

## Психолого-педагогічні та методичні засади навчання мовців діалогічного іншомовного мовлення: класифікація вправ

Козаченко Олексій Миколайович<sup>1</sup>

Одеський національний політехнічний університет, Одеса, Україна

E-mail: [kozachenko.an@ukr.net](mailto:kozachenko.an@ukr.net)

У статті здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних та методичних засад навчання діалогічного мовлення мовців. Розгляд питання класифікації та типології вправ дозволить чітко сформулювати вимоги до основного компонента системи навчання, відібрати найбільш ефективні та інтегрувати їх у загальну динамічну модель формування умінь та навичок діалогічного іншомовного мовлення мовців.

Актуальність дослідження пов'язана із необхідністю наукової розробки і впровадження моделі навчання діалогічного мовлення мовців, що дозволить ефективно формувати якісні навички та відповідні компетенції. Методичним підґрунтям навчання діалогічного мовлення є реалізована у моделі системна динамічна єдність взаємопов'язаних і взаємозумовлених ситуативних смислових та мовних характеристик цієї форми мовлення. Аналіз загальноприйнятих педагогічних положень та вимог Європейської системи опису мовної освіти (2003) засвідчує важливість дотримання діяльнісного підходу у формуванні комунікативної компетенції іншомовного мовця. Реалізація цього підходу полягає у використанні специфічного способу формування комунікативних навичок мовців, який передбачає виконання завдань, що мають виразне ситуативне спрямування. Здійснена у статті класифікація вправ та вимог до них дозволить чітко визначити одиницю процесу навчання або поєднати їх в ефективну динамічну систему.

**Ключові слова:** методика навчання іноземних мов, ситуація, монологічна та діалогічна форми мовлення, дидактичні принципи навчання, вправи.

**Вступ.** Взаємодія партнерів і поведінка кожного з них у процесі спілкування, здатність орієнтуватись у проблемній ситуації, смисловій структурі висловлювання, формування мотиву, виділення комунікативного завдання та орієнтування у його умовах, що надає можливість планувати мовленнєві дії, перехід до конкретної реалізації задуму висловлювання – основні положення теорії мовленнєвого спілкування (Леонтьев, 2009: 122), які є реальним підґрунтям для побудови системи ситуативного навчання діалогічного мовлення в єдиному комплексі «ситуація – смисл – мова». Керуючись загальноприйнятими положеннями педагогіки про те, що зміст освіти являє собою певне коло систематизованих знань, умінь та навичок, що є підґрунтям для усебічного розвитку суб'єктів освітнього процесу, з упевненістю можемо стверджувати, що формування їх світоглядних орієнтирів та пізнавальних процесів відбувається у процесі здійснення комунікації з використанням засобів іноземної мови (Паламар, 1997: 43). Європейська система опису мовної освіти Ради Європи (2003) презентувала новий погляд на комунікацію та нове розуміння мовленнєвої компетенції мовця: комунікація є дією. Звідси з'явився підхід до навчання іноземної мови, зорієнтований на дію. Реалізація зазначеного підходу передбачає специфічні способи розвитку комунікативних умінь та навичок, основою яких є виконання вправ з виразним ситуативним забарвленням. Для цього слід поєднати в одній вправі ситуативні, смислові та мовні характеристики, які притаманні діалогічному мовленню, інтегрувати різноманітні типи ситуацій та види діалогів, надати вправі якості поєднувати вироблення навичок як говоріння, так і письма.

**Мета та завдання дослідження.** Дослідження психолого-педагогічного аспекту навчання дозволить встановити кінцеві вимоги до змісту діалогічного іншомовного мовлення мовців. Розгляд питання типології вправ наблизить нас до окреслення їх чітких параметрів як ключової одиниці навчання, що має забезпечити динаміку розвитку діалогу, надати йому характер діяльності.

**Матеріали та методи дослідження.** Важливим для створення інтенсивної моделі формування умінь та навичок усного іншомовного діалогічного мовлення у мовців є встановлення на підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних та методичних засад навчання, здійснення типологічного аналізу та класифікації вправ, як основної одиниці процесу навчання, що поєднує в собі ситуативну, смислову та мовну характеристики.

