

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет міжнародних відносин і права  
Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

**ДИПЛОМНА РОБОТА**  
Магістр

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка  
Спеціальність 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська))

на тему: **Формування іншомовної компетентності в усному  
мовленні із застосуванням ситуативного підходу в 10-х  
класах**

ДРСОА.015142.01.13

Виконала: студентка 2-го курсу \_\_\_\_\_ М. О. Івахова  
група СОАм-21-1

Керівник \_\_\_\_\_ І. В. Коваль  
канд. психол. наук, доц.  
—

До захисту допускаю:  
Зав. кафедри іншомовної освіти і  
міжкультурної комунікації  
д-р пед. наук, проф.  
\_\_\_\_\_ 2022 р. \_\_\_\_\_ Н. М. Бідюк

## **Завдання**

## АНОТАЦІЯ

Івахова М. О. Формування іншомовної компетентності в усному мовленні із застосуванням ситуативного підходу в 10-х класах. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 – Середня освіта (Мова і література (англійська)). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: канд. психол. наук, доц. Коваль І. В. – Хмельницький, 2022.

Загальний обсяг роботи становить 98 сторінок, із них 74 – основного тексту. Робота містить 3 додатки та 72 джерела посилання.

Ключові слова: ситуативність, усне мовлення, навчально-мовленнєва ситуація, монологічне і діалогічне мовлення, комплекс вправ.

Дипломна робота магістра присвячена дослідженню процесу формування іншомовної компетентності в усному мовленні учнів 10-х класів засобом ситуаційного підходу.

У роботі розглянуто зміст, етапи та систему вправ для навчання усного мовлення учнів 10-х класів на уроках іноземної мови. Обґрунтовано технологію роботи з англомовними навчальними подкастами. Розроблено комплекс вправ для розвитку навичок усного мовлення учнів 10-х класів використовуючи ситуаційний підхід. Здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленого комплексу вправ для розвитку усного мовлення учнів 10-х класів застосовуючи метод ситуативності.

---

Підпис автора

---

Дата подання роботи до захисту

## SUMMARY

Ivakhova M. O. Developing Foreign Language Competence in Oral Communication Through the Situational Approach in the 10th Grades. – Master thesis.

Thesis for obtaining Master's degree in specialty 014.02 – Secondary education (Language and Literature (English)). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations and Law, Department of Foreign Language Education and International Communication, scientific supervisor: Doctor of Philosophy (Psychological Sciences), Assoc. Prof. Koval I. V. – Khmelnytskyi, 2022.

The paper consists of 98 pages, the main text comprising 74 pages. The work contains 3 appendices and 72 cited sources.

Key words: situational approach, speaking, oral communication skills, educational and speech situation.

The thesis deals with the problem of development of 10<sup>th</sup> grade students' oral language skills by means of situational approach.

The paper considers the content, stages and system of exercises for teaching 10<sup>th</sup> grade students' speaking. Various scientific approaches to educational and speech situations have been investigated. A set of exercises for the development of 10<sup>th</sup> grade students' oral skills by means linguistic situations has been developed. The effectiveness of the proposed set of exercises for the development of 10<sup>th</sup> grade students' oral communication by means of educational and speech situations has been confirmed experimentally.

---

Author's signature

---

The date of the work submission to defence

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| Вступ.....   | 7  |
| 1. Теоретичні засади формування іншомовної компетентності в усному мовленні із застосуванням ситуативного методу навчання  |    |
| 1.1. Основні характеристики ситуативного підходу у вивченні іноземної мови.....  | 11 |
| 1.1.1. Ситуативність як принцип комунікативно-орієнтованого навчання усному мовленню.....  | 16 |
| 1.1.2. Типи та види ситуацій, особливості їх реалізації у навчанні.....  | 19 |
| 1.2. Характеристика усного мовлення як виду мовної діяльності.....   | 28 |
| 1.3. Цілі та методика навчання усного мовлення на різних етапах навчання.....  | 34 |
| 2. Шляхи реалізації ситуативного підходу у процесі розвитку навичок усного мовлення іноземною мовою учнів 10-х класів  |    |
| 2.1. Реалізація ситуативного підходу у процесі навчання усного мовленн іноземною мовою.....  | 43 |
| 2.2. Комплекс вправ дослідно-експериментальної роботи для розвитку навичок усної комунікації учнів 10-х класів застосовуючи метод ситуативності.....   | 52 |
| 2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з впровадженням системи вправ із застосуванням ситуативного підходу для формування іншомовної лексичної компетентності в усному мовленні. .... | 59 |
| Висновки.....  | 72 |
| Перелік джерел посилання.....  | 75 |

|  |    |
|--|----|
| Додаток А Структура навчально-мовленнєвих ситуацій на уроках іноземної мови.....   | 84 |
| Додаток Б Типи ситуативних завдань для формування усної комунікативної компетентності учнів 10-х класів.....                                   | 85 |
| Додаток В Комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів 10-х класів в усному мовленні засобами-онлайн ресурсів..... | 90 |

## ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена підвищеним інтересом як науковців, так і практикуючих викладачів до пошуку шляхів активізації іншомовної взаємодії в усному мовленні учнів як однієї з найбільш актуальних проблем у сучасній методиці викладання іноземних мов.

Міжкультурна комунікація відіграє провідну роль у сучасному світі та здійснює великий вплив на галузь освіти, в тому числі і в Україні. Стан сучасного освітнього простору потребує підготовки молодого покоління до активної життєтворчої позиції в нових умовах сьогодення, що зумовлює підвищення вимог до рівня володіння іноземною мовою, і у свою чергу, вимагає застосування інноваційних та активних методів навчання.

Теоретичною базою, яка виділяє способи впровадження і основні пріоритети навчання та викладання іноземної мови у старших класах є закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції навчання у старшій школі, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки» (2014 р.), «Концепція «Нова українська школа» (2016 р.), Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня, розроблена на виконання Закону України «Про освіту» і затверджена Наказом № 408 МОН від 20.04.2018 (у редакції Наказу МОН від 28.11.2019 №1493 зі змінами, внесеними наказом МОН від 31.03.2020 №464.

Формування іншомовної компетентності в усному мовленні є базовим складником для вивчення іноземної мови, а тому її реалізації приділяється важливе місце під час навчання. Процес формування іншомовної компетентності в усному мовленні триває паралельно зі здобуттям знань, формуванням умінь і навичок, розвитком комунікативних здібностей. Отже, комунікація передбачає ситуативність спілкування. Принцип ситуативності означає, що навчання усному мовленню відбувається з організацією та

урахуванням певної ситуації. Таким чином, взаємодія учнів виникає під час розв'язання певної задачі. З методичної точки зору це один з найефективніших методів активізації іншомовної діяльності в усному мовленні для здійснення дидактичних задач. Отже, за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій стає можливим відтворення комунікативної дійсності й, відповідно, підвищення зацікавленості учнів до вивчення іноземної мови.

Методологічною основою дослідження стали праці таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як: М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Є. І. Пасова, Г. В. Роговий, Є. М. Солововий, Л. С. Банніков, Т. Ф. Єфремова, А. А. Леонтєва, М. В. Ляховицький, К. Джонсон (K. Johnson), К. Дж. К. Дж. Брумфіт (C. J. Brumfit), К. Морроу (K. Morrow) та багато інших.

Незважаючи на низку наукових праць, проблема оволодіння іноземною мовою учнів 10-х класів на основі використання ситуаційного підходу в усному мовленні недостатньо досліджена та потребує пошуку шляхів удосконалення методики формування навичок говоріння, так і забезпечення ефективності засвоєння нового лексичного матеріалу. Отже, тема дипломної роботи «Формування іншомовної компетентності в усному мовленні із застосуванням ситуативного підходу в 10-х класах» є актуальною та перспективною.

Об'єкт дослідження – процес навчання іншомовного усного мовлення учнів 10 класах на уроках іноземної мови.

Предмет дослідження – реалізація ситуативного підходу у навчанні усного мовлення іноземною мовою в 10-х класах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати методику використання методу ситуаційного підходу для формування іншомовної компетентності в усному мовленні з використанням розробленої системи вправ.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати методичну та психолого-педагогічну літературу з проблеми.

2. Дати визначення поняттям: "ситуація" і "ситуативність мовлення" та довести доцільність методу ситуативності як одного із основних принципів навчання іншомовному усному мовленню.

3. Розробити комплекс вправ для розвитку лексичної компетентності в усному мовленні учнів 10-х класів застосовуючи ситуативний підхід.

4. Здійснити дослідно-педагогічне дослідження та довести ефективність використання вправ на ситуативній основі під час розвитку навичок усного мовлення на уроках англійської мови в 10-х класах.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань був використаний наступний комплекс методів дослідження:

– *загальнонаукові* (теоретичний аналіз та систематизація наукових даних з проблеми дослідження; вивчення та узагальнення досвіду зарубіжних і українських науковців);

– *теоретичні* (теоретичний аналіз та систематизація наукових даних з проблеми дослідження; вивчення та узагальнення досвіду зарубіжних і українських психологів);

– *емпіричні* (бесіда, спостереження, тестування, опитування, анкетування).

– *математичні методи* – кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що під час здійснення експериментального навчання учнів 10-х класів навчально-виховного об'єднання №5 міста Хмельницького імені Сергія Єфремова вдалося: досягнути позитивний результати у процесі розвитку навичок усного мовлення, обґрунтувати методи та прийоми експериментального навчання, розробити й апробувати комплекс вправ для

розвитку іншомовної компетентності в усному мовленні учнів 10-х класів із застосуванням ситуативного підходу та новітніх інформаційних джерел.

Теоретичні положення й висновки роботи можуть стати гарним матеріалом у побудові навчальних занять та їх реалізації в практичній діяльності вчителів.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (72 найменування) та додатків на сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи складає 98 сторінок, з них – 74 сторінки основного тексту. Робота містить рисунки, таблиці.

# 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ СИТУАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

## 1.1. Основні характеристики ситуативного підходу у вивченні іноземної мови

Найважливіше завдання сучасної освіти – це формувати в учнів бажання і вміння опанувати нові знання і види діяльності, а також здатність будувати подальший напрямок власної освіти. Відповідно, на сьогоднішній день основним методом навчання іноземних мов є комунікативно-орієнтований метод.

Основна мета занять з іноземної мови, відповідно до стандартів Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, ухваленого 14 січня 2004 р., — формування комунікативної компетентності. Це означає здатність здійснення міжособистісного та міжкультурного спілкування іноземною мовою. Комунікативна компетентність охоплює предметні компетенції: мовну, мовленнєву, компенсаторну, соціокультурну, навчально-пізнавальну. Основою є мовна компетенція. У свою чергу, мовна компетенція складається з чотирьох видів мовної діяльності, які допомагають розвинути комунікативні вміння: говоріння, аудіювання, читання, письмо [47].

Є. І. Пассов вважає, що сутність будь-якого методу навчання розкривається у його принципах. Таким чином, одним із основних принципів комунікативно-орієнтованого методу є ситуативність. На етапі ситуативність стала звичною ознакою уроку іноземної мови. І основним правилом є використання навчально-мовленнєвих ситуацій на заняттях. Також німецький методист Г. Піфо відзначав особливе значення ситуативності під час навчання іноземних мов. Сучасне заняття з НУШу – це навчальна ситуація, завдання, що поставлена перед учнями для вирішення. Залучення

вчителя у вирішенні ситуації має бути мінімальним, він лише спрямовує, допомагає, а не робить усе самостійно [56].

Існує велика кількість визначень понять «ситуація» та «ситуативність», подаємо деякі з них:

Л. С. Баннікова визначає ситуацію як окремий випадок мовної діяльності, форму, у якій здійснюється мовленнєва взаємодія людей, які говорять даною мовою [6, 63].

Є. І. Пассов розглядає ситуацію як інтегративну систему соціально-статусних, рольових, діяльнісних та моральних взаємин суб'єктів спілкування. Вона є універсальною формою процесу навчання та служить способом організації мовних засобів, способом їхньої презентації, передумовою навчання стратегії та тактиці спілкування.

З іншого боку, Є. І. Пассов виділяє навчально-мовленнєву ситуацію – це задаються учителем умови, необхідних здійснення учням мовної дії відповідно до наміченої комунікативної завданням. [33, 40].

Ситуація – система зовнішніх стосовно людини умов, фрагмент дійсності, які спонукають його до виконання дій [2, 137].

Навчально-мовленнєва ситуація – це метод і засоби організації професійно-орієнтованої мовної діяльності учнів [22, 296].

Є. І. Негневицька розглядає навчально-мовленнєву ситуацію як мінімальну одиницю комунікативно-орієнтованого підходу у навчанні іноземних мов [31, 19].

У дослідженні ми дотримуємося визначення Є.І. Пассова, який визначає навчально-мовленнєву ситуацію як «умови задані вчителем, необхідні для здійснення учнями мовної діяльності відповідно до встановленого комунікативної завдання». [33, 40].

Розглянемо поняття «ситуативність».

Характеризуючи поняття «ситуативність» варто зазначити визначення М. С. Ільїна, який вважає, що ситуативність – це відповідність природного темпу мови та ситуації [16, 29].

Методисти І. М. Берман та В. А. Бухбіндер дають таке визначення ситуативності – це якість мови, її властивість мовними засобами відтворювати ситуацію [8, 186].

Ситуативність – це особлива властивість мови, яка відображається у тому, що мовні одиниці в семантичних та часових вимірах завжди співвідносяться з ситуацією та створюють потенційний контекст певного діапазону [3, 137].

Згідно з новим словником методичних термінів та понять О. В. Аніщенко, ситуативність як принцип означає, що навчання іноземних мов відбувається з урахуванням і за допомогою ситуацій [3, 138].

Отже, у цьому дослідженні я дотримуюсь думки, що ситуативність навчання іноземної мови потребує того, щоб усе сказане на уроці, певним чином стосувалося співрозмовників – учня та вчителя, учня та іншого учня, їхніх взаємин. Ситуативність – і є співвіднесеністю фраз із тими взаємовідносинами, у яких перебувають співрозмовники. Ситуативність – умова, життєво необхідна складова навчання говорінню. Ситуація – це стимул усної комунікативної діяльності. Сутність ситуативності означає, що її реалізація неможлива без особистісної індивідуалізації, оскільки створення на уроці ситуацій як системи взаємовідносин імовірно лише за певного знання потенційних співрозмовників, їхнього особистого досвіду, контексту діяльності, інтересів, почуттів та статусу їхньої особистості в колективі [48].

У багатьох дослідженнях з вивченої проблеми (роботи М. Л. Вайсбурд, Р. П. Мільруд та ін.) зазначається, що навчально-мовленнєві ситуації дозволяють надати мовленню учнів характер мовної комунікації, послідовно ускладнювати та урізноманітнити навчально-мовленнєві дії, таким чином, вони забезпечують міцне засвоєння лексико-граматичного матеріалу.

Методичний потенціал ситуацій у навчанні усного мовлення залежить від точної орієнтованості на конкретне завдання, від її доступності для учня, відповідності його інтересам та потребам, його індивідуальним особливостям, його віку. Незалежно від характеру ситуацій, і натомість яких

має здійснюватись мовна діяльність, вчитель має брати до уваги вікові особливості, особливості психіки, норми, традиції та правила поведінки, характер потреб і мотивів, життєвий досвід, плани на майбутнє. Для того, щоб учень міг діяти в запропонованих обставинах, використовуючи іншомовні засоби, він повинен мати досвід дії в подібних обставинах рідною мовою [5, 56].

Компонентами ситуації є: адресант, адресат, об'єкт мови (тема, ідеї, зміст), зовнішні умови спілкування (місце, час), види та форми спілкування, мотив або причина мовної діяльності (установки, бажання, потреби), мета спілкування (комунікативні наміри), мовне завдання.

Адресант - ініціатор діалогу, який говорить, пише, активний комунікант. Це, безперечно, тактично виражена роль. Адресант задає тон, темп і тематичну програму спілкування.

Чинник адресата у спілкуванні не менш важливий. Адресат - людина, до якої звернена (адресована) мова. Від того, в якій ролі та комунікативні відносини вступає з ним промовець або той, хто пише (адресант), залежатиме комунікативна тактика та вибір етикетних засобів.

Предмет мови — це фрагмент дійсності, з яким співвідноситься мова. Предмет мовлення поєднує безліч тем. Співвідношення між предметом мови та її темою у кожному наявному випадку залежить від трьох основних чинників: допустимого обсягу мови; знань аудиторії; інтересів аудиторії

Під зовнішніми умовами спілкування мають на увазі просторово-часові умови, які у свою чергу містять контактне (усне візуальне) спілкування та дистанційне (лист, розмова по телефону) спілкування.

Залежно від різних ознак спілкування можна поділити на такі види: за становищем співрозмовників у просторі та часі – контактне – дистанційне; за наявністю чи відсутністю будь-якого опосередкованого «апарату» – безпосереднє – опосередковане; з погляду форми існування мови – усне – письмове; з точки зору змінної та постійної позиції я – того, хто говорить і ти – слухає – діалогічне – монологічне; з погляду кількості учасників –

міжособистісне, групове, масове; точки зору обстановки спілкування та взаємовідносин спілкуються – приватне – офіційне.

Що ж до причин мовної діяльності, кожна свідома дія людини зумовлена мотивами, і мовна дію підпорядковується цьому загальному закону. Фактор мети пов'язує позиції того, хто говорить і слухає в єдиному комунікативному процесі. Підтримка контактів, інформування та вплив на адресата з метою ухвалення якогось конкретного рішення – це основні види цілей, які переслідують адресанти [22, 280].

Вчені Аніщенко О. В. та Бацевич Ф. С. вважають, що мовні одиниці у семантичному та часовому вимірах завжди співвідносяться з ситуацією та створюють потенційний контекст певного діапазону. Внаслідок цього компонентами ситуативності вони виділяють: сенс, час і ситуацію [3, 321].

Отже, ситуативність як компонент уроку визначає такі положення: ситуація спілкування на уроці може бути створена лише в тому випадку, якщо вона ґрунтуватиметься на взаєминах співрозмовників (учнів та вчителі чи учнів між собою); кожна фраза, яку вимовляють на уроці, має бути ситуативною, тобто співвідноситися із взаємовідносинами співрозмовників; ситуативність є необхідною умовою не лише у розвитку мовного вміння, а й у процесі формування навичок, тобто у підготовчих вправах (лексичних та граматичних).

Принцип ситуативності у навчанні іноземних мов вже досить довгий час становить інтерес для українських та зарубіжних науковців, які займаються цією проблемою. Для того, щоб детальніше вивчити це питання, у нашому дослідженні будуть розглянуті та проаналізовані основні етапи розвитку принципу ситуативності в українській методиці та за кордоном.

### **1.1.1. Ситуативність як принцип комунікативно-орієнтованого навчання усному мовленню**

У сучасній методиці принцип ситуативності розглядається як засіб реалізації комунікативного підходу в навчанні. На думку Т.Р. Кияка, принцип ситуативності передбачає "таку організацію і проведення занять, за яких введення і закріплення навчального матеріалу проводяться з використанням тем і ситуацій спілкування, що відображають зміст обраної для занять сфери спілкування" [21, 113]. У загальних рисах ситуативність як принцип означає, що все навчання усного мовлення відбувається на основі та за допомогою ситуацій.

