

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

КУЗНЕЦОВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 371.3:81'24.811.11:376-056.45

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – **ЗАБОЛОТСЬКА
ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА**
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	12
1.1. Сутність поняття «обдарованість» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.....	13
1.1.1 Особливості навчання обдарованих дітей.....	31
1.2. Термінологічна визначеність поняття «діалогічне мовлення» у науковій літературі.....	40
1.2.1. Аналіз методів навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів спеціалізованих шкіл в педагогічній теорії та практиці.....	59
1.3. Лінгвостилістичний аспект англійського діалогічного мовлення.....	71
Висновки з розділу 1	76
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	80
2.1. Лінгводидактичні принципи організації процесу навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників.....	80
2.2. Лінгводидактична модель процесу навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.....	95
2.3. Система вправ щодо навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.....	111
2.4. Методичні рекомендації щодо навчання англійського	

діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.....	130
Висновки з розділу 2.....	138
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	141
3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження.....	141
3.2. Хід і результати констатувального етапу експерименту.....	143
3.3. Організація, проведення та результати формувального етапу експерименту.....	155
3.4. Математична обробка результатів дослідження.....	175
Висновки з розділу 3.....	188
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	196
ДОДАТКИ.....	225

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗОШ – загально освітня школа;

ІМ – іноземна мова;

ЗЄР – Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання;

МД – мовленнєва діяльність;

ДМ – діалогічне мовлення;

КГ – контрольна група;

ЕГ – експериментальна група

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю реалізації завдань, визначених Національною стратегією розвитку освіти України на 2012-2021 рр., Концепцією профільного навчання у старшій школі, Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді», Наказом відділу освіти «Про організацію роботи з обдарованими дітьми у 2013-2017 навчальних роках», що передбачають раннє виявлення, розвиток і підтримку дітей і молоді, які виявляють різні види обдарованості, в реальному соціально-економічному та освітньому просторі України. Важливу роль у підтримці інтелектуально розвиненої дитини, здатної до наукової творчості, надає також Інститут обдарованої дитини НАПН України, який досліджує феномен обдарованості та розробляє програми і технології навчання і розвитку обдарованої особистості на різних вікових етапах у системі безперервної освіти.

Фундаментальні проблеми природи обдарованості вивчалися психологами Б. Ананьєвим, П. Гальперіним, В. Крутецьким, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном, Б. Тепловим, В. Шадриковим. Загальні закономірності розвитку здібностей обдарованих дітей досліджували Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Дружинін, Н. Лейтес, В. Моляко, Р. Стенберг, О. Щєбланова. Класифікували види та створили моделі розвитку обдарованості Ф. Монкс, Дж. Рензуллі, А. Савенков, К. Хеллер. Розробили стратегії роботи з обдарованими учнями О. Матюшкин, В. Юркевич. Визначили принципи створення навчальних програм для обдарованих дітей Х. Пассова, М. Карне, Дж. Рензуллі, Д. Сиск. Досліджували методику навчання обдарованих дітей в початковій і середній школах Англії та США Н. Сергєєва, Е. Тищенко, Т. Тартарашвілі, С. Цветкова. Однак розвиток

іншомовних мовленнєвих здібностей обдарованих дітей в школах України ще не знайшов належного висвітлення в науковій літературі.

Вітчизняні вчені зробили значний внесок у розвиток умінь іншомовного усного мовлення, зокрема діалогічного, учнів різних вікових груп і студентів різних спеціальностей. Так, методологічні засади навчання іншомовного діалогічного мовлення розроблялися лінгводидактами О. Заболотською, Р. Мартиновою, С. Ніколаєвою, Ю. Пассовим, В. Плахотником, Г. Роговою, В. Скалкіним, Н. Складенко, О. Тарнопольським та ін. Результати досліджень учених стали підґрунтям для розробки методики навчання діалогічного мовлення учнів загальноосвітньої школи. Так, низку дисертаційних досліджень присвячено навчанню іншомовного діалогічного мовлення учнів молодших класів засобом відеофонограми (О. Гузь), інтерактивних методів (Н. Кочубей), індивідуального підходу (Ю. Меньковська), міжпредметних зв'язків (І. Лягіна); учнів старших класів у процесі міжкультурного спілкування (А. Гордєєва), вивчення освітніх курсів англійською мовою (Л. Добровольська), роботи з художнім текстом (Я. Андрєєва).

