

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний університет

Центр заочної, дистанційної та вечірньої форми навчання  
Кафедра германської філології

## **БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**

**Спеціальність 6.020303 «Переклад»**

### ***Засоби формування діалогічних умінь і навичок***

Допущено до захисту «\_\_» \_\_\_\_\_ 20 р.

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

Виконала:  
студ. групи ПРпн-51  
Тверезовська Олександра Ігорівна

Науковий керівник:  
старший викладач кафедри  
германської філології  
Чепелюк Антоніна Дмитрівна

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	7
1.1 Сутність та характеристика діалогічного мовлення.....	7
1.2 Особливості навчання діалогічного мовлення на уроках іноземної мови.....	12
1.3 Урахування психофізіологічних особливостей учнів у процесі навчання діалогічного мовлення.....	16
РОЗДІЛ 2 ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ.....	20
2.1 Ситуація як умова формування діалогічного мовлення.....	20
2.2 Рольова гра як засіб навчання діалогічного мовлення.....	23
2.3 Використання засобів наочності для навчання діалогічного мовлення на заняттях іноземної мови.....	27
2.4 Проектна діяльність як засіб формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні.....	31
ВИСНОВКИ .....	34
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	37
ДОДАТКИ.....	41

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ДЄ	діалогічна єдність;
ДМ	діалогічне мовлення;
КС	комунікативна ситуація;
МД	мовленнєва діяльність.

## ВСТУП

Ще з кінця ХХ століття методика навчання іноземних мов була зорієнтована на комунікативному підході. Довгий період часу серед психологів та методистів формувалося уявлення про те, що оволодіння спілкуванням іноземною мовою, що є досить особливим видом мовленнєвої діяльності, становить саме навчання цією мовою.

У лінгводидактиці питанню формування комунікативних умінь учнів приділялася значна увага, але спеціальні заняття, присвячені розвитку таких навичок, з'явилися в освітніх програмах тільки в 70-х роках. До того часу методисти вважали, що стилем розмови в діалогічній формі діти оволодівають практичним шляхом ще до школи, тому організація уроку з акцентуванням уваги на навчанні такої форми мовленнєвої діяльності не є актуальним. Еволюція значення змісту навчання пройшла етапи від визнання необхідності навчання мовних засобів до визнання необхідності навчання комунікативної діяльності.

Наразі ж ми живемо в той час, коли з кожным днем зростає цінність знання іноземних мов. Україна веде активну міжнародну діяльність, тому для успішного функціонування у сучасному світі володіння іноземними мовами повинно бути на високому рівні. При цьому одним з найголовніших показників вмінь іншомовного спілкування залишаються навички усного мовлення. Тому значна частина в освітньому процесі повинна бути присвячена організації мовної освіти. Формування у школярів умінь та навичок іншомовної комунікації відбувається поряд з процесом їх виховання, освіти і розвитку як особистості.

Основу наукових знань про діалогічне мовлення та методику його навчання було досліджено в працях А. А. Алхазішвілі, Ю. І. Пассова, М. Л. Вайсбурди, О. О. Міролюбова, О. П. Петращука, Р. П. Мільруди, В. Л. Скалкіна, В. В. Черниша, С. Ю. Ніколаєвої, J. Anderson, N. Bilbrough, L. Dawes, S. Thornbury та ін.

**Актуальність теми бакалаврської роботи.** Дуже часто вчителі використовують обмежену кількість засобів для розвитку комунікативної компетенції учнів, застосовують штучний матеріал, що не зацікавляє учнів брати участь у процесі комунікації, а для спілкування використовують рідну мову, замість іноземної. Все це веде до мінімізації формування діалогічного мовлення у школярів. Тому питання становлення діалогічних умінь та навичок, використовуючи різноманітні засоби навчання, є дуже актуальним для освітнього процесу в сучасній школі.

**Мета роботи** – дослідити особливості використання навчальних засобів, що сприяють формуванню умінь та навичок діалогічного мовлення школярів.

**Завдання дослідження**, які поставлені та вирішені для досягнення мети роботи:

- розглянути теоретичні основи та особливості навчання діалогічного мовлення;
- оцінити вплив психофізіологічних особливостей учнів на процес навчання іноземного діалогічного мовлення;
- проаналізувати ситуацію як умову формування діалогічного мовлення;
- розглянути рольову гру як засіб навчання діалогічного мовлення;
- оцінити використання засобів наочності в навчальному процесі;
- розглянути проектну діяльність як засіб формування іншомовної компетенції, зокрема умінь та навичок діалогічного мовлення.

**Об'єкт дослідження** – процес формування діалогічних умінь та навичок у школярів під час вивчення іноземних мов.

**Предмет дослідження** – засоби формування умінь та навичок діалогічного мовлення.

**Методологічна база.** У процесі дослідження та реалізації вищезазначених завдань проведено синтез даних, використаний метод критичного аналізу літературних джерел, застосовано метод інтерв'ю та бесіди,

наукове спостереження, що сприяло вивченню особливості засобів формування умінь та навичок діалогічного мовлення.

**Практичне значення одержаних результатів.** Проведене дослідження особливостей засобів формування комунікативної компетенції є актуальним та доцільним з точки зору методики викладання іноземної мови. Спостереження та його наслідки дають можливість зробити ряд практичних рекомендацій щодо використання різноманітних засобів формування діалогічних умінь та навичок школярів. Матеріал цього дослідження може бути цікавим та корисним для всіх учасників освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків, студентів).

**Структура роботи.** Основна частина бакалаврської роботи складається з двох розділів. У першому розділі розглянуто сутність поняття діалогічного мовлення, теоретичні основи навчання діалогічного мовлення та його особливості, а також продемонстровано психофізіологічні особливості учнів у процесі навчання діалогічного мовлення.

У другому розділі проведено аналіз основних засобів формування діалогічних умінь і навичок у школярів, а саме комунікативної ситуації, рольової гри, засобів наочності, проектної діяльності.

**Фактологічну основу** роботи складають наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених щодо питання формування діалогічних умінь та навичок школярів, а також власні напрацювання, отримані під час проходження педагогічної практики в школі.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

#### 1.1 Сутність та характеристика діалогічного мовлення

Розвиток мовленнєвої діяльності учнів являє собою один з принципово-важливих векторів у шкільній педагогіці. Ступінь розвитку даної сфери репрезентує рівень сформованості досягнень дитини. Формування ж комунікативної компетенції школярів визначають кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника.

Мовленнєва діяльність включає в себе цілеспрямовану передачу думок засобами мови під час взаємодії людей між собою, при цьому «говоріння» та «слухання» є посередниками між системою мови та мовленнєвими текстами. В. фон Гумбольдт, який вперше розглянув сутність такої діяльності, стверджував, що це «кореляція двох процесів, що доповнюють один одного, з яких один розпадається на фази формування мовлення – думки та його звукового зашифрування, а інший – протилежний за своїм напрямом процес – складається з дешифрування і подальшого відтворення думки, опираючись на знання мови і свій особистий досвід» [цит. за 4, с. 16].

У процесі розвитку МД (мовленнєвої діяльності) було визначено чотири всім відомі основні види: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Говоріння та письмо є продуктивними видами МД (складаються на базі репродуктивних навичок, які людина використовує для вираження своїх думок або транслявання чужих в усній / письмовій формі), а аудіювання та читання називають рецептивними (відповідно виникають на підґрунті рецептивних навичок, людина при цьому сприймає та аналізує думки інших людей, одержуючи певну інформацію від оточуючих (аудіювання і читання)).

В залежності від характеру спілкування, його змісту чи то комунікативних особливостей вирізняють діалогічне і монологічне мовлення.