Р.П. Мільруд у статті "Мовленнєва ситуація як методичний прийом навчання" підкреслює, що "ситуативна спрямованість навчання дає змогу здійснити стовідсоткову орієнтованість на активну мовленнєву комунікацію" [5, 38].

Ситуація є умовою розвитку вміння. На думку Є. І. Пасова, "ситуація сприяє розвитку механізмів мовленнєвого висловлювання: механізму дискурсивності, попередження, вибору" [21, 106].

Є. І. Пасов на заняттях з мови виділяє такі функції ситуації:

1. "Формування мовленнєвих навичок, здатних до перенесення, тобто використання їх у нових ситуаціях, що не мали місця в процесі навчання.
2. Спосіб мотивації мовленнєвої діяльності.
3. Умова розвитку мовленнєвого вміння.
4. Спосіб піднесення матеріалу.
5. Основа організації матеріалу" [22, 48].

Вивчимо основні види ситуацій, від застосування яких значною мірою залежить характер розв'язання освітнього завдання. Є.І. Пасов класифікує їх за такими критеріями:

- 1) "За адекватністю процесу комунікації ситуації бувають природними, коли в наявності є певне коло предметів, що спонукають до висловлювання,

незалежно від того, чи створене це коло, чи воно саме існувало; штучними, тобто створені образотворчими засобами або відображенням.

2) За способом відтворення ситуації поділяються на позамовні, або екстралінгвістичні ситуації, які створюються за допомогою позамовних засобів, наприклад, ілюстрації, макети; мовні або лінгвістичні, коли стимул створюється за допомогою опису.

3) За обсягом висловлювання як продукту, створюваного в даній ситуації, можуть бути: мікроситуації, що складаються з двох-трьох реплік; макроситуації, які являють собою розширений діалог" [22, с. 50].

У навчальній та позанавчальній діяльності учні вступають у різні типи взаємовідносин. У зв'язку з цим Є. І. Пассов спільно з А. М. Стояновським розробили чотири типи ситуацій:

1. Соціально-статусних взаємин.
2. Рольових взаємин.
3. відносин спільної діяльності.
4. Моральних взаємовідносин" [22, 53].

Вважається, що навчання усного мовлення можна проводити на основі ситуативних вправ, які викликають мовленнєву реакцію учнів. Н. Д. Гальскова та Н.І. Гез зазначають, що практичне призначення ситуацій - "сприяти виникненню мотиву та потреби висловлювання, допомагати висуненню гіпотез і припущень" [6, 199].

Н. К. Складенко вважає, що "основу ситуативної вправи становить мікротекст (2-7 речень), що стисло описує модель природної комунікативної ситуації. Звідси інша назва цієї вправи - навчально-мовленнєва ситуація (НМС)" [29, 37].

Розглянемо компонентний склад НМС, що визначає зміст і форму мовленнєвого спілкування. Н. К. Складенко виокремлює три основні та три "факультативні" компоненти НМС. До постійних компонентів належать: завдання, опис ситуації та мовленнєва реакція. "Факультативні", (тобто які

можуть бути, але можуть і бути відсутніми) включають: ключові слова, запитання та наочний засіб.

1. Завдання. Залежно від конкретної мети та виду ситуативної вправи завдання до неї може мати найрізноманітнішу спрямованість, загальний сенс якої в тому, щоб учні відреагували на ситуацію. Наприклад: Зробіть висновок; Складіть діалог; Вирішіть проблему; Скажіть, що б ви зробили в цій ситуації... тощо.

2. Опис ситуації. Він містить інформацію про деталі обстановки, співрозмовників, а також містить мовленнєвий стимул, виражений словесно або такий, що впливає зі змісту ситуації. Наприклад: Ви запізнилися до театру, білетер не впускає вас у зал. Спробуйте переконати його, навівши причини свого запізнення. Обстановка: театр, вистава почалася, двері в зал зачинені. Учасники розмови: глядач і білетер. Мовленнєвий стимул: ваше бажання не пропустити перший акт.

3. Мовленнєва реакція. Це той, здебільшого очікуваний учителем мовленнєвий "продукт", який мають "видати" учні, реагуючи на опис ситуації та дотримуючись завдання. Це завдання може бути полегшене за допомогою ключових слів, навідних запитань" [29, с. 37].

До структури НМС входить мовленнєвий стимул, що забезпечує реалізацію висловлювання. НМС можна представити графічно. (Додаток А)

Н. К. Скляренко виділяє доповнювані, проблемні, уявні та рольові навчально-мовленнєві ситуації.

1. Доповнювані навчально-мовленнєві ситуації передбачають доповнення нової інформації, завершення опису будь-чого, формулювання певного висновку.

2. Проблемна навчально-мовленнєва ситуація "містить деяку позамовну задачу; аналізуючи проблему, учні детально описують шляхи її умовного вирішення" [29, с. 41].

3. Уявні ситуації апелюють до уяви учасників мовленнєвого спілкування. Подібні ситуації передбачають суперечку, дискусію, відстоювання своєї думки.

4. Рольові навчально-мовленнєві ситуації передбачають зазначення соціальних ролей учасників. Можуть бути вказані також деякі деталі розмови. Завдання учасників "увійти" у відповідний образ і визначити тему розмови самостійно. [29, 44] (Додаток В)

Н. К. Скляренко рекомендує використовувати навчально-мовленнєві ситуації саме в тій послідовності, в якій їх наведено вище, тобто від простіших навчально-мовленнєвих ситуацій, що доповнюються, до найскладніших - рольових ситуацій. Ситуативні вправи можна застосовувати і на різних етапах роботи над темою.

Отже, можна дійти висновку, що ситуації спілкування різноманітні. Залежно від цілей уроку і завдань обирається той чи інший вид ситуації і тип взаємовідносин між учнями, що сприяє доступному, свідомому і глибокому запам'ятовуванню матеріалу. Місце і роль кожного із зазначених видів ситуацій на уроці визначається логікою навчального процесу. Різні види ситуацій підвищують активність учнів, стимулюють пізнавальну і творчу діяльність, а також використовуються на всіх стадіях засвоєння матеріалу.

Крім того, на уроках англійської мови реалізуються різні функції ситуації, кожна з яких має значення в організації навчального процесу. Учителю потрібно знати про роль кожної з функцій ситуації при плануванні своєї діяльності з учнями, дбати про втілення не якоїсь однієї, а цілої системи функцій.

Відповідно до принципу ситуативності вправи для учнів мають ситуативне підґрунтя і посилюють мотиви школярів говорити, читати, слухати або писати іноземною мовою.

### **1.1.2. Типи та види ситуацій, особливості їх реалізації у навчанні**

Як відомо, будь-яка мовленнєва діяльність зумовлена ситуацією, тобто "умовами (обставинами, метою тощо), у яких здійснюється дане висловлювання" [9, 82].

Ситуація як основа вербального спілкування представляє собою сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої діяльності.

Навчальний процес не може провести учнів через усі можливі ситуації спілкування, що дійсно існують, і тому мовленнєві навички мають розвиватися на основі вправ в умовах навчальних мовних ситуацій, що моделюють справжнє мовне спілкування.

Виходячи з описаного вище, найважливішим засобом навчання усного мовлення є комунікативна (мовленнєва) ситуація. Комунікативна ситуація, як засіб навчання усного мовлення, складається з чотирьох чинників: обстановка, в якій здійснюється комунікація; стосунки між комунікантами; мовленнєве спонукання; реалізація самого акту спілкування, що створює нове становище, стимули до мовлення. Кожен із зазначених чинників розглянутого методу навчання усного мовлення, чинить на мовлення співрозмовників певний вплив (вибір теми та напрямок її розвитку, добір мовних засобів, емоційне забарвлення мовлення, його розгорнутість і т.д.) [35, 71].

Сучасна система навчання іноземної мови базується на тому, що для методики навчання іноземних мов важливі не комунікативні ситуації і, що повсякденно трапляються в мовному колективі і практично не піддаються урахуванню, а саме лише повторювані, найтипівіші або стандартні ситуації. Під терміном "типова комунікативна ситуація" розуміють деяку уявну побудову або модель реального контакту, в якому реалізується мовленнєва поведінка співрозмовників у їхніх типових соціально-комунікативних ролях. Прикладами типової комунікативної ситуації можуть слугувати: розмова покупця з продавцем, глядача з касиром театру, розмова матері із сином з

приводу його навчання у школі, вчителя з учнем, бесіда колекціонерів, зустріч близьких людей тощо. [33, 54].

Добір і класифікація реально існуючих мовленнєвих ситуацій для розв'язання низки методичних завдань призвели до необхідності розгляду їх з точки зору різних типів мовленнєвої поведінки. Відповідно виокремлено стандартні (або стабільні) та варіабельні (або змінні) ситуації. У стандартних ситуаціях поведінка людини (вербальна і невербальна) чітко регламентується. У варіабельних мовленнєвих ситуаціях форма мовлення не настільки тісно пов'язана зі змістом, як це було раніше, а зумовлена соціально-особистісними взаємовідносинами співрозмовників, їхнім загальноосвітнім рівнем, ступенем знайомства тощо.

Є. І. Пассов на заняттях з іноземної мови так само визначає функції ситуації: формування мовленнєвих навичок, здатних до перенесення, тобто використання їх у нових ситуаціях, які не мали місця в процесі навчання; спосіб мотивації мовленнєвої діяльності; умова розвитку мовленнєвого вміння; спосіб піднесення матеріалу; основа організації матеріалу. [34, 39].

Існують основні види ситуацій, від застосування яких значною мірою залежить характер розв'язання освітнього завдання. Є. І. Пассов класифікує їх за такими критеріями: за адекватністю процесу комунікації ситуації бувають природними, коли в наявності є певне коло предметів, що спонукають до висловлювання, незалежно від того, чи створено це коло, чи воно саме існувало; штучними, тобто. створені образотворчими засобами або відображенням; за способом відтворення ситуації поділяють на позамовні, або екстралінгвістичні ситуації, які створюють за допомогою позамовних засобів, наприклад, ілюстрації, макети; мовні, або лінгвістичні, коли стимул створюють за допомогою опису; за обсягом висловлювання як продукту, що створюють у даній ситуації, можуть бути: мікроситуації, які складаються з двох-трьох реплік; макроситуації, які являють собою розширений діалог (див. Таблицю 1).

## Класифікація ситуацій

|    | Критерій класифікації               | Тип ситуації | Опис  |
|----|-------------------------------------|--------------|---|
| 1. | За адекватністю процесу комунікації | Природні     | Ситуації невимушеного спілкування, що виникають на уроці і є характерними для цієї вікової або соціальної групи ("Я-роль")  |
|    |                                     | Штучні       | Ситуації, у яких учні діють за межами уроку. У них можуть брати участь їхні близькі та рідні люди, друзі, вони готують учнів до майбутнього життя, у них розігруються різні обставини. Такі ситуації сприяють оволодінню соціальними аспектами спілкування ("Уявіть собі, що...") |
| 2. | За способом відтворення             | Позамовні    | Такі ситуації здійснюються за допомогою невербальної наочності (картин, малюнків, макетів, фільмів тощо).   |
|    |                                     | Мовні        | Будуються за  |

|    |                          |               |  |
|----|--------------------------|---------------|--|
|    |                          |               | допомогою словесного опису.  |
| 3. | За обсягом висловлювання | Мікроситуації | Являється основою для мінімального речевого действия. Эффективно использование микроситуаций для обучения учащихся способам взаимосвязи смежных реплик диалога |
|    |                          | Макроситуації | Передбачає здійснення зв'язного висловлювання (монологу)   |

У навчальній і позанавчальній діяльності учні вступають у різні типи взаємовідносин. У зв'язку з цим Є. І. Пассов спільно з А. М. Стояновським розробили чотири типи ситуацій: ситуації соціально-статусних взаємовідносин (урок-телеміст, обговорення прав та обов'язків громадян інших країн, бесіда з іноземцями про традиції, звичаї та побут країни, що вивчається); ситуації рольових взаємовідносин (прогривання неформальних ролей у ситуації мовленнєвого спілкування допоможе краще дослідити взаємовідносини дітей, вплинути на особистісні якості учнів, на їх мотивацію до вивчення мови); ситуації стосунків спільної діяльності (обмін досвідом, групами, спілкування з іншими людьми).

### Типи ситуацій

|    | Тип ситуації                                | Приклад  |
|----|---|--|
| 1. | Ситуації соціально-статусних взаємовідносин | Урок-телеміст, обговорення прав та обов'язків громадян інших країн, бесіда з іноземцями про традиції, звичаї, побут країни мови, що вивчається |
| 2. | Ситуації рольових взаємовідносин            | Розігрування неформальних ролей: у магазині, на вокзалі, у кафе, сімейні стосунки тощо.  |
| 3. | Ситуації взаємовідносин спільної діяльності | Обмін досвідом, групова робота   |
| 4. | Ситуації моральних відносин                 | Ситуації обговорення моральних цінностей та життєвих пріоритетів   |

Розглянемо компонентний склад навчально-мовленнєвих ситуацій, що визначає зміст і форму мовленнєвого спілкування. Н. К. Скляренко виокремлює три основні та три "факультативні" компоненти. До постійних або основних компонентів належать: завдання, опис ситуації та мовленнєва реакція. "Факультативні", (які можуть включатись або можуть і бути відсутніми) містять: ключові слова, запитання та наочний засіб: завдання. Залежно від конкретної мети та виду ситуативної вправи, завдання до неї може мати найрізноманітнішу спрямованість, яка заключається в тому, що учні реагують на ситуацію (зробіть висновок, висловіть вашу думку, складіть діалог); здійснюють опис ситуації. Він містить інформацію про деталі обстановки, співрозмовників, а також містить мовленнєвий стимул, виражений словесно або такий, що впливає зі змісту ситуації (ви запізнилися до театру, квиткоматка не впускає вас до зали. Спробуйте переконати його, навівши причини свого запізнення. Обстановка: театр, початок вистави, двері в зал зачинені. Учасники розмови: глядач і квиткар.

Мовленнєвий стимул - ваше бажання не пропустити перший акт); мовленнєва реакція. Саме цей, очікуваний вчителем мовленнєвий "продукт", який мають "видати" учні, реагуючи на опис ситуації та керуючись завданням. Їхнє завдання може бути спрощеною за допомогою ключових слів, навідних запитань [51, 78].

Так само Н. К. Скляренко виділяє доповнювальні, проблемні, уявні та рольові навчально-мовленнєві ситуації.

Доповнюючі навчально-мовленнєві ситуації передбачають збагачення новою інформацією, завершення опису будь-чого, формування висновку. Наприклад, після прочитання тексту учні мають дійти висновку, ґрунтуючись на прочитаній інформації.

Проблемна навчально-мовленнєва ситуація "містить деяку позамовленнєву задачу; аналізуючи проблему, учні детально описують шляхи її теоретичного розв'язання. Розглянемо приклад проблемної ситуації на фрагменті уроку англійської мови в 10 класі за темою: "Different professions". Діти повторюють попередню відому лексику. На дошці представлені зображення працівників різних професій. Учитель пропонує вирішити одному учневі розіграти професію, а іншому потрібно злогадатись про кого йде мова. [45].

Уявні ситуації апелюють до уяви учасників мовленнєвого спілкування. Подібні ситуації передбачають суперечку, дискусію, відстоювання своєї думки. У 10 класі по завершенню теми "Rules around us" учнями розігрується ситуація в якій він чи вона король або королева своєї власної країни, правила поведінки якої він створює на власний розсуд, а потім це обговорюється з однокласниками.

Рольові навчально-мовленнєві ситуації передбачають зазначення соціальних ролей учасників. Можуть бути вказані також деякі деталі розмови. Завдання учасників "увійти" у відповідний образ і визначити тему розмови самостійно. Приклад рольової ситуації можна проаналізувати в грі "Театрали": завдання першому партнеру (дівчинці): Ви Мальвіна. Любите

театр. Скажіть, у якому театрі ви були вчора. Завдання другому партнеру (хлопчикові): Ви Буратіно. Скажіть, у якому театрі побували ви минулого тижня. Обговоріть із партнером, що цікавого ви побачили [51, 83].

Рекомендується використовувати навчально-мовленнєві ситуації саме в тій послідовності, в якій вони подані вище, тобто від простіших навчально-мовленнєвих ситуацій, що доповнюються, до найскладніших - рольових ситуацій. Ситуативні вправи можна застосовувати і на різних етапах роботи над темою.

Навчальна мовленнєва ситуація покликана забезпечувати потреби учнів у мовленнєвому спілкуванні та має являти собою сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому певного мовленнєвого матеріалу. У навчальному процесі вона має слугувати: одиницею змісту навчання; способом організації матеріалу на уроці, у підручнику або навчальному посібнику; критерієм організації системи (або серії) вправ.

Від природної ситуації вона відрізняється: певною деталізацією обставин навколишньої дійсності; наявністю вербального стимулу; можливістю багаторазового відтворення.

Характер навчально-мовленнєвих ситуацій залежить від виду спілкування. Мовні контакти людей відбуваються в умовах, що відрізняються кількістю індивідів, які беруть участь у спілкуванні, характером стосунків між ними, наявністю зміни ролей мовця і слухача в межах одного акту комунікації. Можна виділити 3 види спілкування: індивідуальне, групове і публічне, які визначають специфіку навчання говоріння з використанням навчально-мовленнєвих ситуацій.

В індивідуальному спілкуванні беруть участь дві людини. Воно характеризується безпосередністю, довірливістю. Тут учасники комунікації рівноправні в частці своєї участі в загальному мовленнєвому "продукті". Кожен із них може підтримати запропоновану тему або замінити її іншою.

Якщо будь-який із партнерів індивідуального спілкування припиняє розмову, комунікативний акт закінчується.

У разі групового спілкування в єдиному акті комунікації беруть участь кілька людей (бесіда в компанії друзів, навчальне заняття, нарада). Комунікативне становище члена групи групового спілкування суттєво відрізняється від індивідуального. Він може, наприклад, "взяти участь" у тривалій бесіді або нараді, не сказавши жодного слова. У такому спілкуванні вставити слово, а тим паче своїм висловлюванням зацікавити присутніх інколи важко, це вимагає від мовця додаткових якостей. Зрозуміло, що роль пасивного учасника групового спілкування (слухача) простіша, ніж в індивідуальному спілкуванні, хоча "керувати" прийомом інформації в цих умовах набагато складніше.

Публічне спілкування відбувається за порівняно великої кількості індивідів. З цієї причини комунікативні ролі учасників публічного спілкування зазвичай визначені наперед: незначна кількість їх виступає спікерами, решта - у фіксованих ролях слухачів (порівн. збори, мітинги, диспути і т. д.).

На поглиблених етапах трапляються ситуації, частково керовані викладачем (час і місце спілкування, а частково і мовний матеріал задає викладач, а учні ж повинні використовувати самостійно раніше засвоєний матеріал, включно з мовленнєвими, етикетними та мовленнеутворювальними формулами) та вільні (вибір обставин спілкування (компонентів ситуації), стратегій поведінки та мовне наповнення висловлювання надають учням, а викладач контролює те, що відбувається, звертаючи увагу на нормативну й умовну правильність), які виникають під час мовленнєвого процесу.