Проте означені дослідження не враховували здібностей обдарованих учнів, не були орієнтовані на досягнення прискорених і індивідуальних результатів. Саме цей факт спричинив суперечність між можливостями обдарованих підлітків швидкого та поглибленого оволодіння англійською мовою в її діалогічній формі спілкування і відсутністю теоретичних засад і практичних рекомендацій щодо їх реалізації. Все це зумовило вибір теми дослідження «Методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами і темами. Дисертаційне дослідження проводилося в межах наукової теми кафедри англійської мови та методики її викладання “Сучасні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах” (протокол № 3 від 24 листопада 2008 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою

Херсонського державного університету (протокол № 6 від 01.02.10 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 25.05.2010 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Визначити сутність феномена «обдаровані учні старших класів профільної школи», уточнити поняття «обдарованість».

2. Проаналізувати методи навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів спеціалізованих шкіл в педагогічній теорії та практиці.

3. Виявити лінгвостилістичні особливості англійського діалогічного мовлення.

4. Визначити критерії, показники оцінювання та охарактеризувати рівні розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників.

5. Розробити лінгводидактичну модель та експериментальну методику навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи і перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – англомовна мовленнєво-комунікативна діяльність обдарованих старшокласників профільної школи.

Предметом дослідження є експериментальна методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні того, що навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи відбуватиметься успішно, якщо здійснювати його в три етапи: на першому (лінгвокомунікативному) формувати лексико-граматичну компетенцію учнів шляхом використання у кожній наступній

передмовленнєвій дії попередньо вивчений мовний матеріал; на другому (ситуативно-комунікативному) активізувати вивчення мовного матеріалу в навчально-мовленнєвій і реально-мовленнєвій комунікації у процесі драматизації тематичних і емоціогенних ситуацій; на третьому (інтегрованому) забезпечити використання іноземної мови як засобу набуття і презентації інформації з будь-яких освітніх курсів у процесі обговорення, аналізу та актуалізації зазначених у них проблем.

Методи дослідження. З метою визначення понятійно-категоріального апарату, характеристики теоретичних засад навчання англомовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи, виявлення лінгвостилістичних особливостей англійського діалогічного мовлення використано методи аналізу, узагальнення і систематизації психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень, нормативних документів. Для вивчення й узагальнення практичного досвіду вчителів у навчанні обдарованих учнів використано метод анкетування. З метою виявлення рівнів розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів старших класів застосовано методи поточного та підсумкового контролю. Для обґрунтування дидактично раціональної методики навчання англомовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи задіяно метод педагогічного моделювання. З метою перевірки ефективності розробленої експериментальної методики проведено педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий). Перевірка достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики здійснювалася методами статистичної обробки інформації.

База дослідження. Дослідження виконано на базі Херсонського академічного ліцею імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради м. Херсон та Одеського приватного навчально-виховного комплексу “Дошкільний навчальний заклад – спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів “Ор Самеах” м. Одеса.