Дослідженню сутності поняття «діалогічне мовлення» приділяється багато уваги, розмаїття тлумачення якого зумовлене широтою його сутнісних рис. Для точності розуміння розглянемо його трактування різними вченими (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Перелік тлумачень поняття «діалогічне мовлення»**

<b>№</b>	<b>Автор</b>	<b>Визначення / характеристика</b>
1	Щукін А. Н.	Особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю двох або більше комунікантів, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ та ситуацій об'єктивного світу, активністю мовців щодо вираження свого індивідуального ставлення до фактів, великою кількістю емоційних реакцій, персональною направленістю.
2	Наволкова Н. П.	Розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання, сутність предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування.
3	Черниш В. В.	Процес мовленнєвої взаємодії, у межах якого кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат).
4	Гончаренко С. У.	Форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції.

*Джерело:* Сформовано автором на основі [15; 29; 30; 32].

Отже, можемо сформулювати узагальнене пояснення терміну «діалогічне мовлення» – це особливий комунікативний акт із динамічною зміною ролей мовця (активна сторона) і слухача (пасивна сторона) (між двома чи декількома особами) під час певної ситуації спілкування (тобто обстановки, що спровокувала дану розмову і є місцем її подальшого протікання), що передбачає взаємообмін репліками, які за своїм розміром на даний момент мовлення не досягли розмірів монологічного висловлювання, зміст яких зміст може доповнюватися емоційно-експресивними компонентами (мімікою, жестами та інтонаціями).

Під час аналізу літературних джерел, авторами яких є А. С. Пташка [18], С. В. Ніколаєва [15], А. О. Наконечна [12] було визначено, що ДМ (діалогічне



мовлення) наділене чітко вираженими особливостями (комунікативними, психологічними, мовними).

Комунікативні функції ДМ полягають у здатності учасників діалогу отримувати інформацію; під час розмови демонструвати пропозиції у різноманітних формах (наказу, поради чи прохання); обмінюватися міркуваннями, судженнями чи оцінкою подій; здійснювати переконання, а також обґрунтовувати та демонструвати свою точку зору.

Психологічні дослідження стверджують, що ДМ характеризується наявністю мотивації, але під час навчання самотійно мотив може завжди і не виникати, тому в цьому разі важливо зацікавити школярів до участі в диспуті, надати їм можливість для передачі почуттів та вираження своєї думки. Не менш важливим аспектом психологічного аналізу ДМ є його ситуативність, адже зміст спілкування у більшості випадків можна зрозуміти тільки з урахуванням ситуації, що виникла. Також, як зазначає Ю. І. Пассов «самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними (переживання, спровоковані минулими подіями, життєвий досвід, спільні відомості та ін.), проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї» [цит. за 15, с. 147].

Крім вищезазначених, ДМ має ще й визначальні мовні особливості:

- у ДМ наявні риси зверненості, адже, вступаючи в комунікативну взаємодію, в учасників виникає контакт, за умов якого й відбувається подальша комунікація;
- характерною рисою ДМ є його емоційність, яку мовець може проявляти шляхом використання мімки, жестів чи відповідної інтонації під час комунікації;
- ДМ має спонтанний характер, у міру того, що діалогічне мовлення не можна спланувати наперед, бо поведінка кожного мовця зазвичай залежить від мовленнєвої поведінки іншого партнера;

- під час ДМ наявний двосторонній характер, обумовлюючи швидку зміну ролей (співрозмовники повинні проявляти себе як в ролі мовця, так і в ролі слухача), тільки за таких умов буде досягнуто взаєморозуміння між учасниками діалогу;

- за умов вживання позамовних засобів, наявності спільної ситуації, обізнаністю учасників діалогу обставин дійсності, деякі члени речення можуть бути випущені у ході розмови, але зміст при цьому легко відновити, виходячи з попередніх реплік – у цьому полягає еліптичність ДМ;

- у діалозі часто застрічаються «готові» мовленнєві одиниці, які використовуються для зацікавлення співрозмовника, висловлення вдячності, обміну вітаннями, для підтвердження або роз'яснення почутого;

- ДМ має особливість використовувати «заповнювачі мовчання», які часто вживаються для заповнення пауз чи під час пошуку відповідної репліки (Англ.: *well now, you know, look here, hmm, etc.*; Нім.: *gut, also, tja, aha, ach so!*).

Щодо питання структурування діалогів, то будь-який діалог складається з реплік (окремих взаємопов'язаних висловлювань), що є першоелементом діалогу. Репліка не співвідноситься з реченням (однією фразою), вона може бути різної «довжини»: слово, словосполучення або розгорнуте монологічне висловлювання з декількох фраз. В діалозі вони взаємопов'язані за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно.

Одиницею діалогічного мовлення є діалогічна єдність (ДЄ) – «сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю». В залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні види ДЄ [14, с. 179; 17, с. 149].

У ході дослідження були виокремлені наступні види ДЄ:

- запитання – повідомлення (англ.: – *Mum, why don't you take anything? – I have had a cup of tea already*; нім.: – *Was machst du? – Ich schreibe Gabi einen Brief*);

- запитання – уточнююче запитання (англ.: – *What are you getting up so early for? – Me?;* нім.: – *Kannst du mir helfen? – Wann? Morgen?;*);
- повідомлення – повідомлення (англ.: – *We have roastbeef for dinner today. – Here are some boiled potatoes for you;* нім.: – *Ja, wir müssen den Mülltrennen. – Das ist neu für mich;*);
- повідомлення (запитання) – спонукання (англ.: – *Tom says, this book is worth reading. – Try to buy it;* нім.: – *Lieber mit U-Bahn. – Gehen wir!;*);
- спонукання – повідомлення / згода (англ.: – *Maybe you could advise me on what to choose. – Yes, of course;* нім.: – *Bitte kommen Sie herein! – Danke;*);
- спонукання – відмова (англ.: – *Let me show you what we have. – I'm obliged to refuse;* нім.: – *Jetzt trinken Sie erst einmal einen schwarzen Tee. – Nein danke, ich möchte nichts trinken;*);
- спонукання – запитання (англ.: – *Put yourluggage on the machine, please ! – Do I need to weigh my hand luggage?;* нім.: – *Rufen Sie doch mal an! – Meinen Sie wirklich?;*);
- привітання – привітання (англ.: – *I haven't seen you for weeks. – I'm glad to see you!* нім.: – *Hallo! – Moin!;*);
- прощання – прощання (англ.: – *Good luck! – I hope we'll meet again;* нім.: – *Bis Mittwoch. – Auf Wiedersehen;*);
- висловлювання вдячності – реакція на вдячність (англ.: – *That`s very kind of you, thanks. – It was a real pleasure for me to do it!* нім.: – *Vielen Dank für Ihre Hilfe! – Bitte schon!;*).

Функціональні типи діалогів можна об'єднати в чотири основні групи: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями/ думками, діалог-обговорення / дискусія (залежно від їх провідної комунікативної функції).

Отже, під діалогічним мовленням будемо розуміти комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Він відбувається в певній ситуації

спілкування і є її продуктом, характеризується рядом комунікативних, психологічних та мовних особливостей.

## **1.2 Особливості навчання діалогічного мовлення на уроках іноземної мови**

У сучасній методиці викладання іноземних мов існують різноманітні підходи до навчання ДМ, але традиційно вирізняють з них два основних: «зверху – вниз» (створення власних діалогів учнями відбувається після попереднього прослуховування діалогу-зразка) та «знизу – вгору» (на початкових етапах проходить засвоєння елементів діалогу (реплік ДЄ), а потім вже власне створення діалогів) [22, с. 19].