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри польської мови українсько-польського навчально-наукового інституту Одеського національного політехнічного університету

**Результати дослідження.** Поступове наближення освітніх ситуацій до природного діалогу будується на цілій низці загально відомих дидактичних принципів. Це передовсім принцип активності. Активності внутрішньої та зовнішньої, без реалізації якого є неможливим як процес осмислення ситуації, так і комплекс мовленнєвих дій, що відбуваються слідом за цим. Застосування принципу наочності є необхідним у зв'язку із загальним ситуативним характером діалогічного мовлення, а також у зв'язку із необхідністю використання у системі мовленнєвих завдань реальних та уявних освітніх ситуацій. Це також принципи систематичності та послідовності, без застосування яких є неможливим створення градуїрованої системи мовленнєвих завдань, що мають слугувати максимальному наближенню навчальних ситуацій до природного діалогу.

В основу ситуативного навчання діалогічного мовлення мовців покладено найбільш загальні цілі, досягти які прагне методика навчання іноземних мов. Практична мета є очевидною і домінуювальною – навчити висловлюватись на будь-яку тему у будь-якій ситуації (Черниш, 2011). Досягненню загальноосвітніх цілей сприяє, крім засвоєння сукупності нової інформації світоглядного характеру, усвідомлення учнем в процесі ситуативного оволодіння діалогічним мовленням певних закономірностей здійснення розумових операцій, що сприяють ефективному оволодінню іноземною мовою на кожному з подальших етапів навчання. Безперечно, на особливу увагу заслуговує урахування і виховних цілей навчання. Позбавлені колишнього ідеологічного забарвлення, провідними методистами виховний компонент нині осмислюється, власне, як сам процес навчання – довготривалий і такий, що потребує чимало зусиль для досягнення очікуваного результату.

Створення моделі навчання дозволило встановити функціональні зв'язки між ситуативним, смисловим та мовним аспектами діалогічного мовлення. Створена модель не результат звичайного поєднання, а системне динамічне інтегрування взаємопов'язаних загальних та конкретних, ситуативних, смислових та мовних характеристик діалогічного мовлення. Саме тому така система навчання складається із трьох компонентів, які відображають ці характеристики. Елемент моделі – це сукупність її однойменних характеристик. Ситуативний, відповідно, сукупність ситуативних характеристик цього аспекту мовлення, смисловий та мовний елементи – це, відповідно, сукупність її смислових та лінгвістичних характеристик.

Проблема класифікації вправ широко висвітлена у методичній літературі. Зацікавленість вправами як основою у системі навчання взагалі виникла досить давно і стосувалася передовсім професійної освіти: реалізація завдання, а саме здійснення певної роботи (наприклад, виготовлення якогось предмета), було підтвердженням того, що учень вже отримав відповідні вміння і навички, необхідні для успішної набуття професії. У методичних розвідках, які присвячені вправам, знаходимо низку їх класифікацій (див. Richards, Rodgers, 2001, Nunan, 2004, Richards, 2006).

Усталені загальні вимоги та розроблені вправи для формування мовленнєвих умінь та навичок (Nunan, 2004: 94). Ці вимоги можна поділити на дві великі групи: стабільні вимоги та змінні вимоги. Це викликає низку ускладнень. Передовсім перерахування таких стабільних вимог, як поєднання трьох аспектів мовленнєвої діяльності та використання виключно іншомовних вправ видається очевидним та зайвим, якщо мова йде про вправи на розвиток мовленнєвих умінь. Вимога до одномовності вправ в умовах навчання усного мовлення є доречним, зрозумілим і природним, а нагадування про таку вимогу зайвий раз ускладнює і без того украй утруднену кількість вимог картину. Є. І. Пассову вдалося коротко і чітко сформулювати вимоги до вправ, що розвивають уміння говорити – відсутність заздалегідь усталених мовленнєвого матеріалу та змісту висловлювань. До речі, останні дві вимоги не були чимось новими чи інноваційним у методиці викладання іноземних мов, оскільки вони лише перефразували вже наявні вимоги до спонтанності мовлення (Bygate, 1998; Тарнопольський, 2006).

Що ж до змінних вимог, які висувуються до вправ, то такі з них, як тематична, логічна зв'язаність фраз, простота і скороченість перших реплік можна цілком зарахувати до стабільних вимог. Нам видається, що надмірна кількість вимог розпорошує увагу учнів, а тому до певної міри відволікає їх від виконання головних завдань. До головних, на нашу думку, вимог до вправ на розвиток мовленнєвих умінь слід віднести наявність специфічного завдання, яке потребує розв'язання із використанням мовленнєвої дії, природна ситуативність та забезпечення ініціативності мовця. Щодо інших вимог, які вище було названо змінними і які ми б назвали частковими, то їх може бути велика кількість, а тому їх перераховування видається доцільним лише у кожному конкретному випадку. Водночас варто відзначити незаперечну теоретичну користь наведених класифікацій, які можуть бути об'єктом жвавого та корисного обговорення. «Мовні вправи існують для того, аби засвоїти матеріал мови і підготуватися до використання його у мовленні: мовленнєві вправи вчать висловлювати власні думки і розуміти думки