Загальна кількість учасників експерименту склала 302 учня 10-11 класів профільних шкіл.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше *теоретично обґрунтовано та розроблено* експериментальну методикау навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи. *Визначено* поняття «обдаровані учні старших класів профільної школи». *Виявлено* лінгвостилістичні особливості англійського діалогічного мовлення. *Обґрунтовано й спроектовано* лінгводидактичну модель навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи, що обіймає три етапи (лінгво-комунікативний, ситуативно-комунікативний, інтегрований). *Визначено* критерії (лінгвістичний, мотиваційно-мовленнєвий, творчий, культурологічний) та показники оцінювання рівня розвитку вмінь англійськомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи. *Охарактеризовано* рівні (високий, достатній, базовий) розвитку вмінь англійськомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів. *Уточнено* сутність поняття «обдарованість» стосовно дітей шкільного віку. Подальшого розвитку набула теорія і практика інтенсивного навчання учнів старших класів профільної школи англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено навчальний посібник «Cross cultures skills» з формування комунікативної країнознавчої компетенції в англійськомовному діалогічному мовленні для учнів профільних класів гімназій; укладено програму з країнознавства «Компаративний аналіз культури англійськомовних країн (Великобританії, США, Канади, Південної Африки, Австралії) і України» та методичні рекомендації щодо навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.

Матеріали дисертації можуть бути використані у процесі навчання англійської мови учнів старших класів профільних шкіл, у процесі розробки робочих програм і навчальних посібників для учнів старшої школи, а також у

системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації учителів іноземної мови.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Херсонського академічного ліцею імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради м. Херсон (акт № 10-04/677 від 18.12.13 р.), Одеського приватного навчально-виховного комплексу “Дошкільний навчальний заклад – спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів “Ор Самеах” м. Одеса (акт № 81 від 19.04.13 р.), Артеківської спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземної мови м. Гурзуф (акт № 247/04-07 від 20.04.2013 р.), ліцею “Педагог” м. Миколаїв (акт № 332 від 15.11.2013 р.), Комунального закладу «Луганська районна гімназія Лутугинського району Луганської області» м. Луганськ (акт № 342 від 16.12.2013 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних об’єкту, предмету, меті та завданням; підтверджено експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження здійснена на *міжнародних* “Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози” (Умань, 2011), “Навчання англійської академічної комунікації в Україні та у світі: проблеми та перспективи” (Львів, 2011); “Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі” (Харків, 2011); “Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы” (Бірськ, Росія, 2012), “Наука сегодня: теория, методология, практика” (Вроцлав, Польща, 2013), “Наука и образование XXI века: теория, практика, инновации” (Ополе, Польща, 2013); *всукраїнських* “Англійська мова в контексті сучасних наукових парадигм” (Херсон, 2010, 2011), “Комунікативно-когнітивний

підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін” (Євпаторія, 2012); “Інноваційні технології у навчанні іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл та студентів педагогічних ВНЗ” (Дрогобич, 2012); *міжвузівській* “Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін” (Євпаторія, 2011); *регіональних* “Сучасні тенденції викладання іноземних мов для спеціальних цілей” (Херсон, 2011), “Мова як засіб міжкультурної та професійної комунікації” (Херсон, 2012) *науково-практичних конференціях*.

Публікації. Результати та основні положення дослідження викладено у 19 публікаціях автора, з них: 7 - у фахових наукових виданнях України, 3 – у зарубіжних виданнях, 8 – у наукових збірниках і тезах доповідей, 1 - у виданні навчально-методичного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і 9 додатків. Основний текст дисертації викладено на 195 сторінках. Роботу ілюстровано 8 рисунками, 14 таблицями, які займають 3 сторінки основного тексту. Список використаних джерел містить 305 найменувань (з них 36 іноземними мовами) і розміщений на 28 сторінках. Додатки викладено на 28 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Процес модернізації системи освіти зумовлює розширення міжнародних зв'язків України, співпрацю та необхідність спілкування між країнами та народами з різними мовами та культурними традиціями, що підвищує статус іноземної мови як реально необхідного чинника в різних сферах діяльності людини, у тому числі й у майбутній професійній діяльності. Державний стандарт базової і повної середньої освіти, ґрунтуючись на основних положеннях Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, визначає зміст навчання іноземної мови та формулює мету навчання, яка полягає в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. Зростає мотивація вивчення іноземної мови. У зв'язку з цим реформується система навчання іноземних мов.

З одного боку, цей процес є позитивним фактором, а з іншого – чинна типова програма та базові підручники, які використовуються в школах сьогодні, недостатньо спрямовані на реалізацію поставленої мети, що зумовлює необхідність перегляду змісту навчання іноземних мов. Не йдеться у цих нормативних документах і про методичне забезпечення змісту навчання обдарованих дітей у спеціальних мовних закладах освіти.