Можливість реалізації обох підходів беззаперечно, але ми вважаємо підхід «знизу – вгору» більш раціональним. Розглянемо сутність його реалізації в наступних етапах. Спочатку учні за допомогою використання спеціальних вправ, виконувати які потрібно за поданим зразком, навчаються реплікуванню. Після успішного подолання підготовчого (нульового) етапу, діти вже мають базу та можуть вдало орудувати певними діалогічними єдностями, а тому вони повністю готові до подальшої комунікації за допомогою обміну репліками. На другому етапі учням необхідно вже поглибити свої знання та здобути навички ведення мікродіалогу з вдалим розвитком подій. Результатом завершальної стадії навчання ДМ в підході «знизу – вгору» є оволодіння учнями майстерністю створювати різно-функціональні діалоги, обсяги та тематика яких варіюється чинною навчальною програмою в залежності від класу навчання та типу школи.

Необхідно зауважити, що на кожному етапі формування ДМ учителю необхідно створити спеціальні вправи, що за своєю сутністю передбачають високе засвоєння учнями знань, які необхідні для здійснення ефективного спілкування.

Поняття «вправа» являє собою різноманітні види навчальної діяльності, що містять систему навчальних дій, що націлюють учнів на багаторазову повторюваність різно-характерних дій під час навчання [10, с. 136].

Згідно з раніше згаданими етапами навчання формування ДМ учнів можна реалізувати за допомогою наступної системи вправ:

- I група – вправи для навчання «реплікування» (умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (репліки співрозмовників є заздалегідь заданими мовними формами, готовими виразами / фразами, мовленнєвими кліше тощо) та репродуктивні вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо),

- II група – вправи на засвоєння ДЄ різних видів (умовно-комунікативні, рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками (основний режим роботи – «учень<sub>1</sub> – учень<sub>2</sub>»), тобто робота учнів у парах)),

- III група – вправи на створення мікродіалогів (рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор (мікродіалог-підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема мікродіалогу та його функціональна схема);

- IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів (комунікативні, рецептивно-продуктивні (вищого рівня), при виконанні яких допускаються лише природні опори – театральні / концертні афіші, розклади руху потягів (літаків, автобусів, пароплавів), план схеми міст / селищ, географічні карти, слайди, малюнки тощо) [10; 15, с. 158; 22, с. 22].

До відбору навчального матеріалу вчителю необхідно поставитися відповідально, а розпочинати цей процес необхідно з відбору цілісних одиниць цієї діяльності найнижчого рівня, які для одиниць вищого рівня ієрархії становлять «будівельний матеріал», а далі послідовно відбирати одиниці вищого рівня.

Ми погоджуємося з думкою В. В. Черниша, який стверджує, що вправи для формування ДМ варто добирати з дотриманням наступних вимог: зміст вправи повинен відповідати мовній і мовленнєвій підготовці школярів (див. додаток А), а структура вправи – послідовності фаз мовленнєвої діяльності (фаза програмування – виникнення замислу та основних віх його реалізації; фаза реалізації дії та фаза контрольна, під час якої результати дії зіставляються із поставленою метою та, за необхідності, робляться відповідні корекції) [22, с. 20].

Крім того слід враховувати те, що під час навчання вчителя часто вдаються до крайнощів: підбирають досить одноманітні вправи, що повторюються з уроку в урок («Вивчіть діалог!», «Прочитайте діалог по репліках!», «Прочитайте та перекладіть діалог!»), або занадто фантазують під час створення системи вправ – у кожному завданні з'являються нові вправи, а старі піддаються забуттю.

Гарний результат під час оволодіння учнями діалогічним мовленням можна досягти лише шляхом поєднання всіх типів вправ на кожній стадії навчання, що сприятиме встановленню необхідної систематизації і полегшить навчальну діяльність учнів.

Підсумовуючи, зазначаємо що «співвідношення нового і старого матеріалу має виняткове важливе значення для його засвоєння і тісно пов'язане з проблемою повторення і міцності оволодіння знаннями, уміннями і навичками» [10, с. 139].

Не менш важливо вчителю під час навчання спрямувати свої зусилля на подолання учнями труднощів, що виникають під час формування у них діалогічних умінь та навичок.

Так як ДМ об'єднує декілька видів МД – аудіювання та говоріння, то типова трудність учнів під час навчання полягає у тому, що один з партнерів повинен зрозуміти репліку іншого і внаслідок швидко та доцільно проявити свою реакцію на неї. Саме в цьому моменті може виникнути «непорозуміння», адже, по-перше, потрібно правильно сприйняти та проаналізувати думку

партнера, а, по-друге, одразу ж підготувати власну відповідь в умовах ситуативності. При цьому важливо не спровокувати роздвоєння уваги між сприйняттям та відтворенням інформації.

Контроль є невід'ємною і необхідною частиною процесу навчання ДМ. Сучасні підходи до розгляду питання мовлення вимагають оцінювання рівня володіння ним, як і будь-якої цілеспрямованої діяльності людини, відповідно до його результату, тобто за ступенем досягнення мети діяльності. Проблема контролю рівня сформованості ДМ безпосередньо пов'язана з визначенням таких завдань: формулювання цілей, об'єктів, форм організації контролю, його засобів (типів і видів контрольних завдань), критеріїв оцінювання відповідей учнів, визначення можливих шляхів формування умінь самоконтролю та самокорекції [21, с. 9].

Успішність формування культури діалогічного мовлення залежить від різних факторів, як-то: індивідуально-вікових особливостей учнів, наявності або відсутності у них мотивів навчання в цілому та спілкування іноземними мовами зокрема, розвитку уваги й інтересу, від рівня сформованості у школярів уміння застосовувати стратегії діалогічного спілкування, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід та вміння використовувати досвід і мовленнєві вміння у рідній мові. Крім того, до факторів, що визначають успішність формування культури діалогічного мовлення, відносяться лінгвістичні та дискурсивні характеристики іншомовних текстів, умови навчання [22, с. 14].

Отже, процес навчання учнів діалогічного мовлення повинен бути ґрунтовно продуманий вчителем з врахування всіх особливостей цього виду мовленнєвої діяльності та мовленнєвої компетенції учнів, шляхом поєднання поєднання всіх типів вправ на кожній стадії навчання, що сприятиме встановленню необхідної систематизації та полегшить навчальну діяльність учнів.

### **1.3 Урахування психофізіологічних особливостей учнів у процесі навчання діалогічного мовлення**

Вагомим фактором ефективності методики формування ДМ та розвитку практичних умінь та навичок школярів є вивчення питання психофізіологічного розвитку дітей разом з виявленням особливостей та закономірностей, які доцільно враховувати педагогом під час навчання.

Навчальне спілкування – професійне спілкування вчителя з учнями на уроці й поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату; взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, здійснювана знаковими засобами і спрямована на значущі зміни властивостей, станів, поведінки й індивідуально-значеннєвих утворень партнерів [28, с. 93].

У шкільному житті дитини стиль його спілкування з вчителем грає важливу роль: впливає на настрій учня, його зацікавленість вивченням предмета, загальну атмосферу навчання. Під час практичного дослідження ми дійшли висновку, що саме дотримання вчителем демократичних принципів взаємодії з учнями формує спокійну обстановку в навчальному класі, що в подальшому забезпечує високу успішність учнів з дисципліни, активне включення дітей у вивчення предмету та їх задоволення від процесу навчання.

Аналізуючи інші різноманітні стилі взаємовідносин вчителя та учня, варто зазначити, що учителі ніколи не повинні допускати легковажного ставлення ні до предмету, ні до учнів. Але ж і не потрібно бути занадто дратівливими та непривітними у відношенні до школярів, тим паче перенести свої життєві проблеми та негаразди, що виникають за межами школи, на навчальний процес.