Ситуація, з одного боку, охоплює об'єктивні чинники реальної дійсності, а з іншого - її суб'єктивну інтерпретацію, що не може бути точним відображенням дійсності, оскільки розуміння умов спілкування залежить від особистого досвіду та власних уявлень комунікуючих, від їх стану в момент мовленнєвої взаємодії.

Отже, можна дійти висновку, що ситуації спілкування неоднорідні. Залежно від цілей уроку і завдань обирається той чи інший вид ситуації і тип взаємовідносин між учнями, що сприяє доступному, свідомому і міцному запам'ятовуванню матеріалу. Місце і роль кожного із зазначених видів ситуацій на уроці визначається логікою навчального процесу. Різні види ситуацій підвищують активність учнів, стимулюють пізнавальну і творчу діяльність, а також використовуються на всіх стадіях засвоєння матеріалу.

## **1.2. Характеристика усного мовлення як виду мовної діяльності**

В історії методики роль навчання усного мовлення іноземною мовою в різні часи і в різних країнах була досить мінливою. Багато в чому це пов'язано із соціальним запитом суспільства. Сьогодні навчання говорінню спрямоване на підготовку учнів до діалогу культур, де навички монологічного та діалогічного мовлення дуже важливі [53, 164].

Питання навчання усного мовлення висвітлено в багатьох дослідженнях видатних учених, таких як І.Л. Бім, М.Л. Вайсбурд, М.Д. Гальскова, М.І. Гез, Є.І. Пассов, Г.В. Рогова, О.Н. Соловова, та багатьох інших.

Найважливішим досягненням людини, що дало їй змогу використовувати загальнолюдський досвід, як минулий, так і теперішній, стало мовленнєве спілкування, яке розвивалося на основі трудової діяльності.

Новий словник методичних термінів Аніщенко О. В. та Бацевича Ф. С. визначає говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого (спільно з аудіюванням) здійснюється усне вербальне спілкування. Змістом говоріння є вираження думок в усній формі. В основі говоріння лежать вимовні, лексичні, граматичні навички. У більшості методів навчання говоріння є однією з основних цілей навчання мови [2, 67].

Т.Ф. Єфремова у своєму тлумачному словнику трактує говоріння як усну форму продуктивної мовленнєвої діяльності (у лінгвістиці) [13, 246].

У тлумачному перекладознавчому словнику Л.Л. Нелюбіна, говоріння - один із видів мовленнєвої діяльності, що полягає у вираженні думки словесно, повідомленні чого-небудь [32, 69].

Говоріння визначається як форма мовленнєвої діяльності, що включає розуміння мовлення на слух, і здійснення мовленнєвих висловлювань у звуковій формі (говоріння) в інтернет-енциклопедії [11].

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності насамперед базується на мові як засобі спілкування. Мова забезпечує комунікацію між тими, хто спілкується, тому що її розуміє як той, хто повідомляє інформацію, кодуючи її у значеннях слів, відібраних для цієї мети, так і той, хто приймає цю інформацію, декодує її, тобто розшифровуючи ці значення і змінюючи на основі цієї інформації свою поведінку.

У цій роботі мову буде визначено як знакову систему, що співвідносить семантичний зміст і типове звучання (написання).

Людина, яка адресує інформацію іншій людині (комунікатор), і та, хто її приймає (реципієнт), для здійснення цілей спілкування і спільної діяльності повинні користуватися однією і тією ж системою кодифікації та декодифікації значень, тобто говорити однією зрозумілою один одному мовою. Саме цій меті і слідує навчання англійської мови в школі. Якщо комунікатор і реципієнт використовують різні системи кодифікації, то вони не можуть досягти взаєморозуміння й успіху спільної діяльності. Обмін інформацією стає можливий лише в тому разі, якщо значення, закріплені за використовуваними знаками (словами, жестами, ієрогліфами тощо), відомі особам, які беруть участь у спілкуванні.

Система словесних знаків утворює мову як засіб існування, засвоєння і передачі суспільно-історичного досвіду.

Завдяки спілкуванню за допомогою мови відображення світу в мозку окремої людини постійно поповнюється тим, що відображається або було відображено в мозку інших людей, відбувається обмін думками, передача інформації.

У спілкуванні людина постійно вчиться відокремлювати суттєве від несуттєвого, необхідне від випадкового, переходити від образів поодиноких предметів до стійкого відображення їхніх загальних властивостей у значенні слів, у якому закріплюються суттєві ознаки, притаманні цілому класу предметів, що в такий спосіб відносяться і до конкретного предмета, про який ідеться.

Мовлення, як говоріння - це вербальна комунікація, тобто вербальний процес спілкування за допомогою мови. Засобом вербальної комунікації є слова із закріпленими за ними в суспільному досвіді значеннями. Слова можуть бути вимовлені вголос, про себе, написані або ж замінені в глухих людей особливими жестами, які виступають носіями значень (так звана дактилологія, де кожна буква позначається рухами пальців, і жестове мовлення, де жест замінює ціле слово або групу слів).

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності має такі риси: за характером мовленнєвого спілкування говоріння належить до усного спілкування; за виконуваною в процесі спілкування роллю говоріння є ініціативним процесом спілкування; за спрямованістю здійснюваної людиною мовленнєвої дії на отримання й видачу мовленнєвого повідомлення говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, процесом побудови, створення розумової задачі.

Так само варто зазначити, що усне мовлення характеризується специфічними ознаками: воно завжди вмотивоване, людина, як правило, говорить тому, що в неї є для цього певна внутрішня причина, є мотив; говоріння - завжди процес активний, тому що в ньому виявляється ставлення тих, хто говорить, до навколишньої дійсності; говоріння завжди цілеспрямоване, тому що будь-яке висловлювання має якусь мету; ситуативність говоріння як діяльності проявляється у співвіднесенні мовленнєвих одиниць із основними компонентами процесу спілкування; евристичність мовної ситуації змінюються постійно, їх варіанти надзвичайно численні, той, хто говорить, повинен бути готовий до діяльності

саме в таких мінливих умовах; самостійність, це якість говоріння як діяльності виявляється в тому, що усне мовлення, як правило, здійснюється без запозичення думок, без опори на записи, ілюстровані зображення, без звернення до рідної мови.

Розрізняють такі форми комунікації іноземною мовою: діалогічну та монологічну.

Найпростішим різновидом усного мовлення є діалог, тобто розмова, яку підтримують співрозмовники, спільно обговорюючи і вирішуючи якісь питання. Діалогічне мовлення визначається як форма мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або кількома особами. Н.Д. Арутюнова визначає діалог як різновид мовлення, що характеризується ситуативністю (залежністю від обстановки розмови), контекстуальністю (обумовленістю попередніми висловлюваннями), мимовільністю та малим ступенем організованості (незапланованим характером). Також діалог можна визначити, як складну мовленнєву діяльність, у якій мовлення одного з учасників залежить від мовленнєвої поведінки іншого [4, 115].

Для розмовного мовлення характерні репліки, якими обмінюються мовці, повторення фраз і окремих слів за співрозмовником, запитання, доповнення, пояснення, вживання натяків, зрозумілих тільки мовцям, різноманітних допоміжних слів і вигуків. Особливості цієї мови значною мірою залежать від ступеня взаєморозуміння співрозмовників, їхніх взаємин. Велике значення має ступінь емоційного збудження під час розмови. Збентежена, здивована, радісна, перелякана, розгнівана людина розмовляє не так, як у спокійному стані, не тільки вживає інші інтонації, а й часто користується іншими словами, зворотами мовлення [4, 124].

Другий різновид усного мовлення - монолог, який вимовляє одна людина, звертаючись до іншої або до багатьох осіб, що слухають її: це розповідь учителя, розгорнута відповідь учня, доповідь тощо. Монолог, монологічне мовлення (від грец. *Lógos* - слово, промова), вид мовлення,

зовсім або майже не пов'язаного з промовою співрозмовника ні в змістовному, ні в структурному відношенні. Г.В. Рогова дає таке визначення монологу: це така форма мовлення, за якої людина, що її вибудовує, сама визначає структуру, композицію та мовні засоби [42, 19].

Монологічне мовлення має більшу композиційну складність, вимагає завершеності думки, суворішого дотримання граматичних правил, суворої логіки та послідовності при викладенні того, що хоче сказати той, хто вимовляє монолог. Монологічне мовлення становить більші труднощі порівняно з діалогічним мовленням, його розгорнуті форми в онтогенезі розвиваються пізніше, його формування в учнів, особливо на уроках іноземної мови, являє собою спеціальне завдання, яке педагогам доводиться розв'язувати впродовж усіх років навчання [43, 36].

Говоріння може мати різну складність, починаючи від вираження ефективного стану, називання предмета, відповіді на запитання і закінчуючи самостійним розгорнутим висловлюванням. Перехід від слова і фрази до цілого висловлювання пов'язаний з різним ступенем участі мислення і пам'яті. Говоріння характеризується наявністю складної розумової діяльності з опорою на внутрішнє мовлення і механізм прогнозування. Основні труднощі під час навчання усної комунікації зумовлені формуванням установки на спілкування, тобто проблемою мотивації комунікативної функції.

Усне мовлення може бути представлене в діалогічній і монологічній формах. Проте, основні труднощі розуміння діалогічного мовлення школярами заключаються в тому, що під час діалогічного мовлення є необхідність відстежувати хід думки співрозмовника. У цьому випадку діалогічне мовлення тісно пов'язане з розвитком навичок аудіювання. Дуже часто трапляється, що учні під час розмови з носієм мови "схоплюють" тільки початок репліки, а середина і кінець пропускаються (прослуховуються), тому що мозок обмірковує в цей час відповідь на репліку.

Ще одна складність полягає в боязні учня спілкуватися з іноземцями взагалі. Він боїться, що не зрозуміє їх, а якщо й зрозуміє, то не зможе дати відповідь або відповідь неправильно. Причина цих труднощів криється в процесі викладання іноземної мови. Можливо, вчителю не вдається грамотно донести матеріал. Звідси виникають ці дитячі комплекси.

Основна ж складність монологічного мовлення полягає в підтримці логічності, зв'язності, безперервності, смислової закінченості висловлювання в процесі усного мовлення. Дитині молодшого шкільного віку дуже важко дотримуватися цих критеріїв, і вона відтворює те, що в цей момент спадає на думку, зовсім не замислюючись про форму, у якій вона підносить свою розповідь [24, 92].

О.Н. Соловова у своїх дослідженнях виявила низку таких труднощів, які виникають у процесі навчання говоріння іноземною мовою: учні соромляться говорити іноземною мовою, бояться помилитися і в такий спосіб наразитися на критику з боку вчителя й учнів; тим, кого навчають, нема що сказати щодо обговорюваної проблеми, вони не мають достатньої інформації з цього питання рідною мовою; ті, кого навчають, не розуміють мовленнєвої задачі, а значить, і те, що треба робити; в учнів, бракує мовних і мовленнєвих засобів для розв'язання поставленого завдання;

Так само О.Н. Соловова називає деякі шляхи подолання проблем у навчанні говоріння іноземною мовою: для того, щоб мінімізувати страх учнів зробити помилку, вчителю досить створити атмосферу доброзичливості та довіри і використовувати різні джерела підвищення мотивації учнів (цільова мотивація, мотивація успіху тощо); якщо учням нема що сказати з обговорюваної теми, необхідно створювати достатній рівень опори змістовного, мовного й мовленнєвого плану; якщо учні не розуміють мовленнєве завдання, то вчителю слід чітко визначити, який різновид монологу чи діалогу йому хотілося б отримати у результаті, згадати умови створення відповідної мовної ситуації, заздалегідь сформулювати мовленнєву установку; для того, щоб усі учні мали якомога більше

можливостей і часу для спілкування іноземною мовою на занятті, слід ширше застосовувати парні та групові режими роботи на уроці, створювати ігрові ситуації з досить високим рівнем мотивації, при плануванні уроків з досить великою часткою монологічної мови не забувати про вмотивованість аудитивної діяльності іншими учнями групи.

Грунтуючись на наведених вище прикладах, можна дійти наступних висновків: усне мовлення як вид мовленнєвої діяльності насамперед спирається на мову як засіб спілкування; в основі усного мовлення лежить усвідомлення значення лексичної одиниці мови; мовлення, як говоріння, - це вербальна комунікація, тобто вербальний процес спілкування за допомогою мови; для розмовного мовлення (діалогу) характерні репліки, якими обмінюються співрозмовники, повторення фраз та окремих слів за співрозмовником, запитання, доповнення, пояснення, уживання натяків, зрозумілих лише тим, хто говорить, різноманітність мови і її зміст; монологічна мова має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, чіткого дотримання граматичних правил, певної логіки та послідовності при висловленні доповідача.

До основних труднощів навчання усного мовлення слід віднести мотиваційні проблеми, такі як: учні соромляться говорити іноземними мовами, мають страх помилитися, піддатися критиці; учні не розуміють мовленнєву задачу; в учнів бракує мовних і мовленнєвих засобів для розв'язання поставленої задачі; учні не залучаються до колективного обговорення предмета уроку з тих чи інших причин; учні не витримують у необхідній кількості тривалості спілкування іноземною мовою.

Охарактеризувавши усне мовлення як вид мовленнєвої діяльності, і виявивши його основні риси та труднощі, необхідно дослідити ціль й методику навчання усного мовлення на різних етапах вивчення іноземної мови.

### **1.3. Цілі та методика навчання усного мовлення на різних етапах навчання**

Для іноземної мови як навчального предмета характерна складна структура, у якій виокремлюють мову (як певну систему знаків) і мовлення. З цієї причини, щоб оволодіти складною системою, якою є цей навчальний предмет, у ньому визначають види мовленнєвої діяльності: усне мовлення (аудіювання та говоріння) і письмове мовлення (читання та письмо). Кожен із зазначених компонентів, своєю чергою, зазнає подальшого розподілу, наприклад, в усному мовленні виділяють аудіювання та говоріння; останнє виявляється в монологічному та діалогічному мовленні.

Основною метою навчання говоріння є розвиток в учнів здатності здійснювати усне мовленнєве спілкування в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях. Конкретизація цілей навчання говоріння повинна здійснюватися за етапами навчання в кожному типі навчального закладу і всередині кожного етапу навчання. Ця конкретизація пов'язана з уточненням комунікативних намірів і мовленнєвих умінь, необхідних для реалізації тих чи інших комунікативних завдань.

Основними цілями навчання говоріння на етапі основної загальної освіти є: формування доброзичливого й толерантного ставлення до цінностей інших культур, оптимізму та вираженої особистісної позиції у сприйнятті світу, у розвитку національної самосвідомості на основі знайомства з життям своїх однолітків у інших країнах, зі зразками зарубіжної літератури різних жанрів, з урахуванням досягнутого учнями рівня іншомовної компетентності; формування й удосконалення іншомовної комунікативної компетенції; розширення й систематизація знань про іншомовні мови, розширення лінгвістичного кругозору та лексичного запасу, подальше оволодіння загальною мовною культурою; досягнення допорогового рівня іншомовної комунікативної компетенції; створення основи для формування інтересу до вдосконалення досягнутого рівня володіння іноземною мовою, що

вивчається, в тому числі на основі самоспостереження та самооцінки, до вивчення другої чи третьої іноземної мови, до використання іноземної мови як засобу отримання інформації, що дозволяє розширювати свої знання в інших предметних галузях [44, 10].

На початковому етапі головними цілями навчання говоріння є: набуття початкових навичок спілкування в усній формі з носіями іноземної мови на основі своїх мовленнєвих можливостей та потреб; опанування правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; опанування початкових лінгвістичних уявлень, необхідних для оволодіння на елементарному рівні усною та писемною мовою іноземною мовою, розширення лінгвістичного кругозору; формування доброзичливого ставлення та толерантності до носіїв іншої мови на основі знайомства з життям іноземців та інших людей, а також їхніх інтересів.

Після закінчення початкової ланки навчання випускники навчаться: брати участь в елементарних діалогах (етикетному, діалозі-розпитуванні, діалозі-спонуканні), дотримуючись норм мовленнєвого етикету, прийнятих в англomовних країнах; складати невеличкий опис предмета, картинки, персонажа; розповідати про себе, свою сім'ю, друга. Випускник отримає можливість навчитися: відтворювати напам'ять невеликі твори дитячого фольклору; стисло викладати зміст прочитаного тексту [42, 31].

На етапі середньої загальної освіти основними цілями навчання говоріння є: сформованість уявлень про роль мови в житті людини, суспільства, держави; здатність вільно спілкуватися в різних формах і на різні теми; вільне використання словникового запасу; сформованість комунікативної іншомовної компетенції, необхідної для успішної соціалізації й самореалізації як інструменту міжкультурного спілкування в сучасному полікультурному світі; володіння знаннями про соціокультурну специфіку країни/країн досліджуваної мови та умінь і навичок, які необхідні для успішної соціалізації й самореалізації; володіння знаннями про соціокультурну специфіку країни мови, що вивчається; досягнення

порогового рівня володіння іноземною мовою, що дає змогу випускникам спілкуватися в усній формі як із носіями іноземної мови, яку вивчають, так і з представниками інших країн, які використовують цю мову як засіб спілкування; сформованість уміння вживати іноземну мову як засіб для отримання інформації з іншомовних джерел з освітньою та самоосвітньою метою [45, 7].

Після закінчення середнього етапу навчання учні мають уміти брати участь у діалогах етикетного характеру, діалогах-розпитуваннях, діалогах-спонуканнях до дії, діалогах з обміном інформацією, а також у діалогах змішаного типу, що поєднують елементи різних типів діалогів на основі нової тематики, у тематичних ситуаціях офіційного й неофіційного повсякденного спілкування; робити повідомлення, які містять найбільш важливу інформацію за темою, стисло передавати зміст отриманої інформації; розповідати про себе, своє оточення, свої плани, обґрунтовуючи свої наміри/вчинки; розмірковувати про факти/події, наводячи приклади, аргументи, роблячи висновки; описувати особливості життя та культури своєї країни та країни мови, що вивчається [38, 83].

У вітчизняній методиці навчання іноземних мов виокремлюють два основні шляхи формування вмінь говоріння: "згори вниз", "знизу вгору".

Перший шлях передбачає розвиток навичок усного мовлення на основі прочитаного тексту. Другий пов'язаний із розвитком цих навичок без опори на текст, відштовхуючись лише від проблематики і тематики обговорюваних питань, вивченої лексики і граматики, а також мовленнєвих структур.

Розглянемо ці шляхи, спираючись на особливості навчання монологічного та діалогічного мовлення.

При навчанні монологу шляхом "зверху вниз" відбувається формування монологічних умінь на основі різних етапів роботи над текстом. Даний шлях має низку переваг: текст досить повно окреслює мовленнєву ситуацію і вчителю не треба вигадувати способи самостійно створювати її на уроці, ідеться лише про її використання для побудови мовленнєвих

висловлювань учнів та про часткову видозміну за допомогою мовленнєвих настанов і вправ; грамотно відібрані тексти мають високий ступінь інформативності, а отже, й зумовлюють змістовну цінність мовленнєвих висловлювань учнів, сприяють реалізації освітніх цілей педагога; автентичні тексти різноманітних жанрів надають хорошу мовну та мовленнєву опору; основу складання власних висловлювань за зразком.