Дитяча обдарованість останнім часом викликає особливий інтерес як академічної науки, так і практики, оскільки відомості про природу цього унікального явища необхідні і для створення системи навчання та виховання талановитих дітей, і для сприяння розвитку їх потенціалу. У цьому ключі особливої уваги набуває проблема розробки змісту навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих дітей, створювання авторських програм та альтернативних підручників.

Саме тому в межах цього розділу дослідження зробимо спробу розглянути поняття «обдарованість», виокремити типи та види обдарованості, визначити феномен «обдаровані учні старших класів профільної школи», встановити специфіку та методичні засади навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.

1.1. Сутність поняття «обдарованість» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

Теоретичними передумовами розробки проблеми обдарованості у другій половині ХХ століття з'явилися дослідження, пов'язані з процесами мислення і творчості, з проблемами загальних і спеціальних здібностей, розвитку особистості, з вікової і педагогічної психології, проблемного, розвиваючого і особистісно-орієнтованого навчання.

Проблема обдарованості взагалі та дитячої обдарованості зокрема є складною та неоднозначною. Досі немає єдиного та загальноприйнятого визначення поняття обдарованість. У сучасній психології проблема обдарованості розробляється інтенсивно в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених (О. Ковальов, В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов, В. Чудновський, В. Юркевич, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.). Вивчення обдарованості через особистість, як вважає В. Моляко, є «одним із плідних шляхів вивчення творчості в цілому, оскільки вона завжди унікальна й суто особистісна» [102].

Хоча це питання актуальне протягом кількох століть, але й до сьогодні воно залишається відкритим. Не викликає сумніву те, що потенціал обдарованості є найціннішим ресурсом духовного поступу й матеріального розвитку людства. Тому, як і будь-який ресурс, його слід вчасно виявити і розумно використати. У зв'язку з цим постає закономірне питання про імовірність ідентифікації обдарованості, розв'язання якого пов'язують з аналізом концептуальних підходів до цієї проблеми [88].

Термін обдарованість походить від слова “дар”, “даровано”, “дано” – безкоштовно [127]. Сучасна психологічна думка взагалі обходить мовчанням питання про природу обдарованості. Більшість зарубіжних дослідників цієї проблеми підкреслює, що не має сенса досліджувати те, що до сьогодні не може відкрити наука. Дж. Рензулі, один з самих відомих дослідників цієї проблематики, вважає, що треба просто шукати обдарованих дітей, працювати з ними, створювати загальні й індивідуальні програми розвитку і не копатися в тому, що зараз є абсолютно незбагненим [127]. Природа обдарованості не тільки не зрозуміла, глибоко прихована, а й таємна для науки. Розібратися в цьому явищі логічним, раціональним шляхом важко навіть творчо обдарованим людям [127].

Довгий час вважалося, що в основі обдарованості лежить інтелект: високий IQ – це основний показник, критерій, невід’ємний в оцінці обдарованості [127]. Вважалося також, що обдарованими не можуть бути діти з сенсорними або фізичними вадами [127]. Дуже складним виявилось також взаємовідношення між інтелектом і творчістю. Творчість неодмінно повинна супроводжувати високий інтелект [127].

Перше визначення обдарованості: “обдарованими, талановитими дітьми можна назвати тих, які, за оцінкою відомих фахівців, через видатні здібності демонструють високі досягнення” [127] призвело до виокремлення сфер прояву обдарованості: інтелектуальна, академічні досягнення, творче мислення, спілкування та лідерство, художня діяльність.