інших людей» (Рахманов, 1965: 30-40). Цю запропоновану І. В. Рахмановим класифікацію слід вважати засадничою, оскільки вона містить усі важливі компоненти: вправи для засвоєння матеріалу мови, вправи для підготовки та використання засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу, вправи, що навчають висловлювати власні думки та вправи для формування навичок розуміння іншомовного мовлення. Згадану класифікацію прийнято вважати найбільш зручною (Гальскова, 2006: 98). Згаданий підхід до принципів класифікації вправ спостерігаємо також у працях Д. Ньюна (Nunan, 2004: 94). Дослідник виділяє два різновиди вправ: вправи, які концентрують увагу учня на способі його виконання із використанням певної граматичної структури (*focused task*), а також ті, виконання яких передбачає довільний відбір та використання мовних засобів вираження (*unfocused task*). На думку автора, зазначені різновиди вправ можуть використовуватися під час навчання без збереження певної послідовності (Nunan, 2004: 94). Інші наявні класифікації є надзвичайно корисними, оскільки уточнюють і конкретизують систему роботи (див. напр. Ellis, 2003: 163-164). Широко відомими є праці науковців, які розглядали питання використання вправ у межах комунікативного підходу. Зазначена концепція передбачає, що засвоєння іноземної мови відбувається у момент здійснення комунікації між учнями у навчальній аудиторії. Аби такий контакт між учнями відбувся, на думку авторів цієї концепції, слід використати спеціальні, доповнені інструктажами та окремими вказівками вправи, які особливо спрямовані на значення та аутентичне мовлення (Ellis, 2003).

Значні здобутки щодо класифікації навчальних вправ має Б. А. Лапідус (Лапідус, 1980: 68-85). В якості системи для навчання усного мовлення він пропонує два їх різновиди: для цілеспрямованої активізації мовного матеріалу та вправи, у яких цей компонент цілеспрямованої дії відсутній (активація мовного матеріалу в разі застосування цього різновиду вправ має відбуватися в умовах мовленнєвої практики під час вирішення складних завдань, що активно залучають увагу учня). У першому типі вправ виокремлюють три групи в залежності від рівня активізації, який вони мають забезпечити: на першому рівні виконуються суто тренувальні вправи, на другому – має місце цілеспрямована активація в межах контексту, на третьому – цілеспрямована активація в межах зв'язного мовлення. Вважаючи дискусійним питання про нерегульовану, некеровану активацію мовного матеріалу під час використання другого типу вправ, разом із тим, цілковито підтримуємо думку автора про необхідність виокремлення вправ суто тренувального характеру. На жаль, у практиці навчання часто забувають про те, що формувати спонтанне іншомовне мовлення можна лише на підставі якогось натренованого мовного матеріалу, що спонтанність не виникає на порожньому місці, а тому пропонують в умовах фактичної відсутності мовного середовища розпочинати навчання іноземної мови саме зі спонтанних висловлювань (Janowska, Rabiej, 2014: 91-102).

Що до вправ, скерованих на вироблення навичок діалогічного мовлення, то пропонуються три групи прийомів: для розвитку навичок діалогічного мовлення на підставі монологічного тексту, для роботи над діалогом на підставі діалогічного тексту, а також вправи на підставі обмеженого мовного матеріалу (Ильин, 1975: 22).

Як бачимо, уся багатоманітність розроблених систем вправ є уточнення поглибленням класифікації, яку свого часу подав І. В. Рахманов. Зазначені здобутки методистів у цій царині є незаперечними і корисними для практичного застосування, однак, з огляду на загальне членування, розгалужені класифікації різновидів вправ видаються нам надмірними. Коли засвоєно мовний матеріал, його слід застосовувати для вираження власних думок, і перехід від мовних вправ до мовленнєвих не має виглядати і не виглядає на практиці як непередбачуваний стрибок, а є поступовим рухом від одного якісного стану до іншого шляхом поступового кількісного наповнення.

У методичній літературі наявний такий узагальнений характер схеми навчання діалогічного мовлення, що, природно, зумовлено різними рівнями мовної підготовки, різними завданнями, які висуваються до відповідних курсів. В якості першого етапу передбачається розвиток переважно підготовленого монологічного та діалогічного мовлення. Наступний етап відзначається збереженням однакового кількісного співвідношення між першим та другим, а останній – передбачає перехід від нейтрально підготовленого мовлення до цілком непідготовленого (Артемов, 1989: 54). Подану схему прийнято вважати усталеною, на її підставі укладено значну кількість посібників та підручників із вивчення іноземної мови як самостійно, так і в супроводі викладача. Водночас важливо відзначити, що на етапі переходу від нейтрально підготовленого до непідготовленого мовлення слід особливу увагу приділити маркуванню підготовчих вправ розмовними, з огляду на стилістичне забарвлення, елементами.

Пропонуються вправи різного характеру, що забезпечують динаміку розвитку діалогічного мовлення: систему «а) запитання-відповідь-контр запитання, б) тематичне розпитування, в) інформативне повідомлення з наступними уточнювальними запитаннями» (Гурвич, 1973: 82-83), систему, що готує до групового діалогу, наприклад, а) обмін інформацією про родину або професії, б) питання навчання, в) чотири фразова бесіда «вчителя з аудиторією – парний діалог між учнями – залучення третього і четвертого учасників – груповий діалог на тему, що стосується інформації про себе та власної родини» (Саломатов, 1967). Детально розроблено симультанний діалог, в основу якого покладено роботу в парах (Ильин, 1975), визначене місце дискусії в освітньому процесі та докладно описано специфічні дискусійні вміння (Васильєва, 2009). Рольові ігри розглядаються як схематизована модель конфліктної ситуації (Паламар, 1997: 21). Усі без виключення наведені види навчальної роботи є корисними і мають доведену ефективність.

Таким чином, методичними засадами навчання діалогічного мовлення мовців як системи є реалізована у відповідній моделі системна динамічна єдність взаємопов'язаних та взаємозумовлених ситуативних, смислових та мовних характеристик цієї форми мовлення. Постійні компоненти моделі визначають вихідні та кінцеві вимоги, а змінні компоненти впливають на динаміку освітнього процесу.

**Висновки.** Методичними засадами навчання діалогічного мовлення, як системи, є реалізоване у відповідній моделі системна динамічна єдність взаємопов'язаних та взаємозумовлених ситуативних, смислових та мовних характеристик цієї форми мовлення. Постійні компоненти моделі визначають вихідні та кінцеві вимоги, а змінні компоненти впливають на динаміку навчання. Одиницею освітнього процесу є вправа, що має поєднувати в собі ситуативні, смислові та мовні характеристики діалогічного мовлення. Система навчання включає серії вправ, що спрямовані, з одного боку, на засвоєння стилістично маркованих одиниць та типових для розмовного стилю діалогічного мовлення синтаксичних та лексико-синтаксичних явищ, та, з іншого – на відпрацювання комплексу операцій смислового порядку та операцій, пов'язаних з особливостями пам'яті.

### **Література**

Артемов В. А. Обучение диалогической речи (на материале английской речи). Киев: Советская школа, 1989. 123 с.

Васильєва Л. Навчання діалогічної форми спілкування іноземною мовою: відбір та організація навчального матеріалу. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. Вип. 4. С. 238–247.

Гурвич П. Б. Некоторые основные проблемы обучения диалогической речи. *Проблемы обучения иностранным языкам*. Владимир, 1973. с.57-85.

Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Київ: Академія, 2006. 336 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укл. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. Москва: Педагогика, 1975. 152 с.

Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. Москва: Высшая школа, 1980. 173 с.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 2009. 212 с.

Паламар Л. М. Функціонально – комунікативний принцип формування мовної особистості. Київ: Національний держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1997. 361 с.

Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во Липецкого гос. ун-та, 1999. 159с.

Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку в 8-10 классах. Москва, 1965. 343 с.

Саломатов К. И. Проблемы обучения диалогической речи. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1967. № 6. С.20-26.

Тарнопольський О. Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. Київ, 2011. № 3. С. 15–22.

Bygate M. Units of Oral Expression and Language Learning in Small Group Interaction. *Applied Linguistics*, 1988. № 9, 59-82.

ESOKJ – Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa, 2003.

Janowska I., Rabiej A. Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki. *Neofilolog*, 2014. № 43/2, 235-247.

Nunan D. *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge. 1989.

Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge. 2004.

Richards J. C., Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York. 2001

Richards J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge. 2006.