Навчання монологічного мовлення шляхом "знизу вгору" будується без опори на конкретний текст. Цей шлях може бути обраний учителем на початковому етапі навчання, коли учні ще не вміють читати або якщо запропоновані тексти не можуть дати серйозну основу для розвитку навичок говоріння. На середньому і старшому етапах навчання, коли мовний і змістовний рівень знань з обговорюваної теми або проблеми досить високий.

Що стосується навчання діалогічного мовлення, то навчання шляхом "зверху вниз" є найбільш оптимальним для навчання типових діалогів. Опорами для складання власних діалогів у даному випадку можуть слугувати: тексти діалогів-моделей; зміст настанови вчителя на складання видозмінених діалогів; опис ролей, які отримують учасники діалогу; картинки або відеосюжет, який програється без звуку.

Навчання діалогу шляхом "від низу до верху" передбачає, що учні з якоїсь причини не мають вихідного діалогу-зразка: учні не вміють читати та не можуть скористатися наведеним зразком; рівень мовленнєвого розвитку досить високий, тому зразок уже не потрібен; зразок сковує ініціативу учасників діалогу [46, 174].

Найважливішим із засобів навчання іншомовного мовлення є комунікативна (мовленнєва) ситуація. Комунікативна ситуація, як засіб навчання говоріння, складається з чотирьох чинників: обстановка, в якій здійснюється комунікація; стосунки між учасниками комунікації; мовленнєве стимулювання; реалізація самого акту спілкування, що створює нове становище, стимули до мовлення. Кожен із зазначених чинників, розглянутого методу навчання говоріння, чинить на мовлення

співрозмовників певний вплив (вибір теми та напрямок її розвитку, добір мовних засобів, емоційне забарвлення мови, її розгорнутість тощо) [35, 71].

Сучасна методологія викладання іноземних мов ґрунтується на таких принципах навчання усного мовлення: принцип комунікативної спрямованості; принцип моделювання типової комунікативної ситуації; принцип комунікативної діяльності; принцип інтенсивної практики; принцип поетапності мовленнєвих умінь; принцип адекватності.

Важливість принципу комунікативної спрямованості для навчання іноземних мов і особливо усного мовлення нині є загальновизнаною. Відповідно, дотримання його передбачає вимогу, щоб відібраний мінімум мовного інвентарю забезпечував рівень комунікативної повноти, тобто можливості участі в реальній комунікації. При дотриманні принципу комунікативної спрямованості вся система роботи вчителя підпорядкована створенню в учня мотивованої потреби в іншомовно-мовленнєвій діяльності.

У методиці аналогом реальних ситуацій слугують типові комунікативні ситуації. Принцип моделювання типової комунікативної ситуації вимагає, щоб програма навчання усного мовлення будувалася насамперед як послідовна серія типових комунікативних ситуацій, відібраних і оброблених відповідно до виховних, комунікативних і дидактичних положень. Будь-яка включена в програму тема має розкриватися як набір певних комунікативних ситуацій [10, 190].

Сучасна методика викладання іноземної мови виходить з того, що іншомовного мовлення слід навчати не як абстрактного коду, а як специфічної психофізіологічної діяльності, що забезпечує виробництво і сприйняття висловлювань іноземною мовою, як операційної готовності включення в ту чи іншу ситуацію реального спілкування. На цьому заснований принцип комунікативної діяльності.

Опираючись на принцип інтенсивної практики, можна стверджувати, що психофізіологічною базою мовленнєвої діяльності виступає навичка, або

автоматизоване уміння, яке в результаті багаторазових повторень стало найекономнішим і найсвободнішим способом виконання даної дії.

Принцип поетапності мовленнєвих умінь означає, що оволодіння мовним матеріалом і операціями з ним у мовленні здійснюється поетапно. Це передбачає розв'язання на кожному даному ступені навчання лише одного завдання, розвитку лише однієї сторони мовленнєвого вміння.

Згідно з принципом адекватності, під час добору або розроблення навчальних дій для використання на завершальних етапах формування вмінь говоріння слід враховувати, щоб як своїм змістом, так і процедурою виконання вправи найбільшою мірою відповідали реальним комунікативним діям.

Система навчально-мовних завдань є одним з основних засобів ефективного навчання іноземної мови. Тому цілком зрозумілою є особлива увага, що приділяється науковцями проблемі створення нових типів завдань, вправ і подальшій розробці вже існуючих [25, 87].

Підсистема підготовчих і тренувальних вправ спрямована на забезпечення умов формування мовленнєвого висловлювання та успішність його виконання.

Приблизну організацію підготовчих вправ можна уявити наступним чином: імітація (без перетворення, з незначним перетворенням зразків); видозмінення речень (підстановка, розширення або скорочення речень, заміна реплік у діалозі); синонімічні й антонімічні заміни; комбінування й угруповання (слів, речень, мовленнєвих формул); конструювання та утворення за аналогією; складання асоціограм; запитань-відповідей; запитально-відповідні вправи.

На етапі підготовчих вправ акцент має бути зроблено на операціях, що дають змогу: широко користуватися аналогією; визначати за найрізноманітнішими ознаками шукане; обирати правильне рішення з двох протиставлених; відновлювати в реченні/тексті пропущені слова, спираючись

на контекст; орієнтуватися в структурі речень; переносити отримане рішення в нові ситуації.

Для ілюстрації вищесказаного перелічимо деякі види підготовчих вправ: відповісти на запитання, вживши зразки; замінити в реченні виділені слова синонімами/антонімами; назвати ситуацію, в якій можуть вживатися перелічені мовленнєві/етикетні формули; дібрати речення в хронологічному порядку на визначені теми; перетворити розповідні речення на питальні.

Мовні вправи сприяють виробленню вмінь утворювати мовні сполучення в умовах, що наближаються до природного спілкування. Вони навчають: чітко формулювати основну думку; синтезувати зміст, спираючись на мовленнєвий досвід і всілякі асоціації; послідовно розвивати думку; виражати одну й ту саму думку різними засобами; формувати висловлювання з огляду на його прагматичну цінність; співвідносити висловлювання із ситуацією спілкування; пристосовуватися до індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню; співвідносити паралінгвістичні явища (жести, міміку) із ситуацією спілкування; формувати й реалізовувати мовленнєвий намір; адекватно виражати емоційно-оцінну інформацію; прогнозувати реакцію партнера й адекватно реагувати на його репліки.

Мовні вправи не розглядаються як однорівнева система. Динаміка формування мовленнєвих умінь, що передбачає як кінцеву мету вільне комбінування матеріалу адекватно комунікативному наміру, пов'язана з розробкою вправ двох груп - для навчання підготовленої (з позиції викладача - керованої) мови і для розвитку умінь не підготовленої (некерованої) мови.

Можна визначити такі мовленнєві вправи для навчання підготовленого діалогічного мовлення: відповіді на запитання (стислі, повні, розгорнуті); постановка ключових запитань до тексту; діалогізація прослуханого або прочитаного монологічного тексту; складання діалогу на вивчаючу тему та задану ситуацію; драматизація монологічного тексту; доповнення або видозміна діалогу; складання спрямованого або самостійного діалогу за змістом оповідання, кінофільму; об'єднання діалогічних єдностей, даних у

довільній послідовності; складання діалогового діалогу за змістом оповідання, кінофільму; об'єднання діалогічних єдності.

Для підготовленого монологічного мовлення існують такі мовленнєві вправи: відтворення зв'язних висловлювань із певною модифікацією (зміною кінця або початку, введенням нової дійової особи, видозміною композиції викладу); складання ситуації або розповіді (за ключовими словами, за планом, на задану тему, викладену стисло рідною мовою); опис картини або серії картин (карикатур, німого фільму або діафільму); відтворення ситуацій, у яких використані названі звороти та мовленнєві формули і т. д.

Для навчання непідготовленого діалогічного мовлення існує система вправ: складання аргументованих відповідей на запитання; проведення комбінованих діалогів (з репліками та коментарями інших учнів); проведення рольових ігор або вікторин; проведення дискусії або диспуту; бесіда за круглим столом.

Так само слід виокремлювати мовленнєві вправи для навчання непідготовленого монологічного мовлення: вигадкування заголовка та його обґрунтування; опис картини чи карикатур, не пов'язаних із вивченою темою; складання ситуацій з опорою на життєвий досвід чи раніше прочитане; обґрунтування власного судження чи ставлення до фактів; характеристика дійових осіб (місця дії, епохи); оцінювання прослуханого чи прочитаного; складання стислих оголошень чи текстів листівок.

Таким чином, вправи всіх етапів мають відповідати таким вимогам: бути посильними за обсягом, апелювати до різних видів пам'яті, сприймання та мислення, бути цілеспрямованими та вмотивованими, активізувати розумову діяльність учнів, містити життєві й типові приклади та ситуації [29, 73].

На всіх етапах навчання іноземних мов навчання мовленню відіграє важливу роль і ставить своєю основною метою розвиток міжкультурної комунікації.

Отже, нами надано характеристику говоріння як виду мовленнєвої діяльності, визначено основні цілі та методику навчання усного мовлення на різних етапах.

## **2. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИТУАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ НАВИЧОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ 10-Х КЛАСІВ**

### **2.1. Реалізація ситуативного підходу у процесі навчання мовлення іноземною мовою**

Ведучими методистами та лінгводидактами давно визначено, що мовленнєва діяльність моделюється в педагогічному процесі за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій, що визначаються як сукупність мовленнєвих умов, які подаються учням, що є необхідними та першочерговими задля того, щоб учні правильно реалізували мовленнєву дію згідно з наміченою комунікативною задачею [26, 91].

На сьогоднішній день, навчання іноземних мов має гуманістичну спрямованість, в якій передбачається індивідуальний підхід до учнів, здійснення самостійної роботи, втілення творчих задумів викладача. Серед провідних методів навчання сучасності є комунікативно-спрямований метод навчання іноземних мов. І одним із найважливіших принципів комунікативно-орієнтованого методу є принцип ситуативності. Опираючись на це, можна констатувати, що процес навчання іноземних мов потребує ситуативного підґрунтя для збільшення вмотивованості учнів до говоріння, читання, аудіювання чи письма іноземною мовою.

Ситуативність як принцип означає, що весь процес навчання іноземних мов відбувається на основі та завдяки певним ситуаціям. Якщо ми вважаємо говоріння вираженням своїх думок з метою розв'язання завдань спілкування, то, з огляду на це, метою навчання слід вважати не мову, не мовленнєву діяльність, а види мовленнєвої діяльності як засоби спілкування [15, 30].

Під час реалізації ситуативного підходу в навчанні іноземних мов усне мовлення переважає над письмовим. Особливу увагу приділяють добору та градації матеріалу для вивчення мови, а також тому, як цей матеріал викладається. Зокрема, ретельно підбирається словниковий запас, тому що в

кожній мові є певний основний набір слів, який найчастіше використовується. Теж і з граматикою - передбачається насамперед вивчати найбільш часто вживані граматичні конструкції. Вправи запропоновано вибудовувати в певній послідовності: від простих до складніших. Головною умовою є те, що всі мовні конструкції повинні бути представлені в контексті (у ситуаціях).

Серед основних характеристик ситуативного підходу можна виокремити такі: навчання мови є процесом формування певної навички; наявність помилок може призвести до формування неправильної навички; навчання іноземної мови буде ефективнішим, якщо на початку набуватимуть навичок усного мовлення, а вже потім - письмового; процес навчання іноземним мовам краще здійснювати за аналогією, аніж за аналізом; значення слів варто запам'ятовувати лише у визначеному лінгвістичному та культурному контексті.

Під час навчання іноземних мов з використанням ситуативного підходу слід дотримуватися низки умов: має дотримуватися акуратність у вимові та у використанні граматики; практичне оволодіння основними складовими мови повинно відбуватися через оволодіння усталеними конструкціями; необхідно розвивати здатність швидко реагувати в розмовних ситуаціях; застосування основних структур та речень має відбуватися автоматично.

Незважаючи на велику поширеність і переваги цього підходу, в ньому наявні як позитивні риси так і негативні.

Перевагами ситуативного підходу є: велика увага до підбору матеріалу; акцентування на формуванні навичок автоматичного використання певних слів і виразів; відмова від рідної мови, що дає змогу забезпечити умови занурення в мовне середовище; наголос на усну мову дає змогу зламати мовний бар'єр і подолати труднощі використання іноземної мови; вивчення слів у певному контексті дає змогу швидше їх запам'ятати та більш успішно застосовувати їх на практиці.

Недоліками цього підходу можна вважати такі: недостатньо уваги надається розвитку навичок письмового мовлення; здійснення методу ситуативності може займати великий період часу; відмова від рідної мови в процесі навчання може призвести до нерозуміння з боку учнів; в учнів не завжди є можливість застосувати свої знання на практиці як на уроці, так і поза межами класної кімнати; високі вимоги до правильності іноземної мови, можуть сприяти підвищенню рівня стресу в учнів і виникнення труднощів із іноземною мовою, що виходять за межі завчених стійких конструкцій [50].

Не варто забувати і про роль учителя. Принцип ситуативності висуває досить високі вимоги до педагога. Основною вимогою до нього є високий рівень комунікативної компетентності для реалізації якісного спілкування. Але яким би компетентним не був педагог, мовленнєве партнерство не виникне, якщо учні не будуть готові приймати участь у спілкуванні, оскільки комунікація - процес двосторонній.

Для успішного провадження спілкування на занятті необхідно створити сприятливу атмосферу, що значною мірою залежить від форми організації навчальної діяльності. Вона може бути індивідуальною, парною, груповою, хоровою або колективною.

У процесі індивідуальної роботи викладач має правильно уявити й інтерпретувати навчальну ситуацію залежно від індивідуальних характеристик учнів. Необхідно визначити, які чинники є визначальними в цій ситуації. Для забезпечення успіху в роботі та досягнення цілей у конкретних ситуаціях, учитель мусить правильно підібрати прийоми та методики в роботі з учнем.

Для створення атмосфери спілкування доречною буде парна робота. Однак, у цьому випадку слід враховувати деякі фактори: не кожна пара може стати співрозмовниками. Як і під час індивідуальної роботи необхідно враховувати особистість кожного учня та особливості його взаємовідносин у конкретній групі. Невдалий розподіл на пари може спричинити те, що партнери не зможуть організувати діалог. Здійснюючи парну роботу, педагог

не повинен залишатися осторонь. Слід приділити увагу кожній парі учнів: якщо в мовленні учнів спостерігаються очевидні помилки, потрібно тактовно втрутитися в діалог та допомогти.

Групова робота так само часто застосовується при ситуативному підході навчання усного мовлення. Завдяки роботі в групах учні навчаються і допомагають один одному. Доцільно створювати різноманітні групи, щоб у них були залучені як сильні, так і слабкі учні.

Популярним видом роботи є хорова робота. Популярність пояснюється подовженням відведеного часу, що дає можливість всім прийняти участь у спілкуванні на занятті. Хорова робота застосовується під час відпрацювання нових лексичних одиниць і для засвоєння інтонації.

Проявом колективної форми організації спілкування можуть бути рольові ігри. Основною перевагою цієї форми роботи є те, що в процесі гри учні залучені в навчальний процес повністю зосереджуючи свою увагу на ньому. Педагогам, які обрали для своєї практики рольові ігри, варто обирати такі види роботи, як діалог або візуалізація (один учень за допомогою жестів зображає будь-яку дію, предмет або ситуацію, а решта мають вгадати і дати коментарі до його дій). Така вправа сприяє подоланню психологічних бар'єрів, що в майбутньому дасть змогу проводити рольові ігри на заняттях більш ефективно і підвищить інтерес учнів до вивчення іноземної мови.

Отже, процес створення навчально-мовленнєвих ситуацій на уроці досить складний. Ситуації спілкування, що виникають самі по собі в усній навчальній обстановці, мають, по-перше, вузьке змістовне завдання, по-друге, вони з дуже великою ймовірністю реалізуються рідною мовою. Перша перешкода зумовлена необхідністю вводити в ситуацію зміст, що виходить за межі навчального процесу. Друга перешкода пов'язана з тим, що учні схильні розглядати іноземну мову як об'єкт вивчення, а не як засіб спілкування. Мова у них асоціюється з навчальним процесом, а це протилежно природному спілкуванню. Свого викладача вони сприймають як людину, яка ставить перед ними навчальні завдання і контролює їх виконання. Щоб подолати цей

бар'єр, педагог повинен вміти перевтілюватися з людини, яка навчає, на людину, яка підтримує бесіду. Важливим тут є вміння виправляти помилки учнів тактовно, наче перепитуючи, пораджуючи, а не різкими зауваженнями під час відповіді учня. Процес спілкування має починатися з перших хвилин заняття. Багато вчителів починають урок з організаційного моменту, але часто він стає перешкодою у встановленні контакту (день у день повторювані фрази "Хто сьогодні відсутній?", "Що було задано додому?", "Так, приготуйтеся. Усі слухають?"). Неможливо встановити мовленнєвий контакт у такий спосіб. Замість звичайних фраз краще поставити запитання, що зачіпають останні події або проблеми, думка самого педагога з певного актуального питання не залишать учнів байдужими. Таким чином виникне контакт у спілкуванні [30, 16].

Ситуативний підхід у навчанні іноземних мов сприяє вихованню в учнів уважного ставлення до однокласників (одногрупників), "співрозмовників у спілкуванні", здатності та готовності до роботи в команді (оскільки мова засвоюється в колективі та через колектив), а також почуття колективізму. Навчальна ситуація має стимулювати вмотивованість до навчання, викликати в учнів інтерес до завдання і бажання якісно його виконати [17, 39].

Роль ситуативного підходу в розкритті практичного потенціалу іноземної мови як навчального предмету, її виховних і розвиваючих функцій є вкрай важливою. Оскільки моделювання навчальних ситуацій дає змогу відтворити фрагменти об'єктивної дійсності, отже, з'являється можливість під час ознайомлення з новим навчальним матеріалом наочно показати, де, за яких умов і для вирішення яких задач можна скористатися цим матеріалом. Це змусить учнів усвідомити, що у майбутньому вони зможуть активно використовувати запропоноване для здійснення успішного іншомовного спілкування. Оскільки практично на кожному занятті відбувається введення нового лексичного і граматичного матеріалу, то усвідомлення учнями

збільшення їхніх знань відіграє чималу роль у створенні позитивної мотивації.

Окрім того, у процесі навчання ситуативний підхід дає змогу забезпечити участь кожного учня в застосуванні відпрацьованого матеріалу на практиці. Тільки відпрацювання матеріалу в нових для учнів ситуаціях забезпечить закріплення його функції, значення і форми, водночас під час навчання буде сформована гнучкість навички.

Ситуативний підхід дає змогу забезпечити наочне зображення предмета, його місцезнаходження, якості, розміру, особливостей взаємодії з іншими предметами. Ситуація повинна викликати в учнів певний емоційний стан, що є можливим, якщо ситуація повністю зрозуміла учням, і якщо вона цікаво і натхненно подається педагогом.

Використання навчально-мовленнєвих ситуацій на уроках іноземної мови допомагає учням краще пізнавати один одного, а вчителю - кожного з них. Для цього рекомендується застосовувати такі ситуації, за допомогою яких розкривається ставлення учня до того, що він чує, бачить і як оцінює.