Відповідно було визначено, що обдарованість є складною єдністю інтелекту та творчості, але надалі дослідження Дж. Рензулі дозволили включити в цю єдність і поняття комплексне, назване наполегливістю [127]. Дані біографічного методу, методу інтерв’ю і опитувальників вочевидь показали, що реальна обдарованість, на відміну від потенційної, виявляється у справі, у результатах – продуктах або ідеях – і неодмінно пов’язана з особистими якостями людини, у першу чергу, з мотивацією, яка виражається за допомогою емоційно-вольової сфери. На думку вчених, лише у тому

випадку, коли людина може реально втілити у життя свої ідеї – примножити талант, можна стверджувати, що особа талановита [127]. Дане положення стосується і дитячого віку. Ми вважаємо об'єктивним і доведеним рядом психологічних досліджень і сформульованим Н. Лейтесом визначення: “Обдарованість – це працьовитість” [88]. У контексті цього положення обдаровані в будь-якій сфері діти – це завжди трудоголіки: один створює книгу про птахів з малюнками й оригінальними текстами, інший робить серйозне соціологічне дослідження, третій винаходить прилад тощо. Але всі талановиті діти працюють: зайняті багато годин на добу, чимало читають і завжди зосереджені на своїй справі.

Відзначмо, що поняття “обдарованість” розглядається в науці по-різному. Зокрема, досить часто порушуються питання про зв'язок обдарованості з інтелектом, про роль середовища та спадковості в розвитку обдарованості, про механізми функціонування творчої обдарованості та ін. Виділяють такі аспекти вивчення обдарованості, як творча та інтелектуальна обдарованість [88].

Згідно з постулатами [248] “обдарованість – це вияв природних можливостей організму людини, що значно перевищують середній рівень. Матеріальною основою цих можливостей, або задатків, є особливості будови та функціональні властивості головного мозку й окремих його аналізаторів. Це зумовлено тим, що найбільших успіхів людина досягає тоді, коли її здібності і схильності вчасно виявлені й розвинуті. Тому професійна спрямованість, професійний відбір і професійна освіта мають відповідати здібностям і схильностям людини” [248].

А. Танненбаум визначає поняття “обдарованість” за п'ятьма чинниками: високий рівень загального інтелекту; наявність спеціальних здібностей; певні персональні особливості; вплив середовища; щасливий випадок [88].

У XVII столітті представник французького просвітництва Гельвецій проголосив, що засобами виховання можна сформувати геніальність [88]. З

появою перших тестів (А. Біне, 1905) учення про обдарованість набуває нових можливостей: інструментарій спрямовується не тільки на діагностику (виявлення), але й на прогнозування потенціалу дитячої обдарованості.

Новітні вчення про обдарованість з'являються у 50 – 60-ті роки, що було зумовлено високим рівнем розвитку науково-технічного прогресу. Зокрема, під впливом ідей Дж. Гілфорда (1950), запроваджується принцип визначення обдарованості як особливого виду творчих здібностей – креативність [88].

Водночас, велика увага проблемі розвитку обдарованості надавалась в СРСР ще у першій чверті ХХ століття (1920 – 1936 рр.). Тоді було окреслено основні напрями досліджень проблеми обдарованості: природа обдарованості, її виявлення в дитячому віці та розвиток. Дослідження радянських психологів були включені в систему міжнародних та європейських досліджень і знаходились на рівні світової науки (П. Блонський, Л. Виготський, В. Екземплярський, В. Зеньковський, Г. Россолімо, Г. Челпанов) [229].

Тривалий час явище обдарованості вивчали у межах педагогічної науки. Згодом його почали досліджувати психологи. І тільки в останні 40 років ХХ століття фундаментальні наукові дослідження біологічних основ обдарованості людини стали предметом анатомії, фізіології, генетики, біохімії.

У структурі обдарованості, на нашу думку, інтелект складає фундамент інтелектуальної обдарованості, креативність є особистою властивістю, яка сприяє формуванню обдарованості і реалізації дару у вигляді творів науки, мистецтва, а духовність визначає той напрям, в якому відбувається творчий процес.