## **Psychological, pedagogical and methodological principles of teaching dialogic foreign language speaking and the problem of classification of exercises**

**Kozachenko Oleksiy<sup>2</sup>**

*Odesa Polytechnic State University, Odesa, Ukraine*

*The article provides a theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodological principles of teaching dialogic speaking. The relevance of the study is related to the need for scientific development and implementation of a model related to teaching dialogic speaking, which will effectively develop quality skills and relevant competencies. The methodological basis for teaching dialogic speaking is the systemic dynamic unity of interconnected and interdependent situational semantic and linguistic characteristics of this form of speaking realised in the model. The article pays attention to the main provisions of the theory of verbal communication which are a real basis for building a system of situational teaching / learning of dialogic speaking within a single complex “situation – meaning – language”. The gradual approximating of educational situations to natural dialogue is based on a number of well-known didactic principles, the observance of which is considered by the author as an important component of the teaching / learning system. Theoretical analysis of the problem regarding classification of exercises for teaching dialogic speaking as the main element of the educational process has been carried out. Basing on the analysis, it has been determined that an exercise should comprise situational, semantic (meaning-centred) and linguistic characteristics of dialogic speech; whereas their systematic application, while being trained, should be aimed at mastering stylistically marked units alongside syntactic and lexical-syntactic phenomena typical for conversational style of dialogic speaking, as well as at practicing a set of operations of semantic order and operations related to the memory peculiarities. Taking into account all these aspects will allow building an effective model of teaching / learning, namely to clearly formulate the requirements to the main component of the education system, to select the most effective ones, as well as to integrate them into an overall model aimed at developing skills and abilities of dialogic foreign language speaking.*

**Keywords:** *methods of teaching foreign languages, situation, monologic and dialogic forms of speech / speaking, didactic teaching principles, exercises.*

### **References**

Artemov, V.A. (1989). *Obucheniye dialogicheskoy rechi (na materiale angliyskoy rechi) [Conversational speech training (on the material of English speech)]*. Kyiv: Sovietskaya shkola [in Russian].

Chernysh, V.V. (2011). *Zasoby formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi u dialohichnomu movlenni [Means of formation of foreign language communicative competence in dialogic speech]*. *Inozemni movy – Foreign languages*, 3, 15–22 [in Ukrainian].

Gurvich, P.B. (1973). *Nekotoriye osnovniye problemi obucheniya dialogicheskoy rechi [Some basic problems of learning dialogic speech]*. *Problemi obucheniya inostrannim yazykam – Problems of teaching foreign languages*, 57-85 [in Russian].

Galskova, N.D. (2003). *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methodology of teaching foreign languages]*. Moscow: ARKTI [in Russian].

Nikolayeva, S.Y. (2003). *Zahalnoevropeyski rekomendatsiyi y movnoyi osviti: vyvchenna, vykladanna, ocinuvanna [Pan-European Recommendations of Language education: Study, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Ilyin, M.S. (1975). *Osnovy teorii uprazhneniy po inostrannomu yazyku [Fundamentals of the theory of exercises in a foreign language]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].

Lapidus, B.A. (1980). *Obucheniye vtoromu inostrannomu yazyku kak spetsialnosti [Teaching a second foreign language as a specialty]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].

<sup>2</sup> *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor at the Chair of the Polish Language, Ukrainian-Polish (Education and Science) Institute at the Odesa Polytechnic State University*

Leontyev, A.A. (2009). *Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]*. Moscow: Prosvesheniye [in Russian].

Palamar, L.M. (1997). *Funktsionalno – komunikativnyy pryntsyyp formuvannya movnoyi osobystosti [Functional-communicative principle of language personality formation]*. Kyiv: NPU im. M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Passov, E.I. (1999). *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individualnosti v dialoge kultur [Communicative foreign language education. The concept of personality development in the dialogue of cultures]*. Lipetsk: Lipetsk University publishing house [in Russian].

Rakhmanov, I.V. (1965). *Metodika obucheniya nemetskomu yaziku v 5-8 klassach [Methods of teaching German in grades 5-8]*. Moscow [in Russian].

Salomatov, K.I. (1967). Problemi obucheniya dialogicheskoy rechi [The problems of learning dialogic speech]. *Inostranniye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 6, 20-26[in Russian].

Tarnopolskyi, O.B. (2019). *Metodyka vykladannya inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchiiy shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]*. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].

Vasilyeva, L. (2009). Navchannya dialohichnoyi formy spilkuvannya inozemnoyu movoyu: vidbir ta orhanizatsiya navchalnoho materialu [ Learning a dialogical form in communication in a foreign language: selection and organization of educational material]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi – Theory and practice of teaching the Ukrainian language as a foreign one*, 238–247 [in Ukrainian].

Accepted: March 19, 2021