Найчастіше в навчально-мовленнєвих ситуаціях відображається полікультурна картина світу, тобто комплекс знань про світ і життєвий досвід особистості в різних країнах. Ситуативність у навчанні іноземних мов сприяє її формуванню в учнів. Але для цього потрібно звертати увагу на чинники, пов'язані з культурою і традиціями мовленнєвого спілкування: слід враховувати і знати дозволені й заборонені типи та різновиди спілкування; низку стереотипних ситуацій, характерних для певної культури; етикетні характеристики актів спілкування; рольові та соціально-символічні особливості даного етносу [41, 48].

Наступна група чинників пов'язана з етнопсихологією, тобто з особливостями перебігу й опосередкування психічних процесів, співвіднесених із психолінгвістичною організацією мовленнєвої діяльності, опосередкованою мовою, тобто необхідно враховувати проксемічні, паралінгвістичні та кінесичні особливості комунікації.

Інша група чинників визначається специфікою мови, яка відбивається в: системі стереотипів; системі образів, порівнянь; структурі текстів; етикетних формах [23, 45].

Для успішного формування полікультурної картини світу за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій необхідно організовувати на заняттях наступні види ситуацій спілкування: проведення часу; ситуації статусно-рольових стосунків (у кафе, у магазині тощо); ситуації стосунків спільної діяльності (презентація доповіді та подальше її обговорення); ситуації соціальних стосунків (спілкування із сусідами по гуртожитку, спілкування з однолітками з різних країн і т.д.).

Організацію самостійної роботи учнів також можна розглядати в контексті ситуативного підходу до навчання іноземних мов. Самостійна робота може мати такий вигляд: вивчення інформації, пов'язаної з особливостями та культурою спілкування в різних країнах із зазначенням на джерела та запитання самоконтролю; вивчення інформації щодо запитаних тем спілкування в різних країнах; вивчення функцій мовленнєвого спілкування.

Самостійна робота може здійснюватися в таких формах як: конспект, таблиці, асоціограми, глосарії.

Оскільки роль самостійної роботи є однією з ключових, тому необхідно складати методичні рекомендації для учнів щодо її виконання. На початковому етапі здійснення самостійної роботи викладачеві важливо контролювати дії учнів. Згодом можна застосовувати взаємоконтроль, а потім і самоконтроль.

Надалі варто приділити увагу тому, як здійснюється ситуативний підхід під час навчання діалогічного та монологічного мовлення.

Оскільки діалог є одним із найефективніших засобів розвитку і формування навички говоріння, то педагогу необхідно забезпечити всі умови для того, щоб у учнів виникло бажання вчитися говорити і спілкуватися іноземною мовою. Відомо, що діалогічне мовлення завжди мотивоване.

Отже, спілкування завжди переслідує певні цілі. Цю особливість необхідно враховувати при здійсненні ситуативного підходу.

Навчально-мовленнєві ситуації є засобом мотивації мовлення, тобто створюють умови, за яких задовольняється потреба шляхом відповіді на запитання. З іншого боку, різноманітні ситуації, поєднані однією темою, сприяють розвитку мовленнєвих навичок вищого порядку, тобто навичок, які можуть бути перенесені на аналогічні ситуації.

Здійснення діалогу відбувається в умовах спільної для учасників мовленнєвої ситуації. До числа таких чинників належать: місце діалогічної мовленнєвої дії; мотиви; цілі; умови, в яких відбувається мовленнєва дія; характер ролей, у яких виступають учасники діалогу; комунікативні психологічні установки, з яких виходять доповідачі; предмет бесіди і рівень інформованості учасників діалогу.

У процесі навчання діалогічного мовлення виокремлюють два основні етапи: спеціальний і неспеціальний.

Під час спеціального етапу відбувається навчання саме діалогічної форми спілкування. Діалог тут є основним методичним завданням і співвідноситься в циклі уроків з етапом розвитку мовленнєвого вміння.

На неспеціальному ж етапі навчання діалогу не є основним завданням. У даному випадку навчання діалогічного мовлення - це додаткове завдання, яке виконується в процесі вирішення більш важливих завдань, таких як формування граматичних і лексичних навичок або вдосконалення мовленнєвих навичок. Відповідно, неспеціальний етап можна умовно поділити на два підетапи: формування навичок і вдосконалення навичок.

Основними вправами для навчання діалогічної форми спілкування є: вправи, що розвивають уміння швидко й різноманітно реагувати на висловлювання співрозмовника, уміння підтримати бесіду; вправи, які ставлять перед учасниками діалогу якусь задачу (мету) для того, щоб співрозмовник обміркував, як і яким шляхом ця мета може бути досягнута.

На відміну від діалогічного мовлення, монологічне мовлення здебільшого контекстне. Однак, і воно може бути ситуативним, наприклад, спонтанне висловлювання - розгорнуті репліки в діалозі, які можна розглядати як короткі монологічні висловлювання - "мікромонологи в діалозі". Монологічне мовлення в деяких випадках може бути наочно-ситуативним, якщо воно супроводжується зоровим рядом у кінофільмі, в телевізійних передачах. Ситуація є для монологу відправним моментом, потім він відокремлюється від неї, утворюючи своє середовище - контекст. Порівняно з діалогічним мовленням монолог характеризується певною безперервністю, більшою розгорнутістю, довільністю (планованістю), послідовністю; монологічне мовлення переважно орієнтоване на створення продукту - монологічного висловлювання.

Під час навчання монологічної форми мовлення з допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій Є.І. Пассов визначає такі етапи: на першому етапі виробляється вміння висловити одну закінчену думку, одне твердження за темою на рівні однієї фрази. Учитель називає тему, учні по черзі вимовляють по одній будь-якій фразі (точніше, реченню). Якщо той, кого навчають, вимовляє два речення, то вони можуть являти собою два самостійні висловлювання, обов'язкового зв'язку між ними немає; другий етап починається тоді, коли від учнів вимагається звернути увагу на логічний зв'язок вимовлених фраз. Наприклад, висловлювання "Our class is big. Our class is clean" на цьому етапі є некоректним, оскільки речення побудовані за однією моделлю, а висловлювання "Our class is big, there are four windows" є коректним. На цьому етапі потрібно подолати отримане протиріччя, тобто відучити учнів вимовляти беззмістовний набір речень і вчити висловлюватися логічно; третій етап характеризується новими логічними завданнями й обов'язковим збільшенням обсягу висловлювання. Тут учні повинні включати елементи міркування, аргументації [35, 89].

Основним видом вправ для навчання монологічного мовлення є власні мовленнєві вправи: повідомлення, розповідь, переконування. Наприклад: Ваш іноземний друг приїжджає з Англії. Розкажи йому про своє рідне місто.

Отже, використання навчально-мовленнєвих ситуацій на уроках іноземної мови є ключовою проблемою організації сучасного процесу навчання іноземних мов.

## **2.2. Комплекс вправ дослідно-експериментальної роботи для розвитку навичок усної комунікації учнів 10-х класів застосовуючи метод ситуативності**

Відповідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями [19] з мовної освіти передбачається, що учні на кінець 10-го класу повинні досягти рівнів Intermediate та Upper-Intermediate в говорінні. Це, в свою чергу, означає, що учні повинні: здійснювати комунікацію та висловлюватись на добре знайомі теми, а також мати змогу озвучити власну точку зору використовуючи мовні засоби та вживаючи сталі вирази. Під час дослідження, для розробки вправ були задіяні різноманітні англійськомовні навчальні онлайн-ресурси, такі як: Quizlet, LearningApps, Wordwall, Wizer, Kahoot. Додатково застосовувалися освітні ресурси BBC Learning English, TED Talks, MyEnglishPages та YouTube. Вибір пав саме на ці онлайн джерела, оскільки вони використовують три рівні складності (elementary / intermediate / advanced) та забезпечують досягнення рівнів Intermediate та Upper-Intermediate, таким чином, є доцільними для використання у навчанні учнів 10-х класів.

Вважаємо за потрібне проаналізувати використані онлайн-ресурси з позиції дидактичних та методичних характеристик. Отже, обрані нами джерела відповідають за наступними критеріями:

– доступність («лексична, фонетична та граматична насиченість вправ» відповідає вимогам Програми для учнів старших класів з іноземної

мови [45]; переважна більшість завдань на сайті є у вільному доступі з можливістю користування ними на власних уроках);

- автентичність (усі завдання, аудіо та відео матеріали містять автентичні матеріали, записані носіями мови, що вивчається);

- інформативність та актуальність (містять актуальну, цікаву інформацію про життєвий досвід, подорожі до країн, види професій, події, винаходи, дослідження тощо, що, безумовно, стимулюватиме вмотивованість та зацікавленість до вивчення іноземної мови учнів);

- тематичності (відповідає Програмі для учнів старших класів [45]);

- автономність (за допомогою сучасних інноваційних технологій, інтерактивних форм роботи створюється освітнє середовище, що сприяє вмотивованості студентів до вивчення іноземної мови; стимулюванню ініціативності у самостійній та класній роботі; створенню ситуацій творчого пошуку, вільного вибору, прийняття відповідальних рішень; здійсненню самоконтролю);

- ситуативність (широкий вибір вправ дозволяє відтворити різноманітні життєві ситуації в багатьох аспектах при здійсненні живої комунікації, задля поліпшення комунікативних навичок, збагачення новою лексикою, розширення кругозору та сприянню покращенні взаємин між учнями)

Розглянемо організацію навчальної-освітньої діяльності учнів 10-х класів на занятті з іноземної мови із застосуванням навчальних онлайн-ресурсів TED Talks, LearningApps та Wordwall для удосконалення навичок усного мовлення учнів 10-х класів.

У цьому дослідженні розроблений комплекс вправ може бути запропонований для розвитку навичок усного мовлення учнів 10-х класів як виду мовленнєвої діяльності, метою яких може бути як активізація мовлення, здійснення монологічного та діалогічного мовлення, вживання ключових слів та сталих виразів, так і сприянню вмотивованості учнів до навчання

іноземної мови. Передбачається, що у процесі розвитку компетентності в усному мовленні учнів засобами освітніх англомовних онлайн-ресурсів також відбуватиметься розвиток й інших видів мовленнєвої діяльності. У процесі нашого дослідження була використана вже розроблена методистами (Н. О. Микитенко [29], А. Л. Мирошніченко [30], Ю. П. Федоренко [46]) структурою роботи над текстами для говоріння, а саме: початковий (презентація матеріалу), середній (практика сформованих навичок мовлення) та останній (творча самостійна робота учнів). Кожен із цих етапів має свою мету та види завдань для формування навичок говоріння та навичок, які необхідні для розвитку компетентності в говорінні учнів 10-х класів.

Створюючи комплекс вправ для удосконалення навичок усного мовлення учнів 10-х класів, ми опирались на виділені вченими етапи навчання говоріння (М. В. Кравченко [24], О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско [27], Г. Е. Борецька [28], Л. І. Морська [31], В. Г. Редько [39], Н. К. Скляренко [44], Ю. П. Федоренко [46]), критерії побудови системи вправ (С. В. Баранова [5], О. Г. Квасова [21], О. Ю. Семенчик [41]), а також типологію вправ для навчання говоріння (І. Є. Потюк [37] Н. К. Скляренко [44], В. Г. Терещук [45]), інтерпретуючи її до мети нашого дослідження – розвитку навичок усного мовлення учнів засобами англомовних навчальних онлайн-ресурсів з використанням ситуативного підходу.

Комплекс вправ розроблений на прикладі освітніх онлайн-ресурсів LearningApps та Wordwall. Вибір тематика уроків здійснювалося відповідно до тем, зазначених у календарно-тематичному плануванні уроків англійської мови [21], а також враховувалися теми, зазначені у програмі ЗНО. Таким чином, розроблений комплекс вправ (Додаток В) містить вправи із застосуванням сучасних онлайн-ресурсів. Тематика уроків обиралася в межах загальної теми «My future profession» розрахованої на 6 год. згідно з календарним плануванням занять.

Для прикладу розглянемо вправи до теми «You get paid for your value». Розроблені вправи, як зазначалося вище, відповідають етапам навчання аудіювання.

#### Етап 1: Початковий

Презентація матеріалу відбувається перед самим процесом здійснення усного мовлення, ціллю якої є налаштування та стимулювання учнів на навчально-пізнавальну діяльність. Метою даного етапу є введення учнів у контекст уроку, активізація фонових знань та умінь із зазначеної теми. Зняття лексичних і мовних труднощів і психологічного напруження перед говорінням.

На даному етапі доречно повідомляти тему обговорення та ввести учнів в проблематику уроку. Учитель може розпочати з невеликої бесіди, запропонувавши учням визначити, що вони вже знають про цю проблему, а також сформулювати питання, відповіді на які вони хотіли б отримати від вчителя. Подібне завдання є і під час проведення усного мовлення, оскільки учні шукатимуть ці відповіді, а вчитель завжди може скорегувати дискусію у потрібне русло і поставити питання, на які є відповіді у завданні. Одночасно можна ознайомити учнів із лексикою, яка необхідна для розуміння змісту.

Прикладами вправ на етапі «Початковий» можуть бути ввідні завдання на передбачення теми та змісту уроку за картинками, діаграмами, назвою тексту, прогнозування слів/виразів, що можуть зустрічатися в тексті; обговорення набутого досвіду учнів, висловлення власної точки зору на проблему тощо:

Вправа 1. Work with a partner. You are going to listen to Harvard Business School professor Ashley Whillans talking about work culture and main rules for better work-life balance. What do you think she says about work and life? Look at the photo and tell what can you see in the photo. Discuss why they might be relevant to the video (рис. 1).



Рисунок 1 – Ілюстративний матеріал до вправи 1

Вправа 2. Work with a partner. You are going to watch a video about 3 rules for better work-life balance. Discuss the following questions:

1. Have you worked on some a part-time job? What you have been doing there? What you liked the most?
2. What which bad habits are stopping us from getting what we need out of our free time?
3. What 3 practical steps to improve work-life balance?

Отже, організація навчальної роботи у процесі вивчення іноземної мови над подкастами на етапі «Початковий» є важливою складовою процесу розвитку комунікативних навичок учнів, оскільки допомагає їм розвивати мовну здогадку, формує у них уміння висловлюватись, передбачати зміст контексту та позитивну мотивацію до процесу залучення у мовний процес. На цьому етапі переважають рецептивно-продуктивні та рецептивно-репродуктивні комунікативні та умовно-комунікативні вправи без ігрового компонента. За способом організації домінують парні та групові режими роботи.

Етап 2: Середній

«Середній» етап уроку – це власне комунікативні завдання з метою розвитку умінь складання мікродіалогів та паралельного вдосконалення навичок діалогічного мовлення. Відповідно до мети вчитель розробляє вправи, спрямовані на застосування раніше застосованих діалогічних єдностей.

Вправи другого етапу відбуваються у визначених навчально-мовленнєвих ситуаціях та з комунікативним завданням. Учням запропоновані слухові вербальні опори (фонограма діалогу-зразка) та наочні вербальні опори (мікродіалог - підставна таблиця та мікродіалог - схема), що формуються на основі мікродіалогу-зразка. Після перевірки розуміння мікродіалогу-зразка учні прослуховують його вдруге і в паузах повторюють кожну репліку за диктором або вчителем.

Однак під час здійснення усної комунікації учнів 10-х класів може виникнути психологічна скутість. У такому випадку дуже важливо не втратити мотивації учнів. Новизна завдань та сприятлива атмосфера у колективі допоможе у цьому. Прикладами вправ на даному етапі можуть бути наступні.

Прослухати діалог та доповнити його власними реченнями. Як ви вважаєте, які слова можуть бути додані і як ви можете доповнити цей діалог (ключові, які мають основну інформацію; прийменники; артиклі; незнайомі слова?).

Прослухати або проглянути діалог та скласти свій за зразком попереднього.

Прослухати діалог та висловитись щодо висвітленої проблеми.

Наведемо приклади.

Вправа 3. Listen to the audio and fill blank space with your own sentences.

Вправа 4. Listen to the audio and read the text and make up your own dialogue from example.

Вправа 5. Watch the video and answer these questions:

1. What Ashley's attitude towards work?
2. What drawbacks she mentioned?

3. What studies were mentioned in the video?

Другий раз діалог відтворюється з метою більш детального розуміння та самостійного відтворення набутої інформації.

Вправа 6. Listen again and express your attitude:

1. If you could choose, would you work or chill out more?
2. What advantages and disadvantages of work?
2. If money wasn't an issue what would you do for a living?

Отже, на етапі «Середній» використовуються рецептивно-репродуктивні завдання, в яких учні мають прослухати діалог два рази і самостійно виконати завдання відповідно до мети аудіювання. Розроблені вправи націлені розвивати у учнів вміння використовувати власні фонові знання для відтворення набутої інформації в усному мовленні, розрізняти представлену інформацію; вживати мовні кліше та висловлювати власну думку; логічно мислити та застосовувати творчу уяву; розширювати кругозір сприйняття.

Етап 3: Останній

На третьому етапі використовуються завдання на самостійність, аналіз засвоєного лексичного і граматичного матеріалу. Вони спрямовані на формування у учнів вміння складати та вести власні діалоги відповідно до навчально-мовленнєвих ситуацій на рівні вимог програм. Наступні завдання можуть використовуватись на другому етапі: використовуючи зразок, складіть діалог чи монолог за аналогією прослуханого матеріалу; сформулюйте свою точку зору, обґрунтуйте її та висловіть свою думку щодо почутого; дайте відповідь на запитання щодо змісту тексту. Наведемо приклади.

Вправа 7. Work in groups of three and make a list of best and worst jobs you know. Prove your point.

Вправа 8. Play a game «Tell me what you do for a living». Each student chooses a number and a random profession pops up. You have to explain what profession it is without giving the name.

Вправа 11. What are the best and the worst things about jobs you've heard today?

Отже, вправи третього етапу є комунікативними та продуктивними і передбачають перетворення отриманої учнями інформацію на другому етапі у навчально-мовленнєву ситуацію чи рольову гру. Виконання вправ може здійснюватися із залученням монологічного чи діалогічного мовлення та мати ігровий характер.

Таким чином, ситуативний підхід із застосуванням інтеграційних технологій є ефективним засобом розвитку усних комунікативних умінь старшокласників. Ефективність поетапної методики формування мовленнєвих навичків шляхом використання навчальних-мовленнєвих ситуацій разом з новітніми онлайн-ресурсами була експериментально доведена. Розроблений комплекс вправ був успішно впроваджений у навчальний процес учнів 10-х навчально-виховного об'єднання №5 ім. Сергія Єфремова м. Хмельницького. Для успішного формування іншомовної компетентності в усному мовленні із ситуативним підходом були задіяні необхідні методи, етапи роботи з онлайн-ресурсами, а також система вправ для розвитку умінь даного виду мовленнєвої діяльності.

### **2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з впровадження системи вправ з ситуативним підходом для формування іншомовної лексичної компетентності в усному мовленні**

Впровадження нової системи вправ з втіленням різних ситуацій для удосконалення традиційної методики формування англomовної лексичної компетентності в усному мовленні відбувалось на базі НВО №5 імені Єфремова м. Хмельницького. До експерименту були залучені учні 10 класу за профільним спрямуванням «Англійська мова». Перед початком був проведений зріз знань, що дозволив перевірити рівень англійської мови в усіх

учнів та розподілити їх на групи. Клас був поділений на контрольну групу, яка продовжувала навчання за методикою викладача та експериментальну групу, яка вчилася за новими розробленими вправами з різних онлайн-ресурсів. Кількість учнів, які брали участь в педагогічному експерименті становить 20 осіб. Тему для вивчення було обрано згідно з шкільною програмою 10 класу. Дотримувалися усі норми проведення педагогічного експерименту відповідно до попередніх настанов та рекомендацій.

Педагогічний експеримент поділявся на чотири етапи: 1) проведення перед експериментального зрізу для визначення в учнів рівня володіння англomовною лексичною компетентністю (АЛК) в говорінні; 2) проведення самого експерименту для активізації нової системи вправ, що була створена шляхом використання різних онлайн-ресурсів; 3) контроль результатів педагогічного експерименту для перевірки рівня засвоєння учнями нового матеріалу за допомогою розробленої системи вправ; 4) тлумачення результатів за допомогою математичних розрахунків та їх розгляд.

Основна мета педагогічного експерименту полягала в розробці системи вправ, які включали б вправи створенні на різних освітніх онлайн-ресурсах. Головне припущення, що було висунуто полягало в тому, що учні краще засвоюють нові знання та навички в АЛК в говорінні, якщо подавати нову інформацію за допомогою різних інтерактивних вправ з інтернету. В епоху дигіталізації є можливість використовувати найрізноманітніші ресурси, щоб втілити різні ситуації для підвищення рівня засвоєваності нового матеріалу і заохочення учнів до застосування усного мовлення. Тобто використання інтернет рерсів для розігрування різних ситуаційних моментів може бути дуже ефективним. Для підтвердження цього припущення були проведенні усі чотири етапи педагогічного експерименту.

Перед експериментальний зріз був розділений на певні стадії, що дозволяли зберегти чистоту експерименту: 1 – розподіл учнів на групи, порівно по 20 учнів в контрольну та експериментальну групи; 2 стадія –

перед експериментальний зріз, який тривав 1 годину і був проведений в кожній групі. Обидві групи отримали однакові завдання, які найкраще підходили для перевірки АЛК в говорінні; 3 стадія – аналіз отриманих в ході зрізу результатів та їх інтерпретація.

Усі завдання для перевірки рівня АЛК в говорінні були розроблені самостійно і відповідали рівню В1. Перевірка рівня сформованості АЛК відбувалась за допомогою поєднання різних вправ, які втілювалися шляхом засобів аудіовізуальної та аудитивної наочності: 1) перегляд відео та сприйняття на слух отриманої інформації; 2) виконання вправи до відео «True or False» після перегляду; 3) вправа на множинний вибір для контролю розуміння почутої інформації; 4) аудитивна вправа на зорове та слухове сприйняття переглянутого відео та розгорнутої письмової відповіді стосовно правильності інтерпретації отриманої інформації. Така вправа дозволяє перевірити орфографію, знання граматичних структур та пунктуацію в учнів, а також лексичний запас, яким вони володіють. Адже, згідно з результатами досліджень, деяким учням важко розкрити весь свій потенціал у володінні АЛК під час комунікації перед аудиторією у зв'язку з наявністю різних психологічних бар'єрів. Тому для розкриття повноти рівня знань використовують саме письмові завдання, які дозволяють учневі задіяти різні типи мислення; 5) інтерактивна гра «Spin the drum» (онлайн-ресурс Wordwall). Учні за бажанням підходили до вчителя і натискували на барабан, після цього у випадковому порядку випадало питання. Питань включали різні сфери життя: сім'я, хобі, погода, спорт та одяг. На кожного учня виділялось не більше трьох хвилин. Після відповіді робились короткі відмітки про помилки, вміння застосовувати різні граматичні структури та рівень лексики, яку використовував учень під час усної комунікації.

Критерії оцінювання ступеня сформованості АЛК в говорінні були розроблені у вигляді таблиці відповідно до вимог навчальної програми (Таблиця 4). В загальному сума усіх завдань становила 25 бали. Відповідно

до навчальної програми ступені сформованості АЛК в говорінні розділяють на чотири рівні – низький, середній, задовільний, високий. У такому випадку, учень на низькому рівні отримав від 1-8 бали, на середньому рівні від 9-16 бали, на задовільному рівні від 17 – 21 бали, на високому рівні від 22-25 балів. Максимальна сума балів в точності відповідала кількості завдань, які виконували учні під час зрізу.

Таблиця 3. Критерії оцінювання ступеня сформованості АЛК в говорінні.

| Критерії   | Показники  | Бали |
|--|--|------|
| Контекстність лексичної одиниці  | Вміння правильно розуміти та інтерпретувати ЛО.  | 5    |
|  | Вміння розпізнати ЛО в різних контекстах та підібрати лексику відповідно до контексту.                   | 5    |
| Самостійне відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні. | Вміння використовувати лексику відповідно до поставлених комунікативних завдань в монологічному мовленні | 5    |
|  | Вміння будувати граматично правильні конструкції та речення в діалогічному мовленні.                     | 10   |

Перевірка критерію контекстність лексичної одиниці відбувалась шляхом виконання наступних вправ, які були запропоновані дітям під час виконання перед експериментального зрізу. Нище наведено приклад завдання для учнів:

*Показник:* вміння правильно розуміти та інтерпретувати ЛО.

*Task 1.* Watch the video and translate the words that were used in the video.

- a) dedicate –
- b) робоче місце –
- c) values –
- d) важливий –
- e) be a part of something –
- f) актриса –
- g) inspire –
- h) оточувати –
- i) посада –

Далі перевірка критерію контекстності лексичної одиниці відбувалась шляхом виконання завдань, які були спрямовані на контроль вміння підібрати лексику відповідно до контексту та вміння розпізнати лексичні одиниці в різних контекстах. Для цього були розроблені наступні вправи:

*Показник:* вміння розпізнати лексичні одиниці в різних контекстах.

*Task 2.* Watch the video carefully. After watching, read the sentences and classify them as True or False. On the side next to the sentence, write T or F.

1. Lady Gaga's real name is Stefani.
2. Lady Gaga was musically talented from the start, and learned how to play the piano by ear when she was only 5 years old.
3. Lady Gaga 's stage name was inspired by Queen's song "Radio Ga Ga".
4. She first appeared on the set of the movie called "Star is Born".
5. Since childhood, Gaga dreamed of becoming a singer.

*Показник:* вміння підібрати лексику відповідно до контексту.

*Task 3.* After watching the video, choose the correct option that fits the context. There can be only one correct answer.

1. Wish I \_\_\_\_\_, I could've said goodbye.
  - a) would;
  - b) could;

2. I would've \_\_\_\_\_ what I wanted to.  
 a) sent;  
 b) said;
3. Maybe even \_\_\_\_\_ for you.  
 a) tried;  
 b) cried;
4. If I knew it \_\_\_\_\_ the last time .  
 a) would be;  
 b) could be;
5. I would've broke my heart \_\_\_\_\_.  
 a) into;  
 b) in two;

Відповідно до завдань, що використовувалися для перевірки сформованості АЛК в говоріння за критерієм контекстність лексичних одиниць, 10 балів – це максимальна кількість, яку можна отримати при виконанні вправ. Тобто, учень на низькому рівні отримує від 1-3 бали, на середньому від 4-6 бали, на задовільному від 7-8 бали і на високому від 9-10 бали. Усі показники перед експериментального зрізу вказано в показниках сформованості АЛК в говорінні за критерієм контекстність лексичної одиниці в таблиці 1.2.

Таблиця 4. Показники передекспериментального зрізу ступеня сформованості АЛК в говорінні за критерієм контекстність лексичної одиниці.

| Ступені сформованості АЛГ | Бали | Чисельність учнів в ЕГ | Чисельність учнів в КГ | Чисельність ЕГ у % | Чисельність КГ у % |
|---------------------------|------|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Високий                   | 9–10 | 7                      | 8                      | 35                 | 40                 |
| Задовільний               | 7-8  | 8                      | 8                      | 40                 | 40                 |
| Середній                  | 4-6  | 5                      | 4                      | 25                 | 20                 |
| Низький                   | 1-3  | -                      | -                      | -                  | -                  |

|       |    |    |      |      |
|-------|----|----|------|------|
| Сума: | 20 | 20 | 100% | 100% |
|-------|----|----|------|------|

Останнім критерієм для перевірки ступеня сформованості АЛК в говорінні є критерій самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні. Основні показники для цього критерія: 1) вміння використовувати лексику відповідно до поставлених комунікативних завдань в монологічному мовленні; 2) вміння будувати граматично правильні конструкції та речення в діалогічному мовленні. Для перевірки була розроблена та впроваджена наступна вправа:

*Показник:* вміння використовувати лексику відповідно до поставлених комунікативних завдань в монологічному мовленні.

*Task 5.* Watch the motivational video and answer the questions after watching.

- 1) What important message does the video convey?
- 2) Why do you think the girl was so upset?
- 3) What did the girl do to improve her marks?
- 4) Do you think marks are important in real life? Justify your opinion.

*Показник:* вміння будувати граматично правильні конструкції та речення в діалогічному мовленні.

*Task 6.* Interactive conversation game «Spin the wheel» (student sits in front of the teacher and presses the wheel button and a question is automatically selected for him/her to answer) (Wordwall). (Додаток В)

Загальна кількість балів, що відповідаю рівню сформованості АЛК в говорінні за критерієм самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні становить 15 балів. Відповідно до цього, учень на низькому рівні отримує 1-4 бали, на середньому від 5-9 бали, на задовільному від 10-13 бали і на високому рівні від 14-15 бали. Усі показники перед експериментального зрізу вказано в показниках сформованості АЛК в

говорінні за критерієм самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні в таблиці 1.3.

Таблиця 5. Показники перед експериментального зрізу ступеня сформованості АЛК в говорінні за критерієм самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні.

| Ступені сформованості АЛГ | Бали  | Чисельність учнів в ЕГ | Чисельність учнів в КГ | Чисельність ЕГ у % | Чисельність КГ у % |
|---------------------------|-------|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Високий                   | 14-15 | 9                      | 7                      | 40                 | 35                 |
| Задовільний               | 10-13 | 8                      | 8                      | 40                 | 40                 |
| Середній                  | 5-9   | 3                      | 5                      | 20                 | 25                 |
| Низький                   | 1-4   | -                      | -                      | -                  | -                  |
| Сума:                     |       | 20                     | 20                     | 100%               | 100%               |

Підсумовуючи результати передекспериментального зрізу варто зазначити, що учнів з низьким ступенем сформованості англomовної лексичної компетентності в говорінні в обох групах немає. Кількість учнів, які знаходяться на задовільному рівні становить 40% в обох групах, на середньому рівні в ЕГ і КГ – 25%, а на високому – 35%. Варто зазначити, що рівень в обох групах майже однаковий.

З метою поглиблення знань учнів та удосконалення АЛГ було розроблено систему вправ за допомогою використання різних онлайн-ресурсів. Ці вправи вводилися в навчання тільки в експериментальній групі, а в контрольній групі навчання проводилось надалі за традиційною методикою викладача. Навчання за даною методикою впроваджувалось впродовж 1 місяця. Після навчання за новою методикою з метою оцінки результативності нововведень було проведено післяекспериментальний зріз в обох групах.

Результати післяекспериментального зрізу та його ефективність можна побачити нижче.

Таблиця 6. Показники післяекспериментального зрізу ступеня сформованості АЛК в говорінні за критерієм самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні.

| Ступені сформованості АЛГ | Бали  | Чисельність учнів в ЕГ | Чисельність учнів в КГ | Чисельність ЕГ у % | Чисельність КГ у % |
|---------------------------|-------|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Високий                   | 14-16 | 10                     | 6                      | 50                 | 30                 |
| Задовільний               | 10-13 | 10                     | 9                      | 50                 | 45                 |
| Середній                  | 5-9   | 0                      | 5                      | 0                  | 25                 |
| Низький                   | 1-4   | -                      | -                      | -                  | -                  |
| Сума:                     |       | 17                     | 18                     | 100%               | 100%               |

Таблиця 7. Показники післяекспериментального зрізу ступеня сформованості АЛК в говорінні за критерієм контекстності лексичної одиниці.

| Ступені сформованості АЛГ | Бали | Чисельність учнів в ЕГ | Чисельність учнів в КГ | Чисельність ЕГ у % | Чисельність КГ у % |
|---------------------------|------|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Високий                   | 9-10 | 9                      | 8                      | 50                 | 40                 |
| Задовільний               | 7-8  | 11                     | 6                      | 50                 | 30                 |
| Середній                  | 4-6  | 0                      | 6                      | 0                  | 30                 |
| Низький                   | 1-3  | -                      | -                      | -                  | -                  |
| Сума:                     |      | 20                     | 20                     | 100%               | 100%               |

До початку проведення експерименту нами була висунута гіпотеза, що учні в ЕГ будуть мати вищі бали по завершенню експерименту, аніж учні в КГ. Тобто учні в ЕГ будуть мати значні успіхи, якщо використовувати нову систему вправ. Перевірка вірогідності гіпотези здійснювалася за допомогою критерію Пірсона. Цей критерій доводить надійність результатів на 96%.

Головна розрахункова формула має такий вигляд:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$$

$N$  – чисельність учнів ЕГ;

$M$  – чисельність учнів КГ;

$n_i$  – чисельність учнів експериментальної групи, які мають середні бали за критеріями творчого (високого) ( $n_1$ ), продуктивного (середнього) ( $n_2$ ), репродуктивного (низького) ( $n_3$ ) рівнів;

$m_i$  – кількість учнів контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями творчого (високого) ( $m_1$ ), продуктивного (середнього) ( $m_2$ ), репродуктивного (низького) ( $m_3$ ) рівнів;

$L$  – шкала оцінювання,  $L = 3$ .

Для  $\chi^2$ -квadrat критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності  $\nu$ , що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1),$$

де  $k$  – кількість вибірок, стовпчиків (груп-2),  $s$  – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання-3).

Критичні величини  $\chi_{\text{кр}}^2$  для рівнів значимості  $P=0,05$  та  $P=0,01$ :

$$\chi_{\text{кр}}^2 (0,05)=5,991$$

$$\chi_{\text{кр}}^2 (0,01)=9,21$$

Отже, достовірність результатів та підтвердження нашої гіпотези було перевірено в таблиці Excel (Рисунок 2.1 та 2.2)

За контекстним критерієм  $\chi^2 = 7,5$

За критерієм самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні  $\chi^2 = 6$

|    | A    | B    | C  | D | E        | F | G   | H                         | I  | J                       |
|----|------|------|----|---|----------|---|-----|---------------------------|----|-------------------------|
| 1  | 6    | 10   | 16 |   |          |   | A1  | Високий рівень КГ (КУ)    | B1 | Високий рівень ЕГ (КУ)  |
| 2  | 9    | 10   | 19 |   |          |   | A2  | Середній рівень КГ (КУ)   | B2 | Середній рівень ЕГ (КУ) |
| 3  | 5    | 0    | 5  |   |          |   | A3  | Низький рівень КГ (КУ)    | B3 | Низький рівень ЕГ (КУ)  |
| 4  | 20   | 20   | 40 |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 5  | 8    | 8    | 16 |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 6  | 9,5  | 9,5  | 19 |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 7  | 2,5  | 2,5  | 5  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 8  | -2   | 2    | 0  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 9  | -0,5 | 0,5  | 0  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 10 | 2,5  | -2,5 | 0  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 11 |      |      |    |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 12 |      |      |    |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 13 |      |      |    |   | 6,052632 |   | E13 | Значення критерія Пірсона |    | 5,991                   |
| 14 |      |      |    |   |          |   |     |                           |    |                         |

Рисунок 2.1. Таблиця з обчисленнями критерію самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні.

|    | A    | B   | C  | D | E        | F | G   | H                         | I  | J                       |
|----|------|-----|----|---|----------|---|-----|---------------------------|----|-------------------------|
| 1  | 8    | 9   | 17 |   |          |   | A1  | Високий рівень КГ (КУ)    | B1 | Високий рівень ЕГ (КУ)  |
| 2  | 6    | 11  | 17 |   |          |   | A2  | Середній рівень КГ (КУ)   | B2 | Середній рівень ЕГ (КУ) |
| 3  | 6    | 0   | 6  |   |          |   | A3  | Низький рівень КГ (КУ)    | B3 | Низький рівень ЕГ (КУ)  |
| 4  | 20   | 20  | 40 |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 5  | 8,5  | 8,5 | 17 |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 6  | 8,5  | 8,5 | 17 |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 7  | 3    | 3   | 6  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 8  | -0,5 | 0,5 | 0  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 9  | -2,5 | 2,5 | 0  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 10 | 3    | -3  | 0  |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 11 |      |     |    |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 12 |      |     |    |   |          |   |     |                           |    |                         |
| 13 |      |     |    |   | 7,529412 |   | E13 | Значення критерія Пірсона |    | 5,991                   |
| 14 |      |     |    |   |          |   |     |                           |    |                         |

Рисунок 2.2. Таблиця з обчисленнями критерію контекстність лексичної одиниці.

Подана нижче таблиця дозволяє нам довести, що наша гіпотеза є вірною. Учні, що навчались в ЕГ за новою системою вправ мають вищі оцінки, аніж учні, що навчилися за традиційною системою.

Таблиця 8 – Оцінювання ефективності експерименту згідно з отриманих результатів.

| Критерій контекстності ЛО  |                      |     |                     |     |                      |     |                     |     |
|--|----------------------|-----|---------------------|-----|----------------------|-----|---------------------|-----|
| Рівень сформованості АЛГ   | ЕГ                   |     |                     |     | КГ                   |     |                     |     |
|  | Початок експерименту |     | Кінець експерименту |     | Початок експерименту |     | Кінець експерименту |     |
|  | КУ                   | у % | КУ                  | у % | КУ                   | у % | КУ                  | у % |
| Високий  | 7                    | 35  | 9                   | 50  | 8                    | 40  | 8                   | 40  |
| Задовільний  | 8                    | 40  | 11                  | 50  | 8                    | 40  | 6                   | 30  |
| Середній   | 5                    | 25  | 0                   | 0   | 4                    | 20  | 6                   | 30  |
| Низький  | -                    | -   | -                   | -   | -                    | -   | -                   | -   |
| Критерій самостійного відтворення лексики в монологічному та діалогічному мовленні |                      |     |                     |     |                      |     |                     |     |
| Рівень сформованості АЛГ   | ЕГ                   |     |                     |     | КГ                   |     |                     |     |
|  | Початок експерименту |     | Кінець експерименту |     | Початок експерименту |     | Кінець експерименту |     |
|  | КУ                   | у % | КУ                  | у % | КУ                   | у % | КУ                  | у % |
| Високий  | 9                    | 40  | 10                  | 50  | 7                    | 35  | 6                   | 30  |
| Задовільний  | 8                    | 40  | 10                  | 50  | 8                    | 40  | 9                   | 45  |
| Середній   | 3                    | 20  | 0                   | 0   | 5                    | 25  | 5                   | 25  |
| Низький  | -                    | -   | -                   | -   | -                    | -   | -                   | -   |

Тобто, порівнявши результати на початку експерименту та по завершенню на післяекспериментальному зрізі можна помітити значний

прогрес учнів, які вчилися за новою системою вправ із застосуванням ситуативного підходу. В ЕГ немає учнів на низькому та середньому рівні, тоді як в КГ відсоток учнів на середньому рівні становить 30%. В ЕГ відсоток учнів, які знаходяться на задовільному рівні та високому майже зрівнявся (Рисунок 3).