При визначенні обдарованості особливо підкреслюють, що це системна якість психіки, яка не зводиться до тих чи інших здібностей або їх поєднання (“Психологія обдарованих дітей і підлітків”, 1996; “Робоча концепція обдарованості”, 1998; “Вчителіві про обдарованих дітей”, 1997). При такому

підході обдарованість виступає як психічна реальність, яка, реалізуючи творчу природу психіки у взаємодії з довкіллям, знаходить різну міру і індивідуальну форму свого прояву в психіці конкретної людини (В. Панов, 1998, 2004) [150].

У 80-і роки ХХ століття відкривається новий етап у дослідженні проблеми обдарованості в російській психології. Характерним для нього є цілісний підхід до розуміння обдарованості та її розвитку, представлений у робочій концепції обдарованості, розробленої колективом російських учених (Ю. Бабаєва, Д. Богоявленська, В. Шадріков та ін., 1998, 2003). Особливе місце в теорії обдарованості займають концепції творчої обдарованості (О. Матюшкін, Н. Шумакова) і концепція вікової обдарованості (Н. Лейтес) [180].

Основи вітчизняних теоретичних досліджень обдарованості було закладено В. Ананьєвим, О. Ковальовим, Г. Костюком, Н. Лейтесом, В. Мясичевим, Б. Тепловим та ін. [88].

Г. Костюк (1989) визначив обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної окремої особистості [88]. О. Ковальов та В. Мясичев в обдарованості бачили складну систему здібностей людини, яка забезпечує вміння продуктивно працювати в будь-якій галузі життєдіяльності [88]. В. Шадріков (1983) характеризував обдарованість як цілісне виявлення здібностей у діяльності, як загальну властивість інтегрованої у діяльності сукупності здібностей [88].

Темпераментні характеристики також посідають не останнє місце в механізмах обдарованості. Тому важливим є дослідження С. Дудіна і В. Русалова (1995) [88], в якому доведено вплив властивостей темпераменту на інтелект.

Сьогодні проблема обдарованості отримала статус державного значення в більшості країн, що привело до формування соціального запиту на її дослідження. Насамперед цю проблему досліджують в Америці (Дж. Галлахер, Р. Пломин, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, А. Танненбаум та ін.)

[133]. В Англії вивченням цієї проблеми займається Дж. Фрімен, у Германії К. Хеллер [110] та ін., у Росії Ю. Бабаєва, Д. Богоявленська, В. Дружинін, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Панов, О. Савенков, М. Холодна, В. Шадриков, В. Юркевич та ін. [133].

На нашу думку, важливим для нашого дослідження є визначення цього феномену вітчизняними вченими (В. Моляко), які вважають, що “обдарованість – це система, компонентами якої є: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки (їхні характеристики – підвищена чутливість); інтелектуальні й розумові можливості (їхнє призначення оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми); емоційно-вольові структури (визначення тривалих домінантних ситуацій і їхня штучна підтримка); високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо” [102, С. 22-24].

У роботі будемо спиратися на визначення поняття “обдарованість” О. Кульчицької, яка стверджує, що “обдарованість – це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації” [129, С. 15]. Інтелектуальні здібності обдарованих старшокласників суттєво перевищують середній і високий рівні. Творчість проявляється у новому й оригінальному підході до вирішення проблем і завдань. Стосовно мотивації, то за своїми емоційно-вольовими якостями обдаровані старшокласники виявляють інтерес до діяльності за своїми інтересами та профілем навчання, настирливість у саморозвитку та самовдосконаленні [129, С. 15].

Як ми вже відзначали, сьогодні у світі є декілька десятків наукових концепцій обдарованості, створених у руслі різних теоретичних напрямів. Таке різноманіття концепцій відображає складність природи обдарованості, неможливість вироблення загальних еталонів і стратегій розвитку для всіх її проявів. Проте при всій відмінності точок зору на якість і кількість чинників, що визначають реалізацію потенціалу обдарованих дітей, більшість сучасних концепцій об’єднує розуміння обдарованості як цілісної, багатогранної якості особи, що розвивається. Обдарованість вже не розглядається як єдина, раз і

назавжди задана характеристика дитини, що зумовлює її розвиток (як IQ на початку XX ст). Більшість психологів включають у структуру обдарованості як когнітