асоціативний зв'язок із новими концептами та поняттями, що сприяє швидшому закріпленню нової інформації у мозку [23, с. 8]. На уроці вони уважно стежать за жестами вчителя та мовою його тіла загалом аби краще зрозуміти інформацію, тому

зазвичай сідають за передні парти. На відміну від аудіалів та кінестетів візуали зазвичай спокійні та не люблять активних видів діяльності. Вони вирізняються яскравою уявою та нестандартним мисленням. Для того, щоб заохотити візуалів до навчання, учителям рекомендується: 1) пояснювати нові поняття через асоціації або ж через схеми та графіки; 2) використовувати різноманітні піктографічні матеріали: малюнки, карти, діаграми тощо; 3) пропонувати вправи на пошук слова або зіставлення термінів та їхніх значень, понять та ілюстрацій тощо [22, с. 34]; 4) використовувати засоби наочності.

Сприйняття інформації кінестетами базується на сукупності кількох сенсорних функцій (моторних та тактильних). Для отримання будь-яких нових знань чи умінь кінестети повинні опрацювати їх на власному практичному досвіді. Для кінестетів важливіше бачити та відчувати, як працює певний предмет, аніж читати інструкції та вивчати діаграми та ілюстрації. Вони дуже енергійні й залюбки приймають участь в активній діяльності класу. Важливими для кінестетів є тактильні відчуття, рухова діяльність та взаємодія з іншими учнями, яка здійснюється шляхом обговорювання проблемних питань. Вони піднімають руку, навіть, коли невпевнені в остаточній відповіді, та запам'ятовують інформацію, прописавши її декілька разів [24, с. 666–667; 4, с. 102–103]. Утім їхня увага розсіюється під час монотонних лекцій чи бесід.

Під час роботи з кінестетами вчителям рекомендується: 1) організовувати такі види діяльності як малювання, складання графіків, танці; 2) використовувати ігрові картки та дошку; 3) ілюструвати свої пояснення [22, с. 36]. Теоретична інформація для кінестетів повинна бути обов'язково супроводжена практичними елементами, як-от: активне жестикулювання або ігрові вправи.

Для того, щоб ефективно втілити в життя модель ВАК, учителю потрібно застосовувати індивідуальний підхід до кожного психотипу впродовж уроку. Часто трапляється так, що учні володіють двома та, навіть,

трьома добре вираженими модальностями (аудіал+візуал, аудіал+кінестет тощо), що зумовлено їхніми природними особливостями або розвитком декількох каналів водночас упродовж свого життя; а, іноді, навпаки взагалі не проявляти будь-яких індивідуальних особливостей. Завдяки високій ймовірності існування яскраво вираженої модальності в кожного учня, ВАК-модель носить універсальний характер та може бути з легкістю імплементована на уроках іноземної мови.

Вивчення будь-якої іноземної мови передбачає розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а саме: читання, слухання, говоріння та письма. Якщо читання та слухання є подачею інформації переважно через зоровий та слуховий канали, для таких компетенцій як говоріння та письмо передбачене володіння достатніми граматичними знаннями та солідним словниковим запасом. Ці компетенції можуть бути розвинені завдяки різноманітним засобам та методам, застосування яких є необхідною умовою втілення моделі ВАК.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ

2.1 Розвиток лексичних умінь за допомогою індивідуальних технологій ВАК

Вивчення та поглиблення лексичних навичок є невід'ємною умовою вивчення іноземної мови в школах та закладах вищої освіти. Типові підручники з іноземних мов зазвичай пропонують велику кількість різноманітної лексики, яку учням потрібно засвоїти аби успішно проявляти себе в типовій комунікативній ситуації.

Одиницею лексичного матеріалу є лексична одиниця. Лексична одиниця – це семантичний мовний елемент, який репрезентує лексичну форму та значення лексеми [31] та такий, що може бути представлений словом, словосполученнями, які складаються зі слів, що традиційно вживаються разом, так званими «стійкими словосполученнями» (*collocations*): *blonde hair* «біляве волосся», *traffic jam* «затор, пробка»; словосполученнями з трьох та більше елементів, які зазвичай вживаються в розмовній мові у якості лексеми (*chunks*) *someone you can talk to* «хтось, із ким можна побалакати», *I'd rather not* «Ні, дякую» [26, с. 186]. Тому успішне опанування лексичним матеріалом означає, що словниковий запас учня повинен охоплювати не тільки окремі слова, а і сталі вирази, типові словосполучення та так звані «мовні зразки», що роблять спілкування природнішим та невимушенішим.

Зважаючи на величезний обсяг лексичного матеріалу, який учням потрібно запам'ятовувати та використовувати на практиці, вчителю необхідно враховувати особливості сприйняття інформації учнями, тобто їхні психотипи. Незважаючи на те, що всі учні в класі володіють різними психофізіологічними властивостями, спеціальні лексичні вправи для кожного

психотипу уможливають застосування вчителем індивідуального підходу до кожного з них.

На базі кафедри германської філології Сумського державного університету ми провели експеримент, метою якого було застосування моделі ВАК під час вивчення лексичного матеріалу. Учасниками експерименту були студенти групи ПР-51. Експериментальний урок складався з таких етапів:

1) підготовчий етап (визначення кількості аудіалів, візуалів та кінестетів у групі);

2) основний етап (тренування нового лексичного матеріалу за допомогою вправ для кожного психотипу);

3) підсумковий етап (контроль засвоєння нових лексичних одиниць за допомогою тестування).

На підготовчому етапі необхідно було визначити кількість учнів у групі, що представляють кожний психотип. Сьогодні в мережі інтернет доступна безліч тестувань, спрямованих на визначення психотипу учня, одним із яких є тест Д. Райда на визначення психотипу (додаток А). Цей тест є досить ґрунтовним та не тільки допомагає визначити психотип учня, а й їхню схильність до роботи в групах та індивідуально. Результати дослідження подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати визначення психотипів студентів експериментальної групи

Психотип	Кількість студентів, %	Кількість студентів
візуали	46	4
аудіали	27	3
кінестети	9	2
змішаний тип	9	1

Результати тестування показали, що переважна кількість студентів у групі є візуалами. Один з учнів належить до змішаного психотипу, тобто володіє добре вираженими трьома модальностями водночас (слухова, зорова та моторна). Утім головним висновком з отриманих результатів стала доцільність використання вправ для всіх психотипів.

Існує декілька етапів роботи над лексичним матеріалом: 1) етап презентації нового лексичного матеріалу; 2) етап семантизації; 3) етап контролю розуміння лексичних одиниць; 4) етап тренування нової лексики та її сприйняття; 4) етап контролю засвоєння нового лексичного матеріалу [4, с. 103]. Лексичною темою, що вивчалася під час експерименту, була тема “Fine Arts” («Образотворче мистецтво»), тож приклади пропонованих нами лексичних вправ для кожного етапу орієнтуються на лексичний матеріал саме цієї теми.

Етап презентації нового матеріалу є вступним до нової теми. Він передбачає базове ознайомлення учня з новими лексичними одиницями та їхнє виокремлення в контексті. Окрім візуального ознайомлення вчитель та учні проговорюють нові слова аби запам'ятати правильну вимову, записують їх у словник та зошит із метою запам'ятовування правильного написання тощо.

Етап семантизації має за мету виявлення смислу мовної одиниці [29, с. 255]. Семантизація може здійснюватися через засоби семантизації без перекладу та засоби семантизації із застосуванням перекладу.

Семантизація без перекладу може здійснюватись за допомогою візуальних способів (малюнків, жестів тощо) або за допомогою розкриття значення слова, що використовується частіше [12]. Розкриття значення слова пропонується здійснювати через:

1) опис значення слів уже знайомими словами (*Fine Arts – forms of arts especially painting, architecture or sculpture*) [30];

2) перерахування лексичних одиниць, що можуть бути згруповані в один клас слів за значенням (*sketch, picture, illustration – kinds of drawing*) ;

3) добір синонімів або антонімів (*intrigue – pedestrian, evocative – uninspiring*);

4) визначення слова на основі контекстуальної здогадки, яка ґрунтується на розумінні загального змісту пропозиції, на знанні фактів (*Canvas and ... paper were becoming the major media and helped evolve the range of oils*) [33, с. 295];

5) аналіз морфемної будови слова, коли, наприклад, відомий корінь і знайомі словотвірні елементи) (*preserve – preservative*).

Засоби семантизації без перекладу сприяють розвитку мовної здогадки, підсилюють асоціативний ряд [12]. Крім цього, ці види діяльності залучають безпосередньо як зоровий так і слуховий канал сприйняття, що допомагає спонукати до участі візуалів і аудіалів. Проте іноді через нестачу часу або недостатню мовну компетенцію учнів неможливо обійтися без семантизації із залученням перекладу.

Під час застосування перекладацької техніки учні розуміють значення слова через підбір семантичного відповідника в рідній мові. Незважаючи на те, що цей вид семантизації не передбачає велику кількість різноманітних вправ, цю активність також можна урізноманітнити для різних психотипів. Так, вчитель може роздати учням картки (одній групі картки з новою іншомовною лексикою, а іншій – картки з перекладом нових слів або виразів рідною мовою). Після цього вчитель може дати завдання знайти учням картку з правильним перекладом, і, тільки коли учні оберуть собі «пару», озвучити правильну відповідь. Ця вправа засновується на методі проб та помилок, що допомагає учням швидше опанувати нові лексичні одиниці. Окрім цього завдяки візуальній роботі з картками та рухомій активності, ця техніка є досить ефективною для візуалів та кінестетів.

Тим не менш, у старших класах школи та закладах вищої освіти вчитель дає завдання учням самостійно опрацювати нову лексику удома, оскільки старшокласники та студенти вже володіють достатнім рівнем знань, аби самостійно ознайомитись із вимовою слова або детермінувати значення

нових лексичних одиниць у контексті тощо. Протягом нашого експерименту студентам також потрібно було опрацювати новий лексичний матеріал удома. Саме тому заняття було розпочато безпосередньо з контролю розуміння нових лексичних одиниць, що передбачало виконання низки вправ. Проаналізуємо типи лексичних вправ для кожного психотипу на цьому етапі.

Для аудіалів найкращою підготовчою вправою для засвоєння лексичної одиниці є пригадування значення слова під час сприйняття лексичної одиниці на слух. Так, вчитель називає слово, а учень – дає йому визначення. Для візуалів же пріоритетною діяльністю є робота з візуальними образами (наприклад, аналіз значення слова за зображенням). Ці вправи можливо й поєднати. Наприклад, після того, як візуали назвуть лексичну одиницю за зображенням, аудіали можуть описати значення цього слова або фрази. Отже, у процесі обробки нової інформації задіюються водночас два канали – слуховий та зоровий. А от основною відмінністю такої лексичної вправи для кінестетів є те, що їм самим потрібно обрати картинку, що відповідатимуть лексичній одиниці, запропонованій учителем.

Іншою корисною вправою для контролю опанування лексичних одиниць може бути складання діаграми зв'язків (*mind map*). На окремому аркуші паперу учні будують асоціативні зв'язки між новими лексичними одиницями. Цей вид вправ є, передусім, призначеним для візуалів, проте, якщо поділити клас на групи, то завдяки активному обговоренню учнів між собою ця вправа може стати вельми цікавою й і для аудіалів. Перетворення вправи на командне змагання, у якому команди повинні на швидкість заповнити дві карти різними лексичними одиницями, залучить і кінестетів. Приклад асоціативної карти, яку потрібно доповнити студентам за лексикою теми “Fine Arts”, подано в додатку Б.

Протягом нашого експерименту студенти проявляли найбільшу зацікавленість у командних вправах-змаганнях ігрового характеру. Завдяки цьому типу вправ вони могли проявити свої лідерські якості та навчитися

працювати разом заради досягнення спільної мети, що є досить корисним практичним вмінням у подальшій професійній діяльності. Однією з таких вправ була гра “Vote with your feet” («Голосуй ногами») [36]. Правила гри та її приклад на базі теми “Fine Arts” подано в додатку В. Ця вправа націлена на кінестичний психотип, оскільки передбачає активну рухову діяльність із залученням слухового каналу (через озвучування лексичних одиниць).

Після первинного ознайомлення та осмислення нового лексичного матеріалу починається етап тренування нової лексики. Він спрямований на засвоєння учнями нового матеріалу, практичне застосування нових лексичних одиниць, їхній перехід із «пасивного» лексичного запасу до «активного» вокабуляру. Зазвичай цей етап пов'язаний із виконанням різноманітних вправ із підручників, як-от: заповнення пропусків у тексті, перефразування, заміна словоформи або переклад речення зі застосуванням лексичних одиниць тощо. За допомогою подібних технік учні запам'ятовують контексти, у яких вживається нова лексична одиниця, а багаторазове повторення нових слів та фраз сприяє закріпленню лексичного матеріалу в пам'яті.

ВАК-модель, як і будь-яка інша техніка індивідуального підходу, повинна бути спрямована на застосування учнями їхнього власного досвіду, що допомагає учням використовувати новий лексичний матеріал на практиці. Саме тому ми рекомендуємо звертати увагу на так звані «ситуативні» вправи, що спрямовані на моделювання реальних життєвих ситуацій та спонукання учнів до вираження власної думки.

Прикладом такої вправи є звичайна дискусія на задану тему. Для досягнення ефективності вправи як для аудіального, так і візуального психотипу, ми запропонували одному зі студентів спочатку перекласти картку з питанням застосовуючи необхідні лексичні одиниці, а потім поставити це питання одногрупнику.

Іншим різновидом вправ на обговорення є звичайна робота в групах, де студентам потрібно дійти згоди та висловити її. На відміну від попередньої

вправи, робота в групах потребує менше часу та є більш легким варіантом вправи для учнів, адже вони здійснюють переклад питання разом та шляхом обговорення генерують більше ідей.

Проте обговорення та дискусія не передбачають будь-якої рухової активності. Саме тому доцільним для вчителя є використання різноманітних командних вправ ігрового характеру, які зроблять процес навчання цікавішим для кінестетів. Однією із таких ігор є гра “Alias”, що вимагає від гравців максимально швидко пояснити своїй команді задані слова без використання однокореневих лексем (детальні правила гри подано в додатку Г). Завдяки часовому обмеженню учні повинні згадати значення лексичної одиниці досить швидко. Ця вправа є універсальною, оскільки не тільки залучає кінестетів, які полюбляють активні види діяльності, а й забезпечує обмін інформацією через зоровий та слуховий канали. Цікаво, що протягом нашого експерименту студенти не просто давали визначення слову або фразі, а описували контекст, у якій вживання цієї лексичної одиниці є доцільним. Тож ця вправа активізує потребу використання учнями власного суб’єктного досвіду, що є необхідною умовою індивідуально-орієнтованого підходу.

Етап контролю засвоєння лексичного матеріалу зазвичай передбачає використання тестів або самостійних робіт із метою оцінити рівень оволодіння учнями нового лексичного матеріалу. Ми запропонували студентам написати переклад лексичних одиниць, що були опрацьовані під час аудиторної роботи. Результати показали, що приблизно 90% студентів оволоділи новим лексичним матеріалом на «відмінно». Це доводить, що модель ВАК є досить ефективною технікою під час опрацювання нового лексичного матеріалу.

Проте необхідно пам’ятати, що задля успішного закріплення лексики в активному вокабулярі учня, надзвичайно важливим є виконання домашнього завдання. Під час планування домашнього завдання ми рекомендуємо використовувати не тільки вправи, подані в підручнику, а й різноманітні онлайн-ресурси. Інтернет-ресурси дають унікальну можливість

користуватися аутентичними текстами, спілкуватися з носіями мови, слухати лекції зарубіжних викладачів [1, с. 54], тобто пропонують велику кількість як візуальних, так і слухових видів діяльності.

Одним із таких онлайн-ресурсів є платформа *Quizlet* [42], на якій учні самостійно створюють лексичні матеріали для опрацювання. При цьому вони можуть самостійно обрати картинку, що відображає лексичну одиницю або прослухати правильну вимову слова або фрази. *Quizlet* пропонує велику кількість тренувальних вправ, що охоплюють як візуальні, так і слухові види діяльності, а також вправи-ігри.

Однією з найбільш популярних платформ для вивчення англійської мови сьогодні є сайт *LinguaLeo* [41]. У розділі «Тренування» учень може опрацювати лексичний матеріал за допомогою різноманітних вправ. На відміну від платформи *Quizlet*, *LinguaLeo* пропонує щоденне виконання певної кількості вправ задля досягнення вищого рівня, що може слугувати додатковою мотивацією.

Отже, модель ВАК передбачає виконання великої кількості вправ та технік для урізноманітнення процесу навчання та зацікавлення учнів, що належать до різних психотипів. Ретельний підбір учителем лексичних вправ та технік з урахуванням індивідуальних особливостей учня уможливорює застосування цієї моделі під час аудиторної роботи незалежно від кількості учнів у класі.

2.2 Прийоми та техніки ВАК для розвитку граматичної компетенції

Граматична компетенція – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і письмових висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних вмінь, знань та граматичної усвідомленості [8, с. 15]; це здатність розуміти морфологічні, синтаксичні,

фонологічні та семантичні особливості мови задля успішного розуміння або передачі інформації [32]. Основними компонентами граматичної компетенції є оволодіння граматичними знаннями, граматична усвідомленість цих знань та, як наслідок, сформовані граматичні уміння.

Граматичне уміння – це автоматизований компонент свідомої мовленнєвої діяльності, що забезпечує правильне вживання граматичної форми в мові [8, с. 16]. Володіння мовцем граматичними уміннями означає, що той може використовувати мовленнєві одиниці у висловлюванні з урахуванням мовних норм, і, у такий спосіб, реалізувати мовленнєвий акт.

Процес формування граматичного уміння учнів складається з таких етапів: 1) підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу; 2) презентація нового граматичного явища в мовному зразку у відповідній йому ситуації та його семантизація; 3) контроль розуміння учнями значення граматичного явища; 4) автоматизація нового граматичного матеріалу в мові учнів; 5) вихід у мову [6, с.116]. Під останнім розуміють автоматичне застосування учнями граматичного матеріалу, що свідчить про остаточне формування відповідного граматичного уміння з іноземної мови.

Усі граматичні уміння поділяються на репродуктивні та рецептивні. Під репродуктивними граматичними уміннями розуміють здатність обрати граматичну форму чи структуру відповідно до умов певної мовленнєвої ситуації. Репродуктивні граматичні уміння спрямовані на реалізацію висловлювання певної думки, наміру, власної точки зору. Саме тому вибір вірної граматичної структури залежить від характеру інформації, часу події, про яку йдеться або стосунків між учасниками комунікативного акту [10; 8, с. 18–19]. Після вибору відповідної граматичної структури мовець повинен оформити її відповідно до морфологічних та синтаксичних норм іноземної мови та реалізувати в мовленні.

На відміну від репродуктивних граматичних умінь, що передбачають вибір граматичної структури відповідно до ситуації, рецептивні уміння передумовлюють сприйняття графічної або звукової форми граматичної

структури. Так, учень сприймає, розпізнає та співвідносить граматичні структури з їхніми значеннями. Рецептивні граматичні уміння допомагають учневі розуміти думки інших людей, а репродуктивні – здійснювати спілкування [8, с. 19]. Ці два вектори є ключовими в оперуванні іноземною мовою, тож усі граматичні техніки та вправи повинні бути спрямовані на розвиток обох типів граматичних умінь.

Під час першого етапу – етапу підготовки учнів до сприйняття нового матеріалу – учні ознайомлюються з новою граматичною структурою в контексті або певній ситуації мовлення [8, с. 19]. Це може бути коротке оповідання, вірш, відео або пісня. Для більшої зацікавленості учнів важливо, щоби нова інформація надходила до учнів через обидва канали – зоровий та слуховий. Наприклад, учні можуть озвучувати подану інформацію, спираючись на супроводжувальні наочні матеріали (наприклад, текст пісні, вірша). Приклад підготовчої діалогічної вправи, узятий із навчально-методичного комплексу “Friends 1” для молодших школярів авторства К. Скіннер [43] поданий у додатку Д. Проаналізуємо наведений приклад.

Пропонований діалог спрямований на первинне ознайомлення учнів із поняттям «невизначений артикль» в англійській мові. Відомо, що артиклі часто викликають складнощі для учнів-початківців, оскільки в українській мові граматичної категорії означеності та неозначеності іменника немає. Окрім цього ми вважаємо діалог однією із найкращих ознайомлювальних вправ для роботи з різними психотипами, оскільки розігрування діалогу по ролях залучає як аудіалів та візуалів, так і кінестетів.

Варто зазначити, що етап підготовки учня до сприйняття нового матеріалу не повинен бути спрямований лише на первинне ознайомлення учнів із новою граматичною структурою, проте має привернути увагу учня до важливості вживання цих структур. Саме тому важливо обов’язково доповнювати поданий матеріал питаннями щодо особливостей вживання граматичних структур у запропонованому тексті та щодо комунікативної мети, яка досягається шляхом застосування саме цих граматичних вмінь.

Етап ознайомлення учня з новою граматичною структурою повинен поступово перейти в етап презентації та семантизації граматичного матеріалу. Цей етап охоплює безпосереднє пояснення вчителем нової граматичної структури, правил та особливостей її вживання в іноземній мові.

Для ефективної презентації граматичного матеріалу візуалам якомога краще підійдуть різноманітні наочні матеріали, як-от: таблиці, схеми, моделі. Якщо обсяг матеріалу є досить великим, рекомендується супроводжувати подачу нової інформації інтерактивною презентацією (PowerPoint, Prezi тощо). Усі наочні матеріали повинні ілюструвати не тільки саму граматичну структуру, але і пропонувати приклади її вживання та чітко демонструвати комунікативну мету, яка досягається внаслідок вживання цієї структури.

Із метою залучення слухового каналу учнів до сприйняття та обробки інформації вчитель повинен детально коментувати всі супроводжувальні наочні матеріали. Для ілюстрації прикладів, поданих у наочному матеріалі, вчитель може залучати учнів. Якщо учні вивчають іноземну мову протягом довгого часу, вчитель може запропонувати їм придумати приклади самостійно.

Після презентації нового граматичного матеріалу вчитель повинен переконатися, що учні зрозуміли сутність та важливість вживання нової іншомовної граматичної структури. Етап контролю засвоєння граматичної структури передбачає використання широкого кола вправ на рецепцію граматичної структури, тобто її розпізнавання та аналіз у певному контексті. Приклади розроблених нами вправ для всіх психотипів по темі “Articles” подано в додатку Е.

Ефективною вправою для перевірки розуміння нового матеріалу візуалами може бути доповнення граматичної таблиці відповідно до значення або випадків вживання певної граматичної структури. Іншим прикладом візуальної вправи є вибір твердження щодо граматичної структури або вибір правильного варіанту її вживання.

Вправа на вибір правильного варіанту також підходить для роботи з аудіалами. Учитель повинен лише дати можливість учням працювати над вправою не індивідуально, а шляхом дискусії в групах або в парах. Ефективним для аудіалів може бути і звичайне обговорення висловлювання, що містить потрібну граматичну структуру.

Надзвичайно важливим для вчителя є застосування рухових вправ-ігор для контролю засвоєння граматичного матеріалу кінестетами. Це пояснюється тим, що етап презентації та семантизації граматичного матеріалу не передбачає будь-якої рухової активності, тож саме на етапі контролю вчитель повинен якомога інтенсивніше залучати кінестетів до аудиторної роботи. Одним із прикладів такої вправи є розпізнавання кінестетами правильності вживання граматичної структури в реченні. Так, вони подають певний сигнал (підіймають руку, плескають у долоні тощо), якщо граматична структура вжита в реченні вірно. У такий спосіб, учитель може перевірити, чи дійсно кінестети зрозуміли новий граматичний матеріал.

Наступним етапом формування граматичного вміння є етап автоматизації. Після проходження цього етапу учень повинен остаточно засвоїти новий граматичний матеріал на автоматичному рівні для його подальшого використання в мовленні. Саме тому визначальними вправами на цьому етапі є репродуктивні вправи, які передбачають самостійне вживання учнями граматичної структури під час спілкування, тобто є умовно-комунікативними.

Для аудіалів найбільш ефективними вправами є вправи на імітацію та підстановку зразка мовлення з певною граматичною структурою. Ці типи вправ засновуються на реальній ситуації [8, с. 21], тобто є пов'язаними з учнями або вчителем. Учні застосовують новий граматичний матеріал, спостерігаючи за оточуючим середовищем або спираючись на власний досвід.

Головна відмінність між вправами на імітацію та підстановку зразка мовлення полягає в тому, що під час імітації учні повторюють за вчителем

заданий ним мовленнєвий зразок, у той час як у вправах на підстановку учні, спираючись на приклад вчителя, будують власні зразки мовлення. У випадку ненадання прикладу вчителем, вправа на підстановку граматичної структури трансформується у вправу на самостійне вживання граматичної структури в усному мовленні. Конкретний приклад цих типів вправ подано в додатку Ж.

Більш складним типом вправ для аудіалів є вправи з наданням повної відповіді на запитання [8, с. 22]. На відміну від вправ на імітацію та підстановку зразка мовлення вчитель не демонструє жодного прикладу, який буде повторюватись або видозмінюватись учнем, а шляхом постановки запитання спонукає учня вжити нову граматичну структуру у відповіді. Ця вправа також засновується на реальних умовах, що існують у класному середовищі або вимагає від учня висловити власну думку. Приклад вправи, спрямованої на отримання повної відповіді від учня, подано в додатку Ж.

Для візуалів ефективними є всі вправи із залученням зорового каналу. Це можуть бути вправи на відпрацювання нової граматичної структури з навчальних посібників, якими користуються учні під час навчального процесу, або рецептивні та й репродуктивні вправи, підготовлені заздалегідь учителем. Приклади таких вправ, призначених для візуалів, подано в додатку И.

Візуальні рецептивні вправи передбачають передусім диференційовані вправи [9, с. 7], як-от опис відмінностей, що є між реченнями з новою граматичною структурою та без неї або ж пояснення доцільності вживання нової граматичної структури в тексті.

Ще одним типом рецептивних вправ для візуалів є вправи на підстановку [9, с. 7]. Ця група представлена вправами на зіставлення (правила вживання граматичної структури та прикладу її вживання, речення або фрази з граматичною структурою та її правильного перекладу), вправи на доповнення речення словом або фразою зі списку в правильній граматичній формі.

Ефективними для візуалів є також трансформаційні вправи [9, с. 7]. Зазвичай вони використовуються для відпрацювання часових форм дієслів та передбачають зміну однієї часової форми в реченні на іншу або доповнення речення словами з дужок у їхній правильній граматичній формі.

Чудовим прикладом репродуктивної вправи для візуалів є опис картинок або складання історії з опором на картинки. Під час виконання цієї вправи учні навчаються вживати нову граматичну структуру безпосередньо в мовленні та розуміють на практичному досвіді доцільність та важливість вживання граматичного матеріалу в мові.

Як було вже зазначено, найкращим видом вправ для кінестетів є рухові вправи-ігри. До того ж, ми вважаємо такий тип вправ необхідним протягом уроку, оскільки так учні можуть відпочити від монотонної діяльності, а засвоєння нової граматичної структури відбувається підсвідомо. Такі вправи зазвичай виконуються в групах (командах) або в парах.

Крім того, різноманітні онлайн-ресурси пропонують велику кількість ігрових видів діяльності на різні граматичні теми, які можуть стати в нагоді вчителю під час підготовки до уроку. Прикладами таких сайтів є *ESLkids* [40], *ESL Fun Games online* [39] та багато інших. Під час нашого дослідження ми також користувалися таким онлайн-ресурсом як *TEFL* [44]. Приклади можливих вправ-ігор для кінестетів, спрямованих на автоматизацію їхніх граматичних навичок, подано в додатку К.

Перевагою вправ-ігор під час навчання граматики є те, що зазвичай вони передбачають не тільки рухову активність, а й зорову або слухову, що робить цей вид діяльності універсальним для будь-якого психотипу.

Цікавий приклад вправи-гри для всіх психотипів пропонує викладач П. Берроуз у своїй роботі “Creative approach to teaching grammar” («Творчий підхід до викладання граматики») [35] (приклад вправи подано в додатку Л). Незважаючи на те, що вправа на перший погляд орієнтована виключно на візуалів (опис картинки), вона пропонує декілька шляхів її виконання залежно від особливостей сприйняття інформації (візуали описують

побачене, аудіали описують можливі звуки, що панують на картинці, а кінестети описують відчуття від побаченого). Такий комплексний підхід активізує креативне мислення кожного учня в класі. Внаслідок опису картинки різними шляхами учні можуть опрацювати безліч граматичних структур (артиклі, часові форми, погодження часових форм тощо).

Останній етап оволодіння граматичним матеріалом – це етап виходу в мову. Він передбачає, що учні можуть автоматично втілювати здобуті граматичні знання як в усному, так і в писемному мовленні. Наскільки добре вони засвоїли новий матеріал можна перевірити за допомогою тестів та самостійних робіт.

Під час роботи над розвитком лексичних та граматичних умінь, на нашу думку, важливо не оминати увагою різноманітні онлайн-ресурси, робота з якими може бути складовою домашнього завдання задля кращого закріплення набутих знань.

Одним із таких ресурсів є сайт *Englishgrammar.org* [38]. Залежно від рівня того, хто вивчає англійську мову, він пропонує різноманітні завдання на будь-яку граматичну тему, детальні пояснення граматичних структур та відео-уроки. Сайт *Englishclub.com* [37] пропонує добірку онлайн-тестів, які можуть стати в нагоді для підготовки учнів до контрольних або самостійних робіт. Більше ігрових вправ пропонує онлайн-ресурс *BritishCouncil* [34], що допомагає опанувати граматику англійської мови навіть найменшим за віком учням.

Отже, втілення ВАК-моделі під час аудиторної роботи для відпрацювання граматичних умінь передбачає застосування широкого вибору різноманітних вправ, що робить засвоєння граматики цікавим, мотивуючим та ефективним для учнів усіх психотипів будь-якого віку.

ВИСНОВКИ

Сьогодні особистісно-орієнтований підхід у навчанні набуває все більшої популярності, оскільки його головною метою є розвиток особистісних якостей учня, забезпечення права учня на самореалізацію та застосування його суб'єктного досвіду під час навчального процесу та встановлення довіри між учнем та вчителем. Саме тому застосування цієї концепції є доцільним при вивченні іноземної мови, метою якої є досягнення успішної іншомовної комунікації учня у будь-якій повсякденній ситуації.

Процес індивідуально-орієнтованого навчання здійснюється шляхом втілення індивідуального стилю навчання, тобто сукупності технік та стратегій, що будуються на індивідуальних особливостях учня задля успішного засвоєння інформації та набуття ним бажаного досвіду та умінь.

Модель ВАК є одним із найпопулярніших індивідуальних стилів навчання завдяки простоті своєї будови, активному залученню учнів до аудиторної роботи та легкості втілення. Виокремлення в рамках моделі ВАК трьох типів учнів в залежності від їх психофізіологічних властивостей (аудіал, візуал та кінестет) акцентує увагу на їх індивідуальних психологічних властивостях, тож із позицій психології ці типи вважаються психотипами, а сама модель ВАК – стилем навчання, що враховує психологічні особливості учнів.

Одними із найважливіших умінь під час вивчення іноземної мови є лексичні та граматичні уміння. Застосування моделі ВАК передбачає широке коло різноманітних вправ для усіх психотипів з метою оволодіння цих умінь.

Для ефективного опанування учнями лексичного матеріалу вчителю потрібно ретельно підготувати вправи для кожного психотипу в залежності від етапу опрацювання лексики: етапу презентації та семантизації, етапу контролю розуміння лексичних одиниць, етапу тренування нової лексики та її сприйняття та етапу контролю засвоєння лексичного матеріалу. Нами було розроблено та апробовано експериментальним шляхом різноманітні лексичні

вправи для усіх психотипів протягом кожного етапу, а також запропоновано модифікації вправ із метою залучення декількох груп учнів водночас. Результати експерименту показали, що ВАК-модель є ефективним стилем навчання для роботи над лексичним матеріалом. Для урізноманітнення домашнього завдання рекомендується використовувати онлайн-ресурси, метою яких є ретельне відпрацювання лексичних одиниць.

Оволодіння учнем іншомовної граматичної компетенції передбачає виконання вправ, спрямованих на опанування різноманітних граматичних умінь, до яких належать рецептивні (сприйняття графічної або звукової форми граматичної структури) та репродуктивні (здатність обрати граматичну форму чи структуру відповідно до умов певної мовленнєвої ситуації). Саме тому для реалізації успішного мовленнєвого акту усі граматичні вправи повинні бути спрямовані на розвиток обох типів граматичних умінь. Враховуючи етапи роботи над граматичним матеріалом (етап підготовки учнів до нового матеріалу, етап презентації та семантизації, етап контролю розуміння учнями граматичного явища, етап автоматизації нового граматичного матеріалу та вихід у мову) нами було розроблено приклади вправ для усіх психотипів на кожному з етапів. Як і під час роботи з лексичним матеріалом, рекомендується використовувати різноманітні онлайн-ресурси для підготовки до уроку та тренування учнем граматичних умінь удома.

Отже, у поданій роботі було проаналізоване поняття індивідуально-орієнтованого навчання та доведена актуальність його застосування під час вивчення іноземної мови, деталізоване поняття індивідуального стилю навчання як складової індивідуально-орієнтованої освіти, визначено модель індивідуального навчання ВАК, детерміновано особливості психотипів у рамках цієї моделі та надано практичні рекомендації і приклади вправ для застосування моделі ВАК з метою розвитку лексичних та граматичних умінь учня. Перспективою подальшого дослідження вважаємо вивчення та розробку стратегій і технік моделі ВАК для розвитку навичок читання у

молодших класах та опанування такими іншомовними компетенціями як слухання та письмо у школах та закладах вищої освіти.

Я, Біла Олександра Юріївна, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «Врахування психотипу учня при застосуванні індивідуально-орієнтованих технологій у викладанні англійської мови» виконана з дотриманням усіх вимог до наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, самостійно та індивідуально. Під час написання роботи я дотримувалась принципів академічної доброчесності та несу відповідальність за порушення загальноприйнятих правил цитування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранова С. В. Електронні засоби навчання у викладанні філологічних та перекладацьких дисциплін // Філологічні трактати. – Т.7, вип. 2. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – С. 53–59.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – Вип. 3. — Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf. – (24.05.2018).
3. Кава А. А. Особистісний підхід як основа педагогічної майстерності у вітчизняній педагогічній думці / А. А. Кава // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Полтава : Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2011. – С. 130–133.
4. Макеева К. С. Индивидуально ориентированные технологии обучения иностранному языку, основанные на психологических особенностях учащихся / К. Макеева // Проблемы и перспективы развития образования в России. материалы III Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 101–106.
5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигма, проекция, практика / А. Б. Орлов. – Москва : Изд. Центр «Академик», 2002. – 272 с.
6. Орловська О. В. Формування граматичних навичок у студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення практичної граматики англійської мови / О. В. Орловська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Вип. 6. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна». – С. 114–117.

7. Поясик О. І. Особистісно-орієнтоване навчання як запорука розвитку особистості школяра / О. І. Поясик // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – Issue 38. – Budapest, 2015. – P. 56–59.
8. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Склярєнко // *Іноземні мови*. – Вип. 1. – Київ : Ленвіт, 2011. – С. 15–25.
9. Тригуб І. П. Система вправ для формування граматичної компетенції / І. П. Тригуб // *Науковий вісник Донбасу*. – Вип.1. – Луганськ : Луганський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, 2013. – С. 65–75.
10. Фещук А. М. Вплив граматики на формування комунікативних навичок в процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / А. М. Фещук // *Филологические науки*. – Вип. 7. – Режим доступу : www.rusnauka.com/9_NND_2014/Philologia/7_162221.doc.htm. – (27.05.2018)
11. Якиманська І. С. Особистісно-орієнтована система навчання / І. С. Якиманська // *Завуч* – Вип. 7. – Київ : Шкільний світ, 1999. – С. 18–23.
12. Ямшинська Н. В. Навчання лексичних одиниць на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. В. Ямшинська // *Філологічні науки*. – Вип. 1. – Режим доступу : rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/. – (27.05.2018).
13. Ящук О. В. Психологічні аспекти впровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчання іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс] / О. В. Ящук // VI міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: інтерактивні технології навчання» – Київ, 2013. – Режим доступу : dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2012-52.pdf – (24.05.2018).
14. Barb W. What we know about modality strengths / Walter B. Barbe, Michael N. Milone / *Educational Leadership*. – Chicago : Association for Supervision and Curriculum Development, 1981. – P. 378–380.

15. Cornett. C. What you should know about Teaching and Learning Styles / Claudia Cornett – Bloomington : Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983. – 54 p.
16. Dewey J. The school and society / John Dewey – Chicago: The University of Chicago press, 1915. – 210 p.
17. Dunn R. Elementary Learning Style Assessment. Research and Implementation Manual [Electronic resource] / Rita Dunn, Susan M. Rundle, Karen Burke. – New York, 2007. – Access mode : [spf665instructionaldesignassess.wikispaces.com/file/view/Elementary+Learning+Styles+Research_Manual.pdf](https://www.wikispaces.com/file/view/Elementary+Learning+Styles+Research_Manual.pdf). – (26.05.2018).
18. Dunn R. Learning Styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools / Rita Dunn, Shirley A. Griggs. – New York : Learning Styles Network, 1988. – 79 p.
19. Fleming N. Not Another Catastrophe, Rather a Catalyst for Reflection / Neil D. Fleming // To Improve the Academy. – Vol. 11. – Professional and Organizational Development Network in Higher Education : 1992. – P. 137–144.
20. Gardner H. “Multiple Intelligence” are not “learning styles” [Electronic resource] / Howard Gardner. – The Washington post : Washington, 2013. – Access mode: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/?utm_term=.f9d5f6674fe0. – (26.05.2018).
21. Gilakjani A. Visual, Auditory, Kinesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching / Abbas P. Gilakjani // Journal of Studies in Education. – Issue 1. – Vegas : Makrothink Institute, 2012. – P. 104–113.
22. Hussain I. Pedagogical Implications of VARK Model of Learning / Imran Hussein // Journal of Literature, Languages and Linguistics. – Vol. 38. – The International Institute for Science, Technology and Education, 2017. – P. 33–37.

23. Marin E. Learning styles in teaching English to primary school learners. Classroom project / Esperanza Marin, Zimmermann Perez, Monica Lopez. – Risaralda : Universidad Technologiga de Pereira, 2016. – 56 p.
24. Ohtman N. Different Perspectives of Learning Styles from VARK Model / Norasmah Ohtman, Mohd Hasril Amiruddin // International Conference on Learner Diversity. – Bangi, 2010. – P. 652–660.
25. Oxford R. Language Learning Styles and Strategies: an Overview / Rebecca L. Oxford // Generative Approach to Language Acquisition Conference. – Utrecht : Utrecht University, 2003. – 25 p.
26. Scrivener J. Learning teaching. The Essential Guide to English Language Teaching / Jim Scrivener. – Basingstoke : Macmillan Books, 2011. – 418 p.
27. Wulansari Y. The Use of Visual Auditory Kinesthetic (VAK) Learning Model to Improve Students' Reading Comprehension: Graduating Paper / Yeni Wulansari. – Salatiga : State Institute for Islamic Studies, 2016. – 178 p.

СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

28. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
29. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Москва : Просвещение, 1976. – 399 с.
30. Cambridge Dictionary [Electronic resource] / Cambridge University Press, 2017. — Access mode: <http://dictionary.cambridge.org>. — (27.05.2018).
31. Glossary of Linguistic Terms [Electronic resource] / SIL International, 2017. – Access mode : <https://glossary.sil.org/>. – (27.05.2018).
32. IGI Global. Disseminator of Knowledge [Electronic resource] / IGI Global, 2018. – Access mode : <https://www.igi-global.com/dictionary>. – (27.05.2018).

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

33. Англійська мова. III курс / [М. О. Возна, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко, Р. В. Поворознюк]. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 496 с.
34. British Council. LearnEnglish Kids [Electronic resource] / British Council, 2018. – Access mode : learnenglishkids.britishcouncil.org. – (28.05.2018).
35. Burrows P. A Creative Approach to Teaching Grammar. The why, what and how of teaching grammar in context / Peter Burrows. – London : Bloomsbury Publishing Plc, 2014. – 104 p.
36. Chick C. 10 Tactile/Kinesthetic Vocabulary Activities [Electronic resource] / Cindy Chick. – Access Mode: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/10-TactileKinesthetic-Vocabulary-Activities-522280>. – (27.05.2018).
37. EnglishClub [Electronic resource] / EnglishClub.com, 2018. – Access mode : englishclub.com. – (28.05.2018).
38. EnglishGrammar [Electronic resource] / EnglishGrammar.org, 2018. – Access mode : <https://www.englishgrammar.org>. – (28.05.2018).
39. ESL Games [Electronic resource] / Futonge N. Kisito, 2018. – Access mode : <http://www.eslgamesworld.com/>. – (28.05.2018)
40. ESL-Kids.com [Electronic resource] / ESL-kids.com, 2018. – Access mode : <http://esl-kids.com/eslgames/eslgames.html>. – (28.05.2018).
41. LinguaLeo. Англійська мова онлайн [Electronic resource] / LinguaLeo, 2018. – Access mode: lingualeo.com. – (27.05.2018).
42. Qizlet [Electronic Resource] / Qizlet Inc., 2018. – Access mode : <https://quizlet.com>. – (27.05.2018)
43. Skinner C. Friends 1 / Carol Skinner, Bogucka Mariola. – Harlow : Longman, 2006. – 110 p.

44. Teflnet [Electronic resource] / TEFL.net, 2018. – Access mode :
<https://www.tefl.net>. – (28.05.2018).

Додаток А

Тест Д. Райда на визнання психотипу учня

Інструкції: тестованим необхідно вирішити, наскільки вони погоджуються з кожним твердженням тесту. Кожне питання необхідно оцінити за такою шкалою:

Strongly Agree (SA) – 5 балів
 Agree (A) – 4 бали
 Undecided (U) – 3 бали
 Disagree (D) – 2 бали
 Strongly Disagree (SD) – 1 бал

Для кожної категорії психотипу у тесті розроблені 5 питань. У розділі “Self Scoring Sheet” подані номери питань згруповані у 6 груп залежно від стилю навчання. Потрібно підрахувати кількість баллів у кожній категорії та помножити результат на два. Результат покаже, який стиль навчання є найбільш сприятливим для тестованих, який – нейтральним, а який категорично не рекомендується використовувати.

PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE QUESTIONNAIRE

1. When the teacher tells me the instructions I understand better.
2. I prefer to learn by doing something in class.
3. I get more work done when I work with others.
4. I learn more when I study with a group.
5. In class, I learn best when I work with others.
6. I learn better by reading what the teacher writes on the chalkboard.
7. When someone tells me how to do something in class, I learn it better.
8. When I do things in class, I learn better.
9. I remember things I have heard in class better than things I have read.
10. When I read instructions, I remember them better.
11. I learn more when I can make a model of something.
12. I understand better when I read instructions.
13. When I study alone, I remember things better.
14. I learn more when I make something for a class project.
15. I enjoy learning in class by doing experiments.
16. I learn better when I make drawings as I study.

17. I learn better in class when the teacher gives a lecture.
18. When I work alone, I learn better.
19. I understand things better in class when I participate in role-playing.
20. I learn better in class when I listen to someone.
21. I enjoy working on an assignment with two or three classmates.
22. When I build something, I remember what I have learned better.
23. I prefer to study with others.
24. I learn better by reading than by listening to someone.
25. I enjoy making something for a class project.
26. I learn best in class when I can participate in related activities.
27. In class, I work better when I work alone.
28. I prefer working on projects by myself.
29. I learn more by reading textbooks than by listening to lectures.
30. I prefer to work by myself.

SELF-SCORING SHEET

- 1) VISUAL – 6, 10, 12, 24, 29. Total _____ x 2 = _____(Score)
- 2) TACTILE – 11, 14, 16, 22, 25. Total _____ x 2 = _____(Score)
- 3) AUDITORY – 1, 7, 9, 17, 20. Total _____ x 2 = _____(Score)
- 4) GROUP – 3, 4, 5, 21, 23. Total _____ x 2 = _____(Score)
- 5) KINESTHETIC – 2, 8, 15, 19, 26. Total _____ x 2 = _____(Score)
- 6) INDIVIDUAL – 13, 18, 27, 28, 30. Total _____ x 2 = _____(Score)

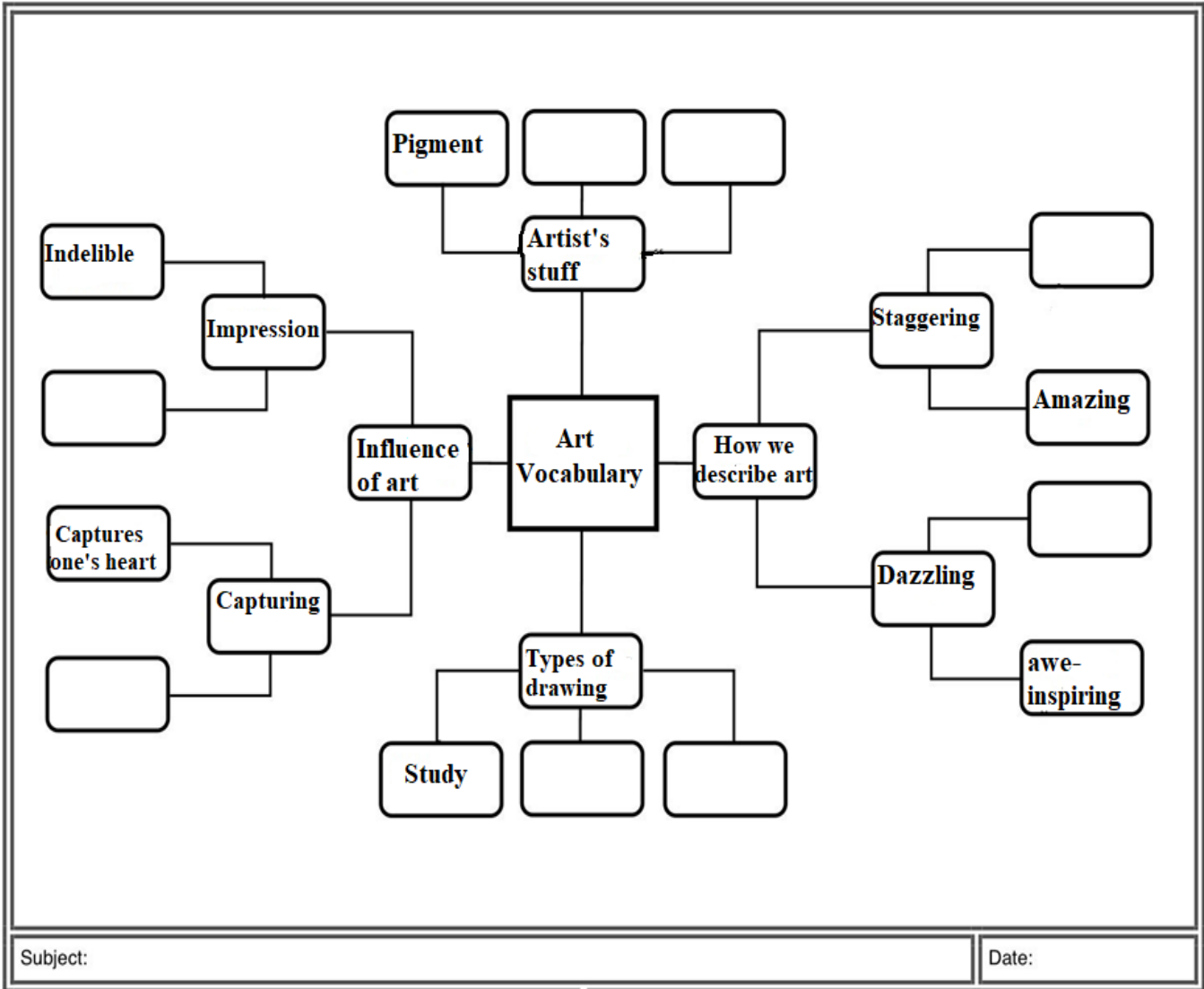
Major Learning Style Preference 38-50

Minor Learning Style Preference 25-37

Negligible 0-24

Додаток Б

Приклад діаграми зв'язків на тему "Fine Arts" (на базі підручника М. О. Возної «Англійська мова. III курс»)



Додаток В

Приклад лексичної вправи “Vote with your feet” на тему “Fine Arts”

Правила гри: вчитель викликає до дошки 4-5 учнів. Вони стоять посередині класної кімнати. Він називає лексичну одиницю та її переклад. Якщо переклад вірний, учні повинні піти направо, якщо невірний – наліво. Виграє той учень (учні), що зроблять найменше помилок.

Приклад гри на тему “Fine Arts” (на базі підручника М. О. Возної «Англійська мова. III курс»)

- 1) representational Art – предметно-образотворче мистецтво;
- 2) faculty of fine arts – факультет мистецтв;
- 3) captu
- 4) to be in a brown study – бути в глибоких роздумах;
- 5) indelible impression – невитравне враження;
- 6) in a different vein – з іншого боку.

Правильні відповіді: 1) вірно; 2) мистецький дар, хист; 3) потрапити на перші шпальти; 4) вірно; 5) знайти золоту середину; 6) бути у постійному центрі уваги ЗМІ; 7) вірно; 8) почати все спочатку; 9) вітальня; 10) вірно; 11) вірно; 12) вірно.

Додаток Г

Приклад ігрової вправи “Alias” під час вивчення теми “Fine Arts”

Обладнання: картки зі словами по темі, секундомер

Кількість гравців: не менше 6 гравців

Правила гри: вчитель розподіляє учнів на дві команди. Кожен з представників команди по черзі повинен описати якомога більше ЛО з 2 хвилини так, щоб учасники його команди вгадали описане слово або фразу. Виграє та команда, учасники якої описали якомога більше слів.

Список слів по темі “Fine Arts” (на базі підручника М. О. Возної «Англійська мова. III курс)»

- | | | |
|--|-------------------|--|
| 1. Police tape | 18. Staggering | 38. Inlay |
| 2. Mouse pad | 19. Amazing | 39. Be worth upward of |
| 3. Gnaw at the hand
that feeds somebody | 20. Astonishing | 40. Spread-eagle |
| 4. Dark Arts | 21. Astounding | 41. Curator |
| 5. Stark | 22. Stunning | 42. Message |
| 6. To be in stark
contrast to | 23. Startling | 43. Get the message |
| 7. Stark raving mad | 24. Mind-boggling | 44. Go a long way
toward explaining |
| 8. Stark naked | 25. Stun | 45. Flamboyant |
| 9. Stark realities of
life | 26. Striking | 46. Eerie |
| 10. Stark choice | 27. Gorgeous | 47. Exhume |
| 11. Evaporate | 28. Ravishing | 48. Output |
| 12. Evaporated milk | 29. Elegant | 49. Lucrative |
| 13. Sift | 30. Exquisite | 50. Filthy lucre |
| 14. To sift through | 31. Dazzle | 51. Commission |
| 15. To sift out | 32. Dazzle paint | 52. Lavish |
| 16. Smoulder | 33. Dazzling | 53. Anything but |
| 17. Stagger | 34. Awe-inspiring | 54. Thumb your nose at |
| | 35. Breath-taking | 55. Uplift |
| | 36. Majestic | 56. Choreograph |
| | 37. Spectacular | 57. Hot on the heels |

Додаток Д

Приклад вправ для ознайомлення учнів молодшого шкільного віку та всіх психотипів з темою “Indefinite articles”

1. Listen and then read the dialogue

Anna: Happy Birthday, Luke!

Mum and Dad: Happy Birthday to you!

Happy Birthday to you!

Happy Birthday, dear Luke!

Happy Birthday to you!

Luke: Thank you.

Luke: Oh, fantastic!

Anna: What is it?

Luke: It's a present from Mum. It's a football, oh, and a T-Shirt!

Anna: Oh, look at the picture! What is it? Is it a dog?

Luke: No, it isn't. But it is an animal.

Anna: Is it an elephant?

Luke: Yes, it is. You are right. It's an elephant. And look, a new school bag from Dad. And a rubber, a ruler, a pen and a pencil in a pencil case.

Anna: Your new T-Shirt is great. Your school bag is fantastic too. You're lucky!

2. Answer the questions

1. Find the examples of Luke's presents. What word is used before them?
2. Did Luke get only one pencil or many pencils? One school bag or many school bags?
3. What letter – consonant or vowel is put after a/an?

3. Roleplay the dialogue

Додаток Е

Приклад вправ з метою контролю засвоєння теми “Articles” для учнів молодших класів усіх психотипів

Вправа для візуалів

1. Complete the chart with a/an or the

We use _____ when we don't need to indicate which one but we use... when it's clear which we mean.
We use _____ when there's only one of something.
We usually say <u> </u> sea, <u> </u> ground, <u> </u> sky, <u> </u> ground.
We need _____ when we talk about <i>cinema, theatre, radio</i> .
Use _____ with professions.

Вправа для аудіалів

2. Work in pairs. Choose the right variant of the sentence:

- 1) a) Do you work in a big company?
b) Do you work in the big company?
- 2) a) My cousin works in USA
b) My cousin works in the USA
- 3) a) Do you sometimes listen to the radio?
b) Do you sometimes listen to a radio?
- 4) a) Do you want to go to the theatre?
b) Do you go to a theatre?
- 5) a) Why don't we spend weekend at a countryside?
b) Why don't we spend weekend at the countryside?

Вправа для кінестетів

3. I will read you a few sentences. Clap your hands if you think that the article in the sentences is used correctly

1. The fireman should be strong and fit.
2. Have you ever been to the USA?
3. Everyone is watching the Queen on TV.
4. Doctor Adams told me to eat the egg for breakfast.
5. I think you need to buy an umbrella because it rains every day.

Додаток Ж

Приклад вправ з метою автоматизації граматичної теми “Articles” для аудіалів (учнів молодших класів)

1) Вправа на імітацію мовленнєвого зразка (може виконуватись хором)

T: Now I'm going to tell some facts about our classroom. If the statement is correct, you have to say “Yes, you're right” and repeat the sentence. If the statement is wrong, say “No, you are wrong” and correct the statement. Let's start. *There's a map on the desk.*

P1: *No, you're wrong. The map is on the wall.*

T: *There's an apple on Sasha's desk.*

P2: *Yes, you are right. The apple is on Sasha's desk.*

T: *The window is open.*

P3: *Yes, you're right. The window is open.*

2) Вправа на підстановку мовленнєвого зразка

T: Now try to describe your desk. I'll give you example. *I have a record book on my desk. The record book is big.*

P1: *We have a pencil case on our desk. The pencil case is blue.*

P2: *We have a copybook on our desk. The copybook is thin.*

P3: *We have a pencil on our desk. The pencil is sharp.*

3) Вправа на самостійне вживання граматичної структури у мовленні

T: Now try to describe your desk.

P1: *We have a pencil case on our desk. The pencil case is blue.*

P2: *We have a copybook on our desk. The copybook is thin.*

P3: *We have a pencil on our desk. The pencil is sharp.*

4) Вправа на тренування відповіді на повне запитання (із застосуванням граматичної структури)

T: Can you tell me, what's in your bag?

P1: *I have a copybook in my bag.*

P2: *I have a sandwich in my bag.*

P3: *I have a pen in my bag.*

Додаток И

Приклад граматичних вправ з метою автоматизації граматичних умінь з теми “Articles” для учнів молодших класів (група візуалів)

1. Приклад диференційованої вправи

Explain the use of articles in the following sentences:

- 1) I think I will buy a new shirt for my father
- 2) The Missisipi is about 3, 734 km.
- 3) The President got good news and he is happy.
- 4) My mother is a cook at a famous restaurant
- 5) Who can play the piano?

2. Приклад вправи на підстановку

Complete the sentences with the words from the column

the	a	the	a	a
------------	----------	------------	----------	----------

- 1) I want____red apple.
- 2) Look! There is_____mysterious man on the bus.
- 3) There are around 2800 plant species in_____Sahara Dessert.
- 4) Have you ever been to_____United States of America?
- 5) _____fireman should be strong and fit.

3. Приклад вправи на граматичну трансформацію

Complete the sentences with the words in brackets using the correct article

1. She wore (orange dress) on her birthday.
2. (Sun) is shining brightly today.
3. Kitty is (lazy cat).
4. (Moon) shines at night.
5. I am writing (letter) to my friend.
5. (Earth) is a planet.
5. What is (time) now?

4. Приклад репродуктивної вправи на опис картинки

Look at the picture and describe the room. Pay attention to the articles

E.g. There is a poster on the wall. The poster is above the bed.



Додаток К

Приклад вправ з метою автоматизації граматичних умінь теми “Articles” для учнів молодших та середніх класів (група кінестетів)

1. “Simon says: listen carefully to the articles”

Правила гри: ця гра базується на відомій британській грі “Simon says”, коли гравці виконують інструкції які починаються лише з цієї фрази. У навчальній версії цієї гри студенти виконують інструкції, які дає вчитель, якщо вони сформульовані логічно та граматично вірно, тобто, у випадку нашої граматичної теми, з правильним вживанням артиклів. (e.g. *Look at the teacher, wink at a student, touch the student etc.*)

Гру можна ускладнити, якщо інструкції буде давати не вчитель, а учні одне одному.

2. Вправа “Stations”

Правила гри: вчитель диктує різноманітні іменники. В залежності від того, чи потребує поданий іменник *a* або *an*, учні роблять певні дії (біжать та торкаються стіни, плескають у долоні тощо).

З метою тренування вживання артиклів *a* та *the*, гра може бути ускладнена, якщо вчитель буде диктувати речення, а учні рухами будуть показувати, чи правильно вжито артикль *a* або *the* у реченні.

3. Definitions game/ Back to the board

Правила гри: учні повинні без слів описати слово, словосполучення або речення, яке написано на картці. Для тренування саме артиклів найдоцільнішим буде використання повних речень, географічних назв, назв пісень, книг та цитат.

4. Вправа “Sentence/Word combinations Srabble”

Правила гри: учням даються слова і вони повинні скласти граматично правильне речення. За кожне правильне речення вони отримують нове слово і, таким чином, можуть скласти більше речень. Виграє та команда учнів, які матимуть найбільше слів наприкінці. Учні можуть просто витягувати картки зі словами або вгадувати слово слухаючи його визначення.

Гру можна спростити, якщо учні будуть складати словосполучення (“a” з “apple”, “the” з “teacher”)

Додаток Л

Приклад ігрової вправи «ВАК» для автоматизації граматичних навичок та всіх психотипів

Підготовчий етап: учитель розділяє клас на три групи залежно від психотипа (аудіали, візуали, кінестети).

Обладнання: картинка для опису.

Завдання: згенерувати фрази та словосполучення, якими можна описати подане зображення.

Візуали: описують те, що бачать (*e.g. light from the windows, spooky mansion*).

Аудіали: описують звуки, які могли б відображати те, що відбувається на картинці (*e.g. hooting owl, creaking trees*).

Кінестети: описують, що відчув би очевидець подій, зображених на поданому зображенні (*e.g. heart pounding, nervous*).

Вчитель записує усі фрази та словосполучення на дошку. Після цього учням потрібно скласти історію із застосуванням усіх фраз.