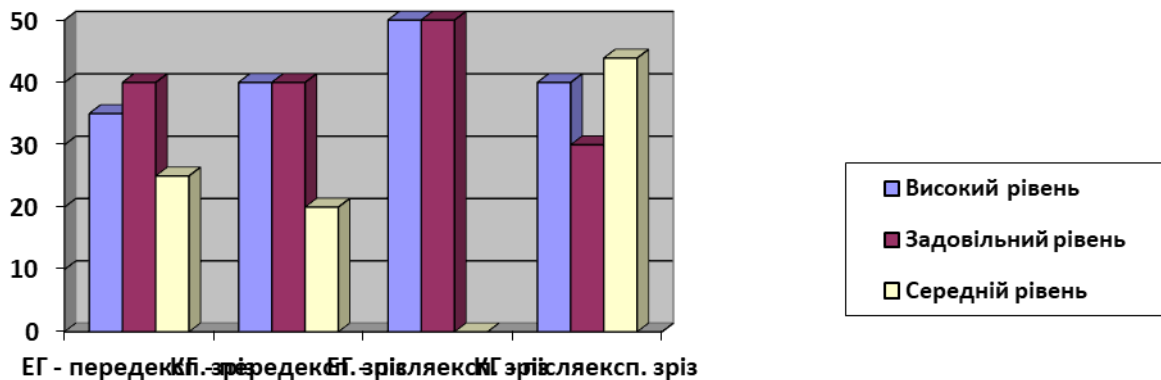


Рисунок 3. Результати ефективності нової системи вправ в порівнянні з традиційною методикою.

Підсумовуючи результати проведеного експерименту, варто вважати нашу гіпотезу вірною, адже нова система вправ показала, що є досить результативною під час навчання. Вправи були цікавими для учнів і їм було набагато легше запам'ятати новий матеріал, ніж за виконанням письмових вправ чи вправ, які були в навчальних посібниках.

## ВИСНОВКИ

Під час написання магістерської роботи було проаналізовано наукову літературу з теми дослідження. Ґрунтуючись на всебічному аналізі психолого-педагогічних, лінгвістичних і педагогічних досліджень, надано характеристику понять "усне мовлення як вид мовленнєвої діяльності", "ситуація", "навчально-мовленнєва ситуація" та "ситуативність".

Ключовими поняттями роботи є поняття "усне мовлення", «говоріння» та "навчально-мовленнєва ситуація", які розглядаються через свої суттєві ознаки. У цій роботі усне мовлення розглядається як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого (спільно з аудіюванням) здійснюється усне вербальне спілкування.

Усне мовлення як вид мовленнєвої діяльності насамперед спирається на мову як засіб спілкування. Основою усного мовлення є усвідомлення значення лексичної одиниці мови. Мовлення як говоріння - це вербальна комунікація, тобто вербальний процес спілкування за допомогою мови. На всіх етапах навчання іноземних мов навчання усне мовлення відіграє важливу роль і ставить за мету розвиток міжкультурної комунікації.

Навчання говорінню іноземною мовою здійснюється різними шляхами. Аутентично розроблені системи вправ для навчання усного мовлення та застосування запропонованої методики ситуативності сприяють досягненню поставлених цілей щодо досліджуваного виду мовленнєвої діяльності, а також розвитку особистісних і психічних здібностей учнів, підвищенню інтересу до опанування іноземної мови. Наявність широкого вибору форм контролю сформованості усного мовлення дає змогу ефективно оцінити рівень володіння говорінням іноземною мовою та підвищити мотивацію до оволодіння ним.

Поза жодними сумнівами постає той факт, що важливе місце в навчанні усного мовлення моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій,

які є сукупністю мовленнєвих і немовленнєвих умов, що визначається викладачем для учнів, необхідних і достатніх для того, щоб учень правильно здійснював мовленнєву дійсність згідно з поставленою задачею.

Навчально-мовленнєва ситуація спрямована мотивувати учнів до мовленнєвої діяльності. Лише в ситуаціях як в системі взаємовідносин можливий ефективний розвиток багатьох найважливіших якостей. У процесі моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій спілкування, що застосовуються на заняттях з іноземної мови, відбувається цілеспрямоване формування та розвиток навичок і вмінь говоріння, розширюється словниковий запас і лінгвістичний кругозір учнів. Моделюючи ситуацію спілкування в освітньому процесі з іноземної мови, викладач має керуватися як загальними особливостями моделювання, так і специфікою освітнього процесу. Подібним чином, під час вибору ситуацій необхідно враховувати особистісні особливості учнів і ступінь їхньої навченості, тематику спілкування.

Згідно з принципом ситуативності, весь процес навчання іноземної мови побудований на основі ситуацій. Тому в цьому випадку види мовленнєвої діяльності виступають як засіб спілкування. Головною особливістю ситуативного підходу є те, що в процесі навчання усне мовлення превалює над письмовим. Проте, цей підхід має низку особливостей: навчання мови є процесом формування певної навички; наявність помилок може спричинити формування неправильної навички; вивчення іноземної мови буде більш результативним, якщо на початку набуватимуть навичок усного мовлення, а вже потім - письмового; процес навчання іноземної мови краще ґрунтувати на аналогії, аніж на аналізі; значення слів слід запам'ятовувати лише у відповідному лінгвістичному та культурному контексті.

Застосування навчально-мовленнєвих ситуацій на уроках іноземної мови сприяє підвищенню мотивації до вивчення предмета, підвищує інтерес до зарубіжної культури, збагачує лексичний запас, а також розвиває і

покращує навички говоріння іноземною мовою, що було доведено під час дослідно-експериментальної роботи.

Отже, у цій роботі підтвердилися гіпотези про актуальність і значущість дослідження особливостей використання навчально-мовленнєвих ситуацій під час навчання усного мовлення іноземною мовою. За результатами проведеної роботи можна констатувати, що всі завдання дослідження були вирішені, мета дослідження досягнутою.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Агафонова О.О. Інтерактивні форми і методи навчання на уроках / О.О Агафонова // Англійська мова в школах України. – 2015. – №8. – с. 120-128.
2. Альошина О. М. Новітні методи та технології навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. М. Альошина // Вісник НТУ «ХПИ»: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарнотехнічної еліти. – Харків, 2012. – Вип. 30. – С. 242–246. – Режим доступу: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/13221/1/Elita\\_2012\\_30-31\\_Aloshyna\\_Suchasni.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/13221/1/Elita_2012_30-31_Aloshyna_Suchasni.pdf) (дата звернення 15.11.2022).
3. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій: навч. посіб. / О. В Аніщенко, Н. І. Яковець; за заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2007. – 198 с.
4. Багрянцева О. Ситуація у навчанні граматики англійської мови. // English Language & Culture. – 2001. – №34(82). – С. 1-4.
5. Баранова С. В. Електронні засоби навчання у викладанні філологічних та перекладацьких дисциплін // Філологічні трактати. – Т.7, вип. 2. – Суми, 2013. – с. 53–60.
6. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посібник– Київ : Академія, 2004. – 343 с.
7. Бекреньова І. І. Використання сучасних підходів у викладанні англійської мови: методичний матеріал / І. І. Бекреньова. – Харків : Основа: Тріада, 2007. – 92 с.

8. Берман, І. М. Основні положення методу навчання іноземної мови [Текст] / І. М. Берман, В. А. Бухбіндер, В. Штраусс. – Київ : Вища школа, 1998. – 335 с.
9. Бех П. О. Поняття навчання іноземної мови в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 4-9.
10. Боковенко Н. Р. Реалізація різноманітних форм організації навчання на уроках іноземної мови / Н. Р. Боковенко // Іноземні мови. – 2012. – №3. – с. 12-17.
11. Буренко В. Основні аспекти формування ключових компетентностей здібностей учнів на уроках англійської мови. Іноземна мова в школі України. 2019. – № 2. – с. 3–13.
12. Гаврилюк Н. М. Принципи вивчення лексики на уроках з англійської мови у вищих навчальних закладах / Н. М. Гаврилюк // Сучасні інноваційні технології та новітні методи навчання у процесі підготовки фахівців: методологія, теорія, практика, аспекти. – 2015. – Вип. 41. – с. 240-246.
13. Гапонова С.В. Сучасні підходи у вивченні іноз. мови закордоном. // Іноземні мови. – 1998. – №4. – С. 24-33.
14. Гез, М. І. Методика викладання іноземної мови в старшій школі [Текст] / М. І. Гез, М. В. Ляховицький, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкіна, С. Ф. Шатілов. - М.: Вища школа, 1992. – 374 с.
15. Дениско С. М. Підготовка майбутніх учителів англійської мови в початковій школі до створення лексичної компетентності: засади та сучасні тенденції. – Випуск 13. – 2013. – 57 с.
16. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] : постанова кабінету міністрів України від 14 січня 2004 р. N 24 // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим

доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=24-2004-%EF> (дата звернення 18.11.2022).

17. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. / І. М, Дичківська. – К.: Академвидання, 2005. - 351 с.
18. Дячук Н. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності школярів. / Н. Дячук // Наукові записки. Серія : педагогіка. – 2017. – № 4. – С. 107–109.
19. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий керівник українського видання доктор пед. наук, професор С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – . – 263 с.
20. Іванова Т. А. Прийоми активізації навчального процесу на заняттях з іноземних мов. / Т. А. Іванова, О. М. Корсук – К.: Освіта, 1992. – 125 с.
21. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх викладачів іноземних мов / Н. В. Кардашова // Молодий вчений. – 2016. – № 4(45). – С. 359–370.
22. Квасова О. Г. Основні методи перевірки мовленнєвих умінь і навичок: навч. посібник / О. Г. Квасова. – Київ : Ленвіт, 2007. – 116 с.
23. Кияк Т.Р. Засади викладання іноземних мов в Україні в новітніх умовах (пропозиції науково-методичної комісії МОН України з іноземної філології) [Електронний ресурс] / Т.Р. Кияк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 7. – С. 110– 115. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/natural/nvnu/filolog/2009\\_6/R2/Kyuak.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/natural/nvnu/filolog/2009_6/R2/Kyuak.pdf) (дата звернення 22.11.2022).
24. Коломінова О. О. Формування англomовної лексичної компетенції / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2007. – №3. – С. 46-52.

25. Кравченко М.В. Ефективні прийоми навчання / М.В. Кравченко // Іноземна мова та література. – 2011. – №1-2. – 72 с.
26. Кравчук Л. Побачити кожний успіх: особливості навчання лексики на початковому етапі / Л. Кравчук // Іноземна мова в освітньому закладі. – 2013. – №1. – С. 37–49.
27. Кумпан М. Б. Підвищення англомовного словникового запасу у контексті інтерактивного навчання: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»], (6-7 жовтня 2011 р.) – Одеса, 2011. – с. 79-84.
28. Методика навчання студентів мовознавчих спеціальностей / Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 345 с.
29. Методологія викладання іноземної мови та культури: теорія і практика: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти з звичайних та гуманітарних університетів / Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої - К.: Ленвіт, 2009. - 580 с.
30. Микитенко Н. О. Розвиток англомовності для специфічних потреб: особливості підготовки змісту навчального процесу / Н. О. Микитенко // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: Зб. наук. праць. – 2014. – № 6. – Ч. 2. – С. 78– 83.
31. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення / А. Л. Мирошніченко // Українська мова та література. – 2006. – № 27. – С. 9–14.
32. Морська Л. І. Комунікативна компетенція особистості в міжкультурному середовищі / Л. І. Морська // Науковий вісник ВНУ. – 2008. - № 6. – Ч. 3. – с. 203-208.

33. Ніколаєва С. Ю. Особливості новітньої методики навчання іноземної мови (схеми та таблиці) : навчальний посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2011. – 287 с.
34. Пассов, Є. І. Основи методу викладання іноземної мови [Текст] / Є. І. Пассов. – М.: Іноземна мова, 1997. - 214 с.
35. Пассов, Є. І. Особливості методу комунікативного навчання іноземних мов [Текст] / Є. І. Пассов. - М.: Іноземна мова, 1999. – 275 с.
36. Пассов, Є. І. Основи методу комунікативного викладання іноземного мовлення [Текст] / Є. І. Пассов. – М.: Іноземна мова, 1995. – 324 с.
37. Потюк І. Є. Здійснення навчання студентів немовних спеціальностей англomовній лексичній компетенції на основі освітніх стратегій: автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика навчання: германські мови" / І. Є. Потюк. – Тернопіль, 2014. – 31 с.
38. Ратушний І. Школа майбутнього: інтернет та навчання іноземним мовам // Методичний посібник. – 2012. – 93 с.
39. Редько В. Г. Способи побудови мовленнєвої компетентності використовуючи шкільні підручники з іноземних мов: теорія і практика: монографія / В. Г. Редько. – К.: Генеза, 2012. – 221 с.
40. Рогова, Г. В. Методика викладання іноземної мови в середніх класах/ Г. В. Рогова, Ф. М. Рабінович, Т. Є. Сахарова. – М.: Просвіта, 1994. – 118 с.
41. Семенчик О. Ю. Особливості вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ю. Семенчик. – К.: Академія, 2010. – 323 с.
42. Семенчук Ю. О. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання :

автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Ю. О. Семенчук. – Київ, 2007. – 21 с.

43. Сищенко Ю. Р. Методика використання мовленнєвотворчих завдань у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Ю. Р. Сищенко. – Одеса, 2011. – 215 с.

44. Скляренко Н. К. Актуальні вимоги щодо завдань для розвитку іноземних мовних навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2001. – №2. – с. 2–9.

45. Терещук В. Г. Методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / В. Г. Терещук. – Одеса, 2014. – 22 с.

46. Федоренко Ю. П. Формування комунікативної компетенції старшокласників на сучасному етапі / Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. / Федоренко Ю. П. – Вип. 2. – Полтава, 2004. – с. 82–89.

47. Berns, M.S. Functional approaches to language and language teaching: Another look [Текст] / M.S. Berns. – M.A.: Addison-Wesley, 1986. – 321 p.

48. Bogaards P. Lexical units and the learning of foreign language vocabulary // Studies in Second Language Acquisition, 2001. – №23. – P. 321-343.

49. Bowman B. Teaching English as a foreign or second language. Peace Corps / B. Bowman, G. Burkart, B. Robson // Information Collection and Exchange. – Washington, DC, 1989. – 222 p.

50. Brown G. Teaching Talk: strategies for production and assessment / [Brown G., Anderson A., Shillcock R., Yule G.]. – London: Cambridge University Press, 1984. – 178 p.
51. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – Pearson Education Ltd., 2000. – 356 p.
52. Brumfit C. J. The communicative Approach to language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1991. – 243 p.
53. Brumfit S. The Communicative Approach to Language Teaching / S. Brumfit, K. Johnson. – Oxford : Oxford University Press, 1981. – 234 p.
54. Bulter F. C. The teaching / Learning Process / F. C. Bulter // A Unified Interactive Model (Part One) / Educ. Teach. – Englewood Cliffs, 1985. – № 9. – P. 9–17.
55. Clark Megan. The Use of Technology to Support Vocabulary Development of English Language Learners / St. John Fisher College: Fisher Digital Publications. – 2013. – 84 p.
56. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Situation in Ireland. Report drafted by EURYDICE Unit. International Section Department of Education and Science of Ireland. – Dublin, DES, 2001. – 16 p.
57. Gullette C.C., Keating L.C. Viens C.P. Hints on Teaching Vocabulary // Reader in Methods of Teaching English. – M., 1983. - C. 27- 29.
58. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson Education Ltd., 2001. – 370 p.
59. Innovations in learning technologies for English language teaching / ed. by Gary Motteram. – London: British Council, 2013. – 201 p.
60. Johnson, K. Perspectives in Communicative Language Teaching [Текст] / K. Johnson, D. Porter. – London: Longman, 1983. – 84 p.

61. Krasulia Alla. Students' Perceptions of Educational Value and Effectiveness of Integrating Electronic Gadgets with Teaching-Learning Activities in an English as a Foreign Language Classroom [Electronic resource] / University of Tartu, Faculty of Social Sciences, Institute of Education. – 2018. – 65 p.

62. Mathew Nalliveetil George. The Impact of Mobile Phones on English Language Learning: Perceptions of EFL Undergraduates [Electronic resource] / Journal of Language Teaching and Research. – №2. – 2016. – pp. 264–272. РЕЖИМ ДОСТУПУ: <https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol07/02/04.pdf> (дата звернення: 23.11.2022).

63. Morrow, K. Principles of communicative methodology [Текст] / К. Morrow, К. Johnson. – London: Longman, 1981. – 105 p.

64. Nation, I.S.P. Teaching and Learning Vocabulary in Another Language [Electronic resource] / Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 477 p.

65. New ways in teaching vocabulary / Ed. By Paul Nation. – Alexandria : Teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. – 218 p.

66. Nunan, D. Designing Tasks for Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge: CUP, 1991. – 96 p.

67. Pilott M. How to Teach a Language / M. Pilott. – Xlibris Corporation, 2013. – 156 p.

68. Prabhu, N.S. Second Language Pedagogy [Текст] / N.S. Prabhu. – Oxford: OUP, 1992. – 54 p.

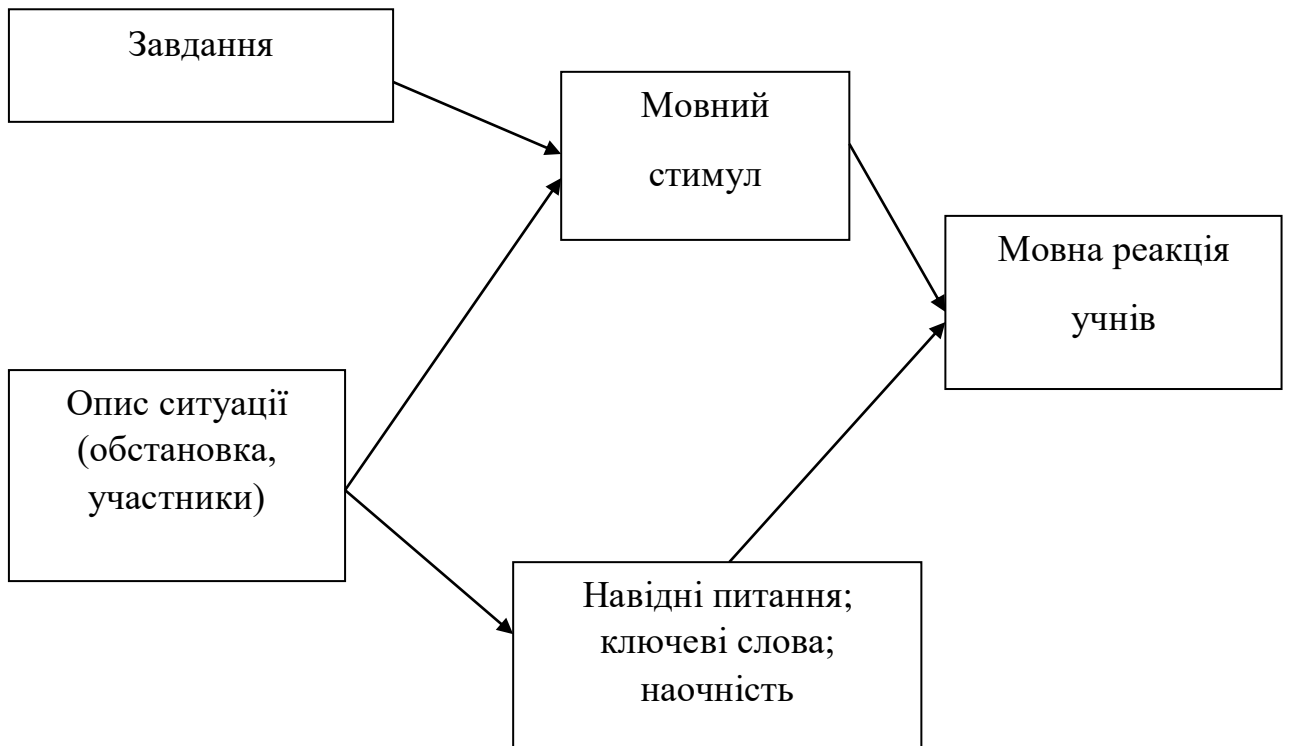
69. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis / J.C. Richards, T. Rodgers. – Cambridge: CUP, 1991. – 134 p.