Безсумнівно, вчитель є рушійною силою процесу навчання. Однією з головних цілей, що стоять перед вчителем, є мотивація студента до навчання. Щоб мотивувати студента, викладач повинен вміти використовувати всі засоби, запропоновані в сучасному освітньому просторі. Завдання вчителя сьогодні полягає не лише в тому, щоб виступати посередником між учнями та



інформацією, яку треба вивчати, а й безпосередньо брати участь у обробці цієї інформації. У діалогах, полілогах, дискусіях, дискусіях, постановках викладач висловлює власну думку і служить зразком. Неавторитарне втручання в навчальний процес, але партнерська робота, тандем «вчитель – студент» сприяє успішній обробці матеріалу, поліпшенню мовленнєвих навичок учнів [27].

Навчання іноземних мов відбувається одночасно зі змінами у психіці та поведінці школярів. Так молодші школярі на перших етапах зосвоєння нового матеріалу потребують багаторазового його повторення, здатні до мимовільного навчання, проявляють готовність до навчання та зацікавленість предметом.

Навчання на більш старшому етапі, зумовлене швидким фізіологічним дозріванням. Відчуття дорослості, розширення кола спілкування, поява нових захоплень, часто не пов'язаних із навчанням, спричиняють погіршення ставлення до нього, зниження результативності, ускладнення стосунків із батьками та вчителями. Вчителю необхідно обов'язково враховувати ці факти та уважніше ставитися до підлітків, підтримувати їх, заохочувати та довіряти. Важливу роль у цьому відіграє комунікативний характер організації та проведення занять [16, с. 227].

Вчителю варто звернути увагу, що у процесі дорослішання (9–11 кл) почуття самостійності породжує у старшокласників надмірну незалежність і зверхність, які заважають розв'язанню навчальних завдань, тому під час навчання ДМ необхідно забезпечити ситуації, які спонукають до роздумів, ознайомлення зі зразками позитивної поведінки, створення умов для партнерського спілкування. На цьому етапі важливо обговорювати суспільні факти і явища, подальшу професійну направленість випускників та взагалі плани на майбутнє.

Все ж таки в центрі процесу іншомовної освіти залишається сам учень, разом з його мотивами та цілями оволодіння іноземною мовою, унікальним психологічним розвитком.

Аналізуючи систему навчання школярів ДМ, вчителям потрібно враховувати, той факт, що в діалозі «сходяться два розуміння, дві точки зору,

два рівноцінних голоси; в двоголосому слові, в репліці діалогу чуже слово так або інакше враховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється або переоцінюється» [25, с. 87].

Часто школярам важко зрозуміти, що сама сутність комунікації полягає в тому, що один мовець репрезентує свою думку з якогось приводу, а інший в цей момент уважно слухає співрозмовника, розуміє його думку, і як наслідок висловлює свою думку (спростування чи підтримки).

Нерідко на цих етапах виникає немала кількість труднощів. По-перше, більшість учасників під час обговорення того чи іншого питання намагаються вплинути один на одного, «підлаштувати» співрозмовника під свою точку зору, навіть змінити поведінку цієї людини. Все це може призвести процес навчання ДМ до простого з'ясування відносин, що взагалі не має ніякого відношення до навчального процесу. Тому вчитель повинен забезпечити однакове розуміння ситуації або проблеми всіма учасниками спілкування.

По-друге, неврахування вчителем бажання учня під час вибору співрозмовника та психологічної готовності всього колективу можуть породжувати стан важких переживань у школярів, формувати конфлікт та ворожі стосунки у класі, породити так би мовити драматичне спілкування у школярів.

Пасивна позиція учнів може проявлятися в надлишковій стриманості, дотриманні дистанції, відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування, замкненості і байдужості до учнів та процесу навчання в цілому, прояві агресії, емоційних зривах та низькій самооцінці.

Ось чому так необхідна спорідненість і спільномірність душ для продуктивного спілкування і попередження процесів руйнування, які можливі, але не є необхідними. Тому так важливо «встановити в процесі виховання такий взаємозв'язок і узгодженість прагнень людей, котрі почувають, мислять і діють в унісон як дещо ціле, але у той же час кожен залишається індивідуальністю і діє самочинно і саморушно» [25, с. 22].

Успішність реалізації такого завдання як формування умінь та навичок ДМ у школярів, можлива і за умови дотримання вчителем принципів гуманістичної педагогіки, головна мета якої полягає у цілісному вихованні дитини як особистості та забезпеченні її інтелектуального й емоційного розвитку.

Сутність гуманістичних принципів полягає у наступному: намагатися створювати атмосферу дитячості на уроці іноземної мови, особливо в початковій школі; враховувати неповторність та індивідуальність кожного школяра; аналізуючи сильні сторони характеру та найкращі якості дитини, навчати дітей виходячи саме з таких їх особливостей; не ігнорувати творчі здібності учнів, створювати належні умови для їх розкриття; сформувати почуття взаємоповаги та партнерства в рамках класу; якомога частіше знаходитися у мовленнєвому контакті за школярами; сформувати здатність дитини до самоконтролю та розвивати внутрішню вимогливість учнів; турбуватися про психофізичне здоров'я дітей, підтримувати розвиток дитини як особистості, а також активно співрацювати я з батьками під час процесу навчання [8, с. 41].

Отже, під час комунікації двох співрозмовників відбувається «зустріч» двох мікрокосмосів. Маючи багато спільного і відмінного, вони активно взаємодіють між собою. Вступаючи в суб'єктну взаємодію, суб'єкти психічної активності являють собою як єдність, так і водночас боротьбу суперечностей, що є основою розвитку. Тому вчителеві неабияк потрібно враховувати психофізіологічні особливості учнів під час організації навчального процесу.

## РОЗДІЛ 2

### ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ

#### 2.1 Ситуація як умова формування діалогічного мовлення

Під засобами навчання розуміємо «сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу». Успішність їх використання у різних формах навчального процесу безперечна, адже вони націлені розвивати мислення та мовленнєві уміння учнів під час творчого процесу школярів та їх активної взаємодії один з одним [31, с. 14].

Процес формування комунікативних умінь та навичок учнів важко уявити без урахування такого фактора ДМ, як ситуативність. Використання ситуативних завдань з розвитку мовлення на уроках іноземної мови допомагають вчителю наблизити учнів до природніх умов спілкування, а також навчити їх ясно відображати процес комунікації зі співрозмовником, умови за яких відбувається бесіда та завдання такого спілкування. Виконуючи такі завдання, учні добре закріплюють вивчений матеріал, формують навички ведення бесіди в конкретно заданій обстановці та розвивають уміння швидко сприймати інформацію та відображати свою реакцію на неї.

Під комунікативною ситуацією (КС) розуміють «динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування» [14, с. 4].

Комунікативні ситуації виникають самі собою (природні ситуації) або можуть бути штучно створеними. Існують моменти шкільного життя учнів, які можна вдало обіграти та використати для навчання ДМ. Наприклад, декілька учнів затрималися у їдальні, тому запізнилися на урок іноземної мови: *T: You are late. What's your excuse? – S: We are really sorry we are late, Olena Ivanivna. Please forgive us for keeping you waiting. We were waiting for a dinner for a long time. – That's all right. No problem. Come in, take your seat and join our discussion.*

Або ж перед уроком іноземної мови діти брали участь у міжшкільних змаганнях з волейболу – результати такого заходу теж не можна ігнорувати, а навіть потрібно обговорити, за умови, якщо діти вже мають достатню базу мовленнєвого матеріалу за обраною темою: *T: – Do you agree with result of this competition?; – Can you tell us about your strategy while playing? – What are benefits from school competition? etc.*

Якщо ситуація є штучною, або спеціально створеною, то доречно уточнювати зовнішні деталі бесіди. Згідно Загальноєвропейських рекомендацій [19] мовленнєва ситуація має наступні зовнішні характеристики: сфера, місце, соціальна характеристика місця дії, учасники спілкування, предмети, події, дії і тексти. Вчитель, наприклад, може запропонувати учням наступну ситуацію: *T: Imagine that you work as travel agents. Your clients are so different. You must provide your clients with exhaustive information. Discuss with your partner advantages and disadvantages of various kinds of travelling.*

Навчальні КС призначені мотивувати до навчання, зацікавити учнів до участі у спілкуванні, пробудити інтерес та бажання якнайкраще проявити себе та виконати поставлене вчителем завдання. Такі ситуації можуть моделюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів.

Створення іншомовних мовленнєвих компетенцій можливе лише за умови перенесення учнів у процесі навчання у типові ситуації, з якими школярі досить часто можуть зустрітися в реальному житті або ж дуже наближених до таких. Крім того тема обговорення може бути досить різноманітною, що в свою чергу обумовлене потребами учнів. Одна з найвідоміших класифікацій на теми, підтеми та «специфічні поняття»: персональна ідентифікація; житло та домівка, оточення (найближче); повсякденне життя; вільний час, розваги; подорожі; стосунки з іншими людьми; здоров'я і догляд за тілом; освіта; покупки; їжа та напої; послуги; місця; мова; погода [13; 14, с. 5].

Таке розуміння теми визначає її формулювання, що необхідно конкретизувати та спрямовувати особистісно, наприклад, „*Im Kaufhaus*“,

„Familie“, „Im Cafe“, „Travelling“, „Food in our Life“ та ін. Обговорення запропонованої теми потребує розвинених умінь та навичок у школярів, але потреба у комунікації з'являється за умови створення певної мовленнєвої ситуації.

Різною є необхідність експонування проблемних ситуацій різного типу за допомогою текстів: поведінкові та морально – етичні проблемні ситуації можуть стати поштовхом до дискусії без попереднього читання студентами тексту. Для інших ситуацій необхідно використовувати опору на текст, публіцистику. В цілому використання проблемних комунікативних ситуацій в навчанні іншомовному спілкуванню сприяє не тільки успішному розвитку комунікативної компетенції студентів, але також стимулюють формування моральних цінностей і їх світогляду [5].

Якщо на уроці в рамках необхідної ситуації вчитель розглядає низку проблемних питань, то зрозуміло, що на початковому етапі навчання використовуються проблемні ситуації найменшої складності. Поступово частка рецептивно – репродуктивних вправ, і, відповідно, також і репродуктивного говоріння зменшується, збільшується об'єм продуктивних висловлювань спонтанного характеру і проблемність дискусійного питання.

Проблемне завдання має орієнтувати учнів на вирішення якої-небудь проблеми, пов'язаної зі змістом тексту або мовленнєвої дії, яку необхідно виконати, наприклад: *T – Let`s discuss the problems: selfservice as a means of education; eating at restaurants is a waste of time and money; new developments in medicine etc.*

Також у процесі навчання важливо звернути увагу і на навчання учнів невербальних (немовленнєвих, екстралінгвістичних, паралінгвістичних) засобів комунікації, до яких відносяться: міміка, погляд, невербальні голосові сигнали, жести, міжособистісний простір, постава. Існують вправи, де зазначається з якою емоцією повинна вимовлятися кожна репліка, що допомагає учнями практично тренувати свої емоції у поєднання з діалогічним мовленням (див. додаток Б).

Отже, формування іншомовних мовленнєвих компетенцій не можливо уявити без моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем.

## **2.2 Рольова гра як засіб навчання діалогічного мовлення**

Дослідження питання залучення ігор в процес навчання дітей різного віку є досить актуальним. Ігри сприяють розвитку в учнів інтересу до матеріалу й активізації їхньої діяльності протягом усього заняття, досягненню високої результативності знань, а також виховує любов до іноземної мови. В процесі гри діти легко залучаються до усної комунікації, під час якої розкриваються і не помічають самого процесу навчання.

Гра являє собою частину інтерактивного навчання та забезпечує:

- для школяра: включення в спільну працю, формування суб'єктної позиції у навчальній (чи іншій діяльності);
- для мікрогрупи: розвиток мовленнєвих здібностей в межах міні-групи, на прикладі обмеженої ситуації демонстрування можливої зміни соціальних ролей та заохочення до участі в таких змінах (отримані навички діти можуть потім успішно використовувати у позашкільному житті), прийняття морально-етичних норм і правил роботи в колективі;
- для учнівського класу: створення групової спільноти в межах класу, розвиток дружніх стосунків серед учнів та їх пізнавальної активності, навчання аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії;
- для зв'язку класу з вчителем: нестандартну побудову навчального процесу; різнопланове засвоєння навчального матеріалу; стимулювання учнів до взаємодії в межах заданих навчальних ситуацій [1].

«Рольова гра – це своєрідний навчальний прийом, при якому учень повинен вільно говорити в межах заданих обставин, виступаючи в ролі одного з учасників іншомовного спілкування. Таким чином, рольову гру можна

визначити як ситуативно-керовану форму організації навчальної діяльності учнів на уроках іноземної мови, що спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється поведінка людини, і має на меті формування, розвиток та удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь в умовних ситуаціях, максимально наближених до обставин реального спілкування» [23, с. 7].

З позиції учнів рольову гру варто розглядати, як ігрову діяльність, в процесі якої школярі виконують певні ролі до кінця не усвідомлюючи навчальний характер гри. З позиції ж вчителя проведення рольових ігор є формою організації навчального процесу, зокрема процесу навчання ДМ. Тому педагогічна мета використання рольових ігор в навчанні діалогічного мовлення реалізується в завуальованій формі.

Часто учні люблять перекручувати, представлену вчителем інформацію. Іноді цю хитрість можна використати в потрібному викладачеві руслі. Наприклад, під час заняття, спрямованого на розвиток діалогічних умінь, учням можна запропонувати комунікативну ситуацію під назвою „*Hast du schon gehört?*“. Вчитель озвучує першому учню вигадану ним подію (*L: Weißt du schon? Unsere bekannte Schauspielerin Martina ist nach Malediven gefahren. Sie wird dort ihren Urlaub verbringen*), після чого останній на свій розсуд повинен додумати нові факти в цю історію, можливо якісь повністю змінити (*S: Martina X ist schon zum zweiten Mal nach Malediven gefahren. Sie wird dort eine Rolle spielen*) та передати інформацію наступному співрозмовнику. Таким чином один за одним школярі обмінюються інформацією. Останній учень повинен обговорити отримані факти з учителем. Приблизну схему продемонстровано в додатку В.

Ігри використовують на всіх етапах навчання іноземної мови у школі, проте мовний матеріал та характер завдань повинен повністю відповідати віку школярів і рівню підготовки класу.

З практичного досвіду можемо стверджувати, що під час ігрової діяльності школярі із задоволенням взаємодіють з багатьма предметами та



іншими особами. При цьому діти можуть повністю переносити свої почуття, емоції та думки на інші предмети. За такої умови в учнів зникає почуття страху сказати щось неправильно, адже зараз «висловлюється» лялька, а не сам учень. Маніпулюючи іграшками, школярі пояснюють, що саме роблять, без чого неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри.

Ігри учнів з ляльками чи м'якими іграшками урізноманітнюють заняття, створюють мотив до мовлення. Наприклад, у початковій школі учням було б доречно запропонувати розіграти діалог між їх улюбленими ляльками, які діти повинні озвучити самостійно або відтворити діалог-розпитування між учнем та лялькою-незнайомкою, яка трапилася дитині на шляху в таємничому лісі (*S: What's your name? Where do you study? What are your hobbies?*). Під час розмови учень повинен дізнатися якомога більше інформації про ляльку.

Дослідження показують, що будь-яка гра зі штучно створеною ситуацією є водночас грою з правилами. Утвердження правил під час такої ігрової діяльності яскраво відображається в колективній грі, де дії школярів достатньо обмежені, тому що «дотримання правил у всій структурі гри дає таку велику насолоду від неї, більшу, ніж безпосередній імпульс». У грі дитина відчуває себе старшою за віком аніж вона є насправді [11, с. 178].

Рольову гру можна розглядати в аспекті особистісно-орієнтованого підходу, адже умови і проведення гри сприяють здійсненню індивідуалізації: вибір співрозмовників з урахуванням спільності їх інтересів, рівнів володіння іноземною мовою, варіативних мовленнєвих завдань, розмежування режимів виконання та обсягу вправ для учнів з різним типом володіння мовленнєвою діяльністю, тощо.

Важливим напрямком навчання є формування почуття групової належності учнів шляхом залучення слабших та невпевнених у собі. Це допомагає школярам почуватися безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів, дає дітям відчуття суттєвої емоційної та інтелектуальної підтримки [1].

Наприклад, гра «Погаси борг» допоможе всім учням продемонструвати свої знання в різних вивчених сферах та проявити рівень володіння діалогічними вміннями. Вчитель розподіляє учнів на декілька груп та попередньо задає теми для діалогів, при чому теми в групах не повторюються. На перевірочному уроці діти повинні витягати картки з назвою теми та при однокласниках розігрувати діалоги. Кожна картка має свою вартість, яка варіюється від тематичної складності. Виграє та група, яка перша набере потрібну суму та погасить свій борг.

Працюючи вчителем в середній школі, я помітила, що за допомогою гри боязким учням легше подлати бар'єр невпевненості та нерозуміння, адже вчитель розподіляє ролі і кожен отримує право бути активним. В той час як за умов дискусійноо формату обговорення, лідери перехоплюють ініціативу бесіди на себе і не дають можливості учням з нижчим рівнем володінням мови висловити свою думку.

Дуже важливо не забувати про релаксаційні паузи в процесі навчання, що дають можливість поліпшити контроль за збереженням і покращенням фізичного й психологічного здоров'я, особливо якщо урок проходить в інтерактивній формі роботи. Для прикладу можна використати фізичні рухові вправи або ж мовленнєві зарядки (див. додаток И).

Отже, рольова гра не повинна асоціюватися тільки з розважальним характером, а й повинна сприйматися як інструмент викладання, що активізує розумову діяльність учнів, дає змогу зробити навчальний процес привабливішим і цікавішим. Проте слід пам'ятати, що рольові ігри не заміняють інші форми і види роботи, а тільки доповнюють їх та є лише засобом для оволодіння іншомовним спілкуванням, максимально наближеним до реального.

### 2.3 Використання засобів наочності для навчання діалогічного мовлення на уроках іноземної мови

У формуванні ДМ можуть використовуватися як «штучні опори (спеціально створені вчителем з певною навчальною метою роздавальні матеріали), так і природні (матеріали, що оточують учнів у дійсності, наприклад, фотографії, поштові листівки, комікси, афіші, меню, художні фільми, теле і радіо передачі тощо). Крім того, такі опори можна використовувати під час навчання як для всіх, так і надаватися для роботи в парах або індивідуально» [20, с. 15].

Відповідно до думки В. В. Черниша роздатковий матеріал для формування іншомовної комунікативної компетенції може бути різноманітним, все залежить від творчого підходу вчителя до підготовки наочності й майстерності її використання під час етапів навчання [20, с. 16].

Науковці визначають такі психологічні передумови використання роздавального матеріалу для навчання усного мовлення:

- роздавальний матеріал реалізує принцип новизни, оскільки він завжди викликає підвищений інтерес в учнів – адже на картках подається новий матеріал, якого немає у навчально-методичних комплексах;
- роздавальний матеріал надається учням, як правило, на короткий час, тому їм не набридає з ним працювати;
- школярів приваблює різноманітність і нестандартність подачі ілюстративного і навчального матеріалу [20, с. 16].

Засоби наочності можуть використовуватися для навчання ДМ як кожен окремо, так і в комплексі. При комплексному використанні засобів наочності розрізняють їх паралельне й послідовне включення до уроку іноземної мови. Перше передбачає одночасне пред'явлення засобів навчання під час виконання вправ. Послідовне використання визначається послідовністю вправ, що спрямовані на розв'язання окремого методичного завдання.

Аудитивна й аудіовізуальна наочність (записи діалогів-зразків, відеосюжети, різноманітні фоновправи для розвитку вмінь ДМ, радіопередачі, телефонні розмови тощо) ілюструє емоційну забарвленість, виразність усного мовлення. У свою чергу, оволодінню засобами інтонаційного оформлення усного мовлення допомагають різноманітні паузовані адитивні фоновправи для імітації.

Виконання учнями таких вправ передбачає різні режими виконання: повторення за диктором у певному темпі діалогічних єдностей з різними інтонаційними моделями, промовляння з правильним смисловим наголосом та емоційним забарвленням реплік під час пауз. Ефективність таких вправ підвищується за рахунок аудитивних ключів, поданих у запису. Таким чином, кожен учень може перевірити правильність виконання вправи і за наявності помилок повторити правильний варіант. Ще однією перевагою таких вправ є те, що до роботи залучаються всі учні одночасно, таким чином збільшується активна робота кожного школяра на уроці іноземної мови, а учитель може проконтролювати виконання фоно-вправи, підключаючись до кожного робочого місця (за наявності спеціальної лабораторії або роботи за комп'ютером) [20, с. 17].

При навчанні діалогічного мовлення як інформаційна вербальна основа може використовуватися аудіотекст чи друкований текст, що перед обговоренням потрібно прослухати / прочитати, а в кінці провести певну роботу з контролю розуміння та осмислення його змісту, що передбачає володіння аудіюванням / читанням як діяльністю.

Зорова наочність (вербальні, вербально-графічні опори, невербальні / зображальні опори, вербально-зображальні опори) використовуються для пред'явлення діалога-зразка, моделі / структури його побудови, схем речень і словосполучень.

До вербальних опор відносяться (див. додаток Г): діалог-зразок, мікродіалог-підстановка таблиця, структурно-мовленнева схема, функціональна

схема мікродіалогу, об'єднані між собою функціональна і структурно-мовленнєва схема діалогу, графічні діалоги (рис.2.1).

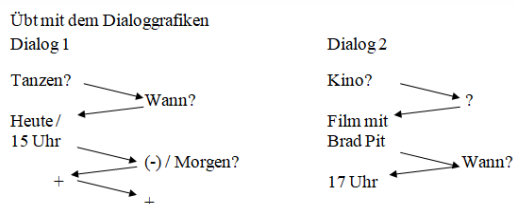


Рис.2.1 Графічний діалог

Як показує практика, учням подобається вписувати слова дійових осіб згідно поданих ситуативних картинок типу коміксів (рис.2.2), де учням на заготовлених картках потрібно вписати слова / фрази головних героїв та розіграти діалог.



Рис.2.2 Вправа-комікс

Під час навчання процесу ведення комунікації значущими є вправи, в яких один з партнерів має правильне рішення, а інший повинен розпитати співрозмовника або обидва партнери мають тільки частини рішення і тільки через взаємообмін інформацією можна доповнити інформацію (див. табл. 2.1, та табл.2.2).

Таблиця 2.1

### Заготовка для вправидля партнера №1

Wochenplan 1	...morgen	...nachmittag	...abend
Freitag...			
Samstag...	im Kino	im Jugendclub	
Sonntag...			zu Hause
Montag...		Gitarrenunterricht	im Schwimmbad

**Заготовка для вправи для партнера №2**

Wochenplan 1	...morgen	...nachmittag	...abend
Freitag...	in der Schule	zu Hause	zu Hause
Samstag...			im Jugendzentrum
Sonntag...	im Bett	bei Oma	
Montag...	Im Schwimmbad		

Можливість використання опор дає можливість виконувати мовленнєві завдання учням з різним рівнем мовної підготовки. Розглянемо приклади невербальних (зображальних) опор (сюжетний малюнок, серія малюнків, фотографій, листівок, різноманітні плани житла, будівель, карта погоди тощо) і вербально-зображальних опор (схематичний план міста, будівлі, карта погоди тощо), а також деякі можливі шляхи їх використання на уроці іноземних мов для навчання ДМ (див. додаток Д).

З практичного досвіду, варто відзначити, що школярі люблять працювати з сюжетними малюнками, заданими вчителем. Навчальну цінність несуть і сюжетні малюнки із неправильним порядком подій. Наприклад, за допомогою набору малюнків (див. додаток Е) школярі можуть вигадувати власні історії, які могла б на їх думку виникнути між героями. Під час такої форми діяльності учні розвивають творчі навички, вміння логічно оцінювати ситуації та навчаються знаходити спільну точку зору зі своїм співрозмовником.

За допомогою використання наочності під час навчання вчитель може втілити в життя принцип формування умінь та навичок діалогічного мовлення у взаємопов'язаності з іншими видами МД.

На нашу думку, на сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов доцільно впроваджувати інтегрований підхід до навчання аудіювання, говоріння, читання і письма, за яким усі види МД формуються і розвиваються паралельно і взаємопов'язано, звідси – принцип взаємопов'язаного навчання видів МД.

Мовленнєвий аспект можна вважати спільним для всіх видів МД, бо він діє як внутрішнє промовляння. Це свідчить про важливість і базальність говоріння для розвитку інших видів МД, у той же момент і аудіювання, письмо, читання можна використовувати для навчання говоріння [2, с. 14].

Для прикладу, формат наступного завдання можна використати для практикування умінь та навичок ведення ДМ, поєднуючи в собі декілька видів МД. Учням необхідно заповнити пропуски в запропонованому діалозі (див. додаток Ж), перевірити правильність виконання, прослуховуючи аудіо-запис, а потім розіграти діалоги в парах.

Отже, засоби наочності можуть бути гарним помічником для вчителя під час процесу формування умінь та навичок діалогічного мовлення школярів.

#### **2.4 Проектна діяльність як засіб формування іншомовної компетенції**

Проект – це спеціально організований учителем комплекс дій, які учні самостійно виконують і завершують створенням творчого продукту. Використання проектної методики неабияк сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок у школярів, крім того розширює їх вокабуляр, сприяє закріпленню лексичного матеріалу, створює дружню атмосферу на уроці [9, с.8].

Такий різновид творчої діяльності учнів повинен проводитися під наглядом вчителя кожним учнем індивідуально, маленькими групами чи в межах цілого класу. Вчитель може запропонувати виконання проектної діяльності протягом одного уроку, його частини або ж або залишити для домашнього виконання з обов'язковим подальшим контролем у класі.

Наведемо приклади орієнтовної тематики завдань-проектів у початковій школі: 1) індивідуальні проекти: *“My Family Tree”*, *“About Myself”*, *“My Working Day”*, *“My Daily Programme”*, *“My Penfriend”*; 2) групові проекти:

*“Our Schoollife”, “Preparing for the Party”, “At the Pet Shop”, “We Take Care of Nature”, “We Bild a Bird Feeder”.*

Виконання творчих завдань-проектів, за даними практичних досліджень, стимулює прояв особистісних характеристик дитини, розвиває здатність до колективної роботи та рівноправного партнерства, підвищує самооцінку учнів, які поступово усвідомлюють свою значущість як активних і рівноправних учасників процесу учіння, виховує працьовитість та сприяє естетичному вихованню школярів.

Партнерська робота добре підходить для впровадження на етапах вже повторення та набуття практичних навичок, для автоматизації мовних дій чи то поглиблення навчального матеріалу. Також доречно запропонувати проектну роботу для обміну досвідом між учнями (*L: Projekt «Lieblingsfeste in unserer Klasse». Sammelt die Ergebnisse der Umfragen in den Kleingruppen, bringt Fotos, malt Bilder und macht eine Wandzeitung zum Thema «Lieblingsfeste in unserer Klasse»*).

Також для учнів основної чи старшої школи було б доречно запропонувати проект під назвою *“Ecology Problem`s game”*. Працюючи в групах, школярам необхідно сформувавши список екологічних проблем та шляхів їх вирішення. Переможцем стане той, у кого цей список буде довшим, а вирішення проблем креативнішим.

Частиною проектної діяльності є запровадження театральних проектів (театральних постановок) на уроках іноземної мови як засіб розвитку ДМ. У початковій школі – це зрежисована учителем костюмована рольова гра контрольованого виду (що може супроводжуватися художнім або музичним оформленням), в основу якої покладено близький до сприйняття молодшим учнем сюжет. На подальших етапах навчання проект може бути тематично спрямований на гостросоціальні теми з одночасним становленням учня як особистості [3; 8, с. 42].

Під час проведення театральних ігрових проектів необхідно враховувати той факт, що школярі можуть швидко вживатися в запропоновані обставини



ролі (персонажа, іншої людини, казкового героя). Адже, як зазначав Л. С. Виготський, у рольовій грі «дитина плаче, як пацієнт, і радіє, як гравець» [8, с. 43].

Наприклад, учням може бути запропонована така ситуація, після прослуховування якої вони повинні розіграти міні-діалоги в парах: *“Even the best specialists often fall down in their diagnoses. ‘Ah,’ said the doctor looking into one eye. ‘It is easy for me to see what is the matter with you! This is not merely eye trouble it is a nervous breakdown. There are all the symptoms of liver trouble, of high blood pressure. The only thing I can recommend is – ‘Here, here!’ cried the patient. ‘Isn’t it about time you looked into the other eye? That’s my glass one, you know”*.

Ефективно у ході проектної діяльності можуть застосовуватися казкові сюжети, як серед учнів початкових класів, так і серед підлітків. Казка задовольняє потреби дітей у нереальних обставинках, пробуджує фантазію та захоплює емоційно. З лінгвістичного погляду казки є невичерпним джерелом різноманітного мовного матеріалу. Послуговуючись казковими сюжетами, учитель активізує уяву учнів, моделює ситуації спілкування в різних умовах (будинки, палац, ліс, берег моря, літо, зима тощо) [16, с. 224].

Отже, інтегрування мовленнєвої діяльності з музичною, руховою, художньою діяльностями у процесі проектування допомагає учням бути більш уважнішими, розкутішими, дружелюбнішими один до одного, а це є необхідною умовою активізації діяльності учнів та їх зацікавлені у навчальному процесі вивчення іноземних мов.

## ВИСНОВКИ

Розвиток мовленнєвої діяльності учнів являє собою один з принципово-важливих векторів в шкільній педагогіці. Ступінь розвитку даної сфери репрезентує рівень сформованості досягнень дитини.

Дослідженню сутності поняття «діалогічне мовлення» як одного з видів мовленнєвої діяльності приділяється багато уваги, розмаїття тлумачення якого зумовлене широтою його сутнісних рис.

Діалогічне мовлення – це особливий комунікативний акт із динамічною зміною ролей мовця (активна сторона) і слухача (пасивна сторона) (між двома чи декількома особами) під час певної ситуації спілкування (тобто обстановки, що спровокувала дану розмову і є місцем її подальшого протікання), що передбачає взаємообмін репліками, які за своїм розміром на даний момент мовлення не досягли розмірів монологічного висловлювання, зміст яких зміст може доповнюватися емоційно-експресивними компонентами (мімікою, жестами та інтонаціями).

Діалогічне мовлення відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом, характеризується рядом комунікативних, психологічних та мовних особливостей.

У сучасній методиці викладання іноземних мов існують такі підходи до навчання діалогічного мовлення : «зверху – вниз» та «знизу – ввєрх». Можливість реалізації обох підходів беззаперечна, але ми вважаємо підхід «знизу – ввєрх» більш раціональним. Процес навчання учнів діалогічного мовлення повинен бути ґрунтовно продуманий вчителем з урахування всіх особливостей цього виду мовленнєвої діяльності, мовленнєвої компетенції учнів та шляхом поєднання всіх типів вправ на кожній стадії навчання, що сприятиме встановленню необхідної систематизації і полегшить навчальну діяльність учнів.

Вагомим фактором ефективності методики формування діалогічного мовлення та розвитку практичних умінь і навичок школярів є вивчення питання

психофізіологічного розвитку дітей разом з виявленням особливостей та закономірностей, які доцільно враховувати педагогом під час навчання.

Говорячи про засоби навчання та їх використання для розвитку діалогічного мовлення, необхідно пам'ятати, що вони сприяють розвитку мислення учнів, а також їх мовленнєвих умінь за рахунок залучення школярів до активного творчого процесу мовленнєвої діяльності та у взаємодію один з одним.

У процесі дослідження нами було проаналізовано наступні засоби навчання: комунікативні ситуації, рольові ігри, засоби наочності, проектна методика та інноваційні засоби навчання.

Формування іншомовних мовленнєвих компетенцій не можливо уявити без моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем.

Рольова гра не повинна асоціюватися тільки з розважальним характером, а й повинна сприйматися як інструмент викладання. Ігри сприяють розвитку в учнів інтересу до матеріалу й активізації їхньої діяльності протягом усього заняття, досягненню високої результативності знань, а також виховують любов до іноземної мови. У процесі гри діти легко залучаються до усної комунікації, під час якої розкриваються і не помічають самого процесу навчання.

У формуванні діалогічного мовлення можуть використовуватися як штучні опори, так і природні. Засоби наочності можуть бути гарним помічником для вчителя під час процесу формування умінь та навичок діалогічного мовлення школярів.

Використання проектної методики неабияк сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок у школярів, крім того допомагає учням бути уважнішими, розкутішими, дружелюбнішими один до одного, а це є необхідною умовою активізації діяльності учнів та їх зацікавленості у навчальному процесі при вивченні іноземних мов.

Проте проблема залучення різноманітних засобів навчання у освітній процес з метою формування іншомовної комунікативної компетенції не може

вважатися остаточно вирішеною, оскільки потребує розгляду питання систематизації засобів навчання, їх видів та функцій у навчанні діалогічного мовлення тощо.

*Я, Тверезовська Олександра Ігорівна, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «Засоби формування діалогічних умінь і навичок» 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 ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посібник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
2. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови: Самоосвіта вчителя іноземної мови. – 2009. – Вип. 2. – С. 13–16.
3. Гербач Е. М. Театральний проект в обучении иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 51–54.
4. Гірняк С. До питання про розмежування та взаємозв'язок понять «Мова», «Мовлення» і «Мовленнєва діяльність» / С. Гірняк // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), М. Федурко, П. Мацьків та ін. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – Випуск двадцять шостий. Філологія. – 261 с.
5. Гордій О. М. Проблемні комунікативні ситуації та діалогічне мовлення як основа розвитку творчого мислення у вивченні іноземних мов / О. М. Гордій // Наука та практика – 2007 : матер. наук. Інтернет-конф. 2007 р.
6. Дзюбенко Л. Ігри на уроках англійської мови / Л. Дзюбенко // Рідна школа. – 2010. – №1 – 2. – С. 28–30.
7. Камінська Н. Ігрові моменти на уроках англійської мови / Н. Камінська // – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 80 с.
8. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови: Навчання іноземних мов дошкільнят та молодших школярів. – 2010. – Вип. 2. – С. 40–47.
9. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка : методическое пособие / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2003. – 96 с.
10. Костюченко К. Є. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ / К. Є. Костюченко // Наукові записки: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 135–139.

11. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності / Н. І. Луцан // Дисертація. – 2005. – Одеса. – 464 с.
12. Наконечна А. О. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови / А. О. Наконечна, І. Я. Ординська // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – №2. – С. 175–189.
13. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва // Перекл. з англ.. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
14. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – Вип. 3. – С. 3.
15. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр.. і перероб. / Кол. Авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
16. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. // – К. : Академія, 2010. – 328 с
17. Покорна Л. М. Шляхи підвищення ефективності уроку англійської мови в початковій школі / Л. М. Покорна // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2015. – Випуск 67. – С. 128–132.
18. Птушка А. С. Методика використання рольової гри у навчанні діалогічного мовлення учнів на уроках англійської мови / А. С. Птушка // Лінгводидактика. – 2012. – С. 154–159.
19. Федак З. Місце та роль рольової гри на уроці іноземної мови / З. Федак // Молодь і ринок. – 2011. – Вип. 7 (78). – С. 151–155.
20. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови: Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах – 2011. – Вип. 3 (67). – С. 15–22.

21. Черниш В. В. Контроль рівня сформованості компетентності вангломовному діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2011. – Вип. 1 (69). – С. 9–16.
22. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2012. – Вип. 4 (72). – С. 11–27.
23. Черниш В. В. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови / В. В. Черниш // Іноземні мови: Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах – 2010. – Вип. 4. – С. 7–15.
24. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів / Л. С. Шевцова // Українська мова і література в школі. – 2001. – №2. – С. 11–17.
25. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування / Т. Д. Щербан // Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 346 с.
26. Яковенко Л. І. Рольова гра як активний прийом навчання англійської мови у школі / Л. І. Яковенко // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 16-19.
27. Tschepeluk A. Innovationen als Prärogativ im Fremdsprachenunterricht / A. Tschepeluk, J. Susidenko. – Філологічні трактати, Том 10, №2, 2018, Суми : Вид-во СумДУ. – 159 с.

#### СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

28. Бутенко Л. Л. Сходинки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності» / уклад. : Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович. – Старобільськ, 2015. – 136 с.
29. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
30. Наволкова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.

31. Флегонтова Н. М. Короткий словарь актуальных педагогических терминов / упор. Н. М. Флегонтова – К.: КНУТД, 2013. – 55 с.

32. Щукін А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукін. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

33. Barkowski H. Deutsch als fremde Sprache / H. Barkowski, P. Grommes, B. Lex, S. Vicente, F. Wallner, B. Winzer-Kiontke // Goethe-Institut, München, 2014. – 200 S.

34. Funk H. Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 3 / H. Funk, S. Keller, M. Koenig, M. Mariotta, Th. Scherling. – München – 1999. – 128 S.

35. Funk H.. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Ch. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R.E.Wicke // Goethe-Institut, München, 2014. – 184 S.

36. Jensen U.Sprachschlüssel / U. Jensen, G. Keudel, P. Klotz, G. Reimann, E. Thürmann. – Stuttgart – 1991. – 156 S.

37. Kaminski D. Bildergwschichte : Aufgaben und Übungen / D. Kaminski // Goethe-Institut München, 1987. – 174 S.

38. Kayser C. Wer? Wie? Was? Schülerbuch Stufe 2 / C. Kayser. – 1993. – 84 S.

39. Keller S. Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1 / H. Funk, S. Keller, M. Koenig, M. Mariotta, Th. Scherling. – München – 1997. – 120 S.

40. Kopp G. Pingpong 2. Dein Deutschbuch / G. Kopp, K. Frölich. – München – 1997. – 152 S.

41. Vieth T. Wer? Wie? Was? Schülerbuch Stufe 2 / T. Vieth. – 1991. – 176 S.