70. Scott, W. Language Teaching English to Children / W. Scott – London: Longman, 1990. – 121 p.

71. Scrivener J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language Trainees. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 1998. - 218 p.

72. Willis, J. A flexible framework for task – based learning. Challenge and Change in Language Teaching / J. Willis. – Oxford: Heinemann, 1996. – 159 p.

## Додаток А

**СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ НА  
УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

## Додаток Б

### Типи ситуативних завдань для формування усної комунікативної компетентності учнів 10-х класів

#### Доповнювані ситуації.

1. Реакція учнів зводиться до логічного, хоча й варіативного розвитку опису ситуації, до його простого доповнення:

Situation: the plane you are flying on lands in Berlin instead of London (the place where you are going to). You ask the stewardess why. She says...

Pupil: She says, "Because the weather is bad (foggy, unfavorable) in London".

(Variant: She says, "Because of bad weather...", "Because of bad weather report we've received from the Belgorod airport").

2. Реакція учнів має вигляд простого прикладу.

Situation: Peter Lomov usually came to school on foot. Now I often see him riding on a trolley bus. I think...

Pupil: I think his family has received a new flat in a new district long way from school, so he has to use public transport.

(Variant: ...and he doesn't want to go to another school...he has many friends here.)

3. Реакція учнів передбачає просту відповіді на поставлене запитання. Але запитанню передує стислий опис ситуації, що сформувався до моменту мовлення й орієнтує учнів на формулювання ґрунтовної відповіді. Наприклад:

Situation: You have reached the National Gallery in London very quickly. Did someone show you the way?

Pupil: Yes, I asked a passer-by and he showed me the shortest way to get there.

(Variants: ...and he gave me very detailed instructions; ...and he actually led me to the Gallery along the small streets, squares and yards.)

4. Опис мікроситуації підказує учням загальний комунікативний напрямок їхньої мовленнєвої реакції.

Situation: «You are a very good student», the teacher said. Alec was very pleased. Why?

Pupil: Alec was pleased because the teacher said he was a good student but he wasn't really. The teacher just wanted (meant) to cheer him up.

(Variant: ...to praise him for learning the poem by heart.)

5. Створення учнями висловлювань певного комунікативного змісту за низкою ключових слів-підказок.

Situation: You have an idea about what you and your friends can do together now or sometime later. You suggest ...

Guide word 1: cinema

Pupil: Boys! What do you say about going to the cinema now?

Guide word 2: to the mountains

Pupil: I suggest going to the mountains with all the pupils in our class next summer.

### **Проблемні ситуації спілкування.**

1. Мовленнєвий стимул обумовлюється відносно нескладним проблемним завданням, адресованим учню:

Situation: You want to learn Japanese by yourself (on your own). You need some instructions, textbooks, records, etc.

Pupil: First I'll go to the central bookshop and ask if they have any Japanese teaching materials. If they haven't, I'll go to the Public Library of Foreign Literature. I'll see what they have there and whether they have some classes in the Japanese language.

2. Мовленнєвий стимул "знеособлений", він не спрямований безпосередньо до учнів, що надає його мовленнєвій реакції більше свободи. Опис ситуації вирізняється ґрунтовністю, іноді навіть фабульністю. До ситуації можуть бути додані систематизуючі та навідні запитання, а також конкретні завдання. Наприклад:

Situation: Jack Brown left university six months ago and he is still looking for a job. His father thinks his hair is too long and he does not try very hard to find a job. They had a serious talk about all this yesterday.

Questions: When did Jack leave university? What is his problem? What does his father think about this situation? How do you explain Jack's difficulties?

Task: Dramatize the talk between Jack and his father.

### **Уявні ситуації.**

1. Опис ситуації забезпечує матеріалом для ділової розмови, бесіди.

Situation: You get a telegram from a friend of yours who is to arrive in your city tomorrow at 3 p.m. As you are very busy at this time, you ask your sister to meet him at the railway station and describe his appearance to her.

Guide words: Who is this telegram from? You see... To do somebody a favor what does he look like?

2. Зміст ситуації спонукає учнів до дискусії, до суперечки, при цьому учасники розмови самі обирають собі позицію, точки зору, забезпечуючи їх необхідною аргументацією, наведенням деталей обстановки, третіми особами і т.д. Наприклад:

Situation: You and your friend discuss how best to spend your weekend. It turns out you have different opinions on the matter and it takes you long to work out a common plan.

Guide words: What do you say to (going to the theatre)? I don't feel like going there. It looks like rain. What's the weather report for tomorrow? It's a go then!

### **Рольові ситуації.**

1. Постановка соціально-комунікативних ролей супроводжується деталями обстановки або темою розмови.

Situation: Touring about the country, you come to talk to a local collective farmer about the kind of farming they are engaged in, the kinds of crops they cultivate, and the crop yields.

Guide words: We are engaged in corn (wheat, potato) crops. We are engaged in cattle breeding (poultry).

2. В описі ситуації вказуються соціально-комунікативні ролі учасників мовленнєвого взаємодії та їхня спільна мовленнєва мотивація.

Situation: You are the Headmaster of a school and have a conversation with the parents of a ninth-former who wants to study in your school.

3. Опис ситуації обмежується визначенням лише одних соціально-комунікативних ролей учасників комунікації. Передбачається, що учні самі розробляють деталі обстановки, мовну мотивацію сторін і тему бесіди.  
Приклади ситуацій:

1. You are a passenger and talk to a stewardess on a plane.

2. You are a buyer and talk to a salesgirl (salesman) in a ready-made clothes department.

3. You are a new pupil and talk to a class teacher.

4. You are a customer and talk to a waiter in a café.
5. You are a father and talk to your son who is at the bottom of the class.

## Додаток В

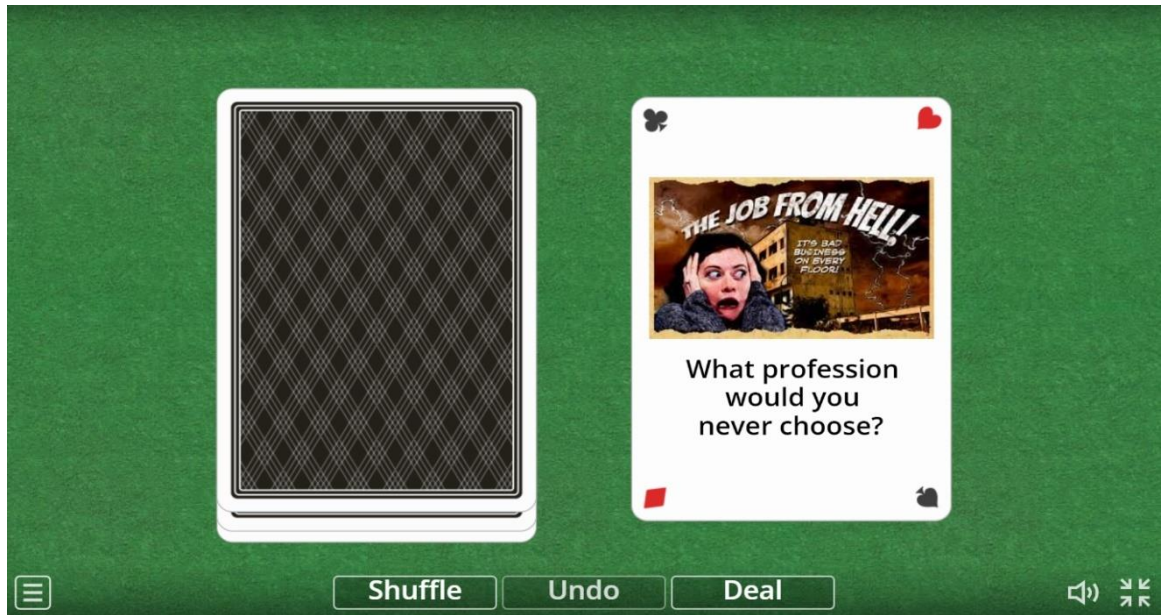
### Комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів 10-х класів в усному мовленні засобами-онлайн ресурсів

#### «Вправи з онлайн-ресурсу Wordwall»

1. Вправа інтерактивна гра-бесіда «Spin the wheel» (учень сідає перед викладачем і натискає на коло і йому автоматично обирається питання на яке він/вона повинен відповісти).



2. Дискусія з учнями відповідно до поставлених питань у грі «Random playing card» (Wordwall).



3. Інтерактивна гра «True or False» за статтею «Short Story on Workplace Conflict».

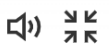
0:48

✓ 1

All of John's warnings  
were ignored by  
the bad worker.

Правильно

Неправильно



4. Вправа на перетягування до правильної колони. Вправа на засвоєння різниці між термінами «salary» та «wage», «income» та «revenue».

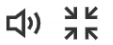
0:08

|  |   |
|--|---|
|  | This is a permanent income received by the state or company. This word does not apply to individuals.   |
| <b>company's total profit</b>  | are paid daily or weekly based on hours worked. Such wages are received by workers who are engaged in physical labor: builders, movers, snack bar workers, and so on. |
| office or administrative job   |   |
| high skill workers   | <b>manufacturing job</b>  |
| generated by sales of goods and services   | <b>hourly rate</b>  |
| <b>sixed amount</b>  | received for the performance of work or received from investments, rental housing, invested dividends   |
| It is a fixed amount of money that is agreed upon with the employee every year and transferred every month to a bank account. It does not depend on the number of hours worked and the amount of work performed. |   |
| unskilled or semi-skilled workers  |   |

|                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| <b>Salary</b>        | <b>Wage</b>          |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <b>Income</b>        | <b>Revenue</b>       |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |



Submit Answers



5. Інтерактивна гра «Tell me what you do for a living»: кожен учень таємно обирає цифру, а під нею криється назва професії, учень детально розповідає про себе, а інші учні відгадують.

0:30 Tap one to open ✓ 0

|        |            |     |            |        |
|--------|------------|-----|------------|--------|
| Seller | 2          | Vet | Lawyer     | 5      |
| 6      | Chief cook | 8   | Programmer | Doctor |


Menu icon Speaker and volume control icons

### «Вправи з онлайн-ресурсу Kahoot!»

1. Вправа «True or False» про правдивість різних цікавих фактів, що стосувалися роботи

People in medical specialties, were poor in the 19th century?

114




◆ True

▲ False

2. Вправа «True or False» до відео «Scariest Jobs In The World» (YouTube).

Jailers say that being at work is like being in a dangerous kindergarten

Answer streak lost  
It's not over just yet!



Next

◆ True ✘

▲ False ✔

### «Вправи з онлайн-ресурсу LearningApps»

3. Вправа: відгадати назву до кожної з професій та скласти по одному реченню до кожної з картинок, використовуючи слова з нової теми.

**Завдання:**  
Look at the pictures. Make interesting sentences about the people in these pictures.

OK

4. Вправа. Переглянути відео «The 10 Weirdest Jobs in the World and What They Pay» та відповісти на запитання під час перегляду, переказ інформації з відео.

**THE WEIRDEST**  
The 10 Weirdest Jobs in the World and What They Pay

**JOBS IN THE WORLD**

**Завдання:**  
Watch a video about the strangest professions. Review important facts and give brief information about each job. And also answer the questions.

OK

YouTube

0.004:13

1 2 3 4 5

5. Вправа на переклад. Перекладіть речення використовуючи раніше вивчену лексику.

Поки лікар лікує пацієнтів, медсестра наче доглядальниця турбується про них.

Продавець-консультант завжди зможе вам підказати де знаходиться потрібна вам річ.

Професія актриси змушує часто перевілюватись в різних людей.

Перші пару років мені було дуже важко працювати лікарем, тому що мені було страшно прийняти не вірне рішення.

Лікуванням людей займається лікар, а тварин ветлікар.

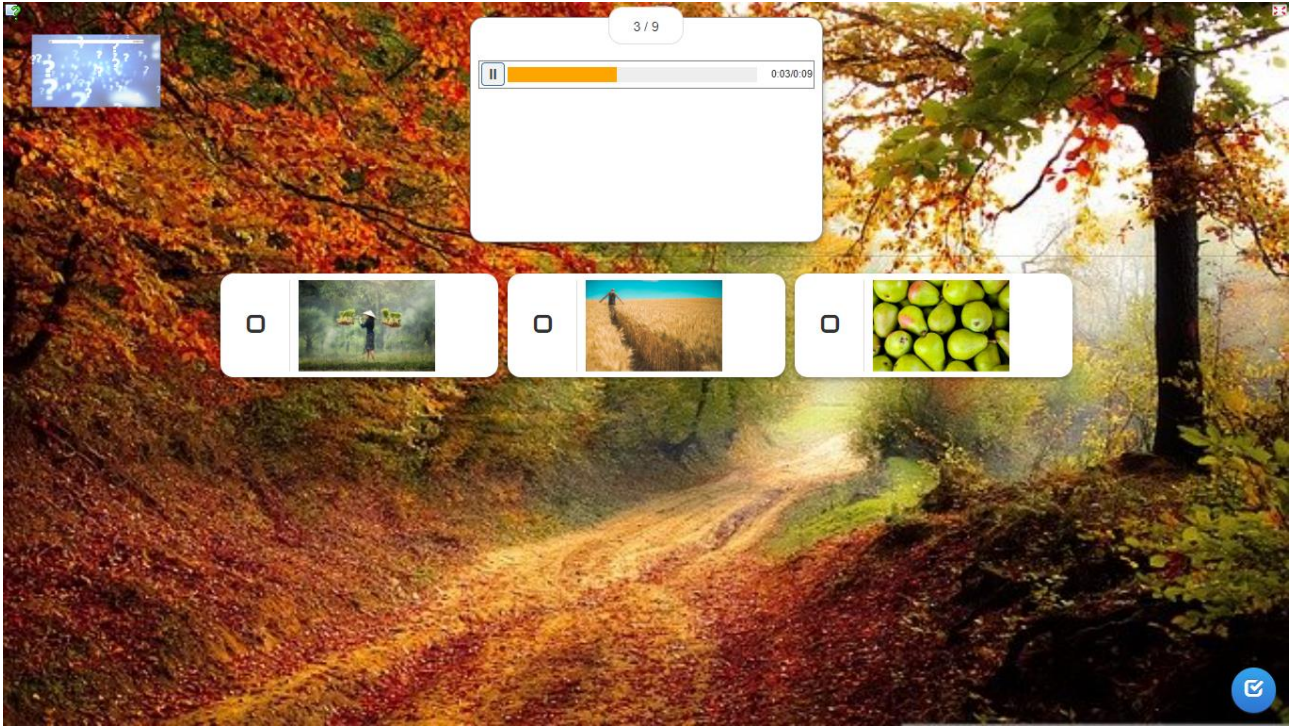
Кравець шие одяг та робить його комфортним для носіння.

Якщо у вас проблеми зі світлом то викликайте електрика.

Тільки висока заробітня плата та бонуси стимулюють роботу працівників.

Кар'єра є важливою частиною життя

6. Вправа. Прослухайте аудіо та оберіть правильну відповідь з декількох варіантів. Відгадайте чим займається людина з аудіо та яка її професія.



7. Перед виконанням вправи прочитайте статтю «Short Story on Workplace Conflict», виконайте вправу на вставлення пропущених слів в тексті.

John had a great team, but one -1- in particular just had a bad -2-. This employee was always negative, did not act as part of a team, and was -3- in every way. He talked to them about how conflict in the -4- is unacceptable, gave a -5- for one of the employees, and a -6- to the employee with the bad attitude. ...stating that if this behavior continues, -7- and/or -8- would be the next step taken.

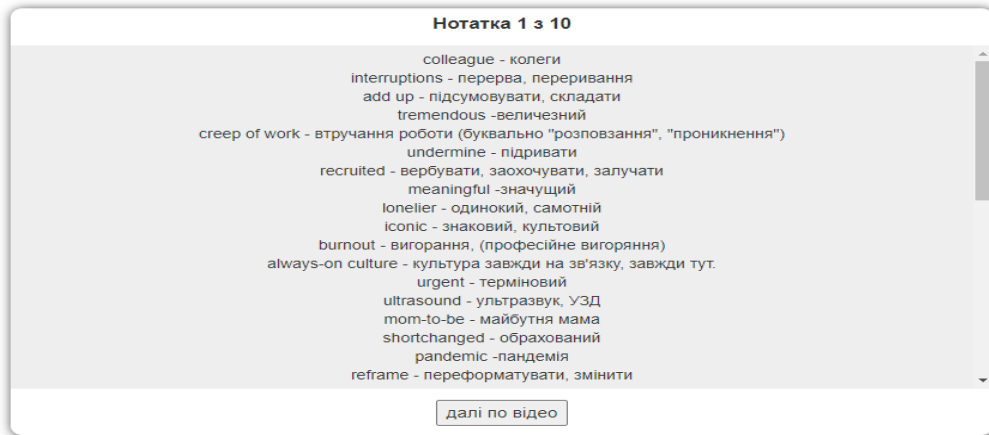
John made it perfect meeting. The employee took notes from the last meeting or further -12-.

**Завдання:**  
Carefully read the text and fill in the blanks with the correct words.

OK

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12

8. Перед виконанням вправа ознайомтесь та законспекуйте незнайомі слова. Уважно переглядайте відео та конспекуйте важливі деталі. Дайте усну відповідь на питання.



9. Написання діалогу та його розігрування по ролях (Розподіліть між собою професії, після цього кожен обирає собі пару. Пара повинна придумати та розіграти діалог відповідно до фото. Діалог повинен містити вивчену лексику (обсяг лексики визначають учні).



10. Вправа на переклад. Відшукайте правильний переклад слів та складіть з кожним словом по реченню.



11. Вправа. Погляньте на картинки та складіть цікаві речення, які стосуються поданих картинок. Використовуйте вивчену лексику.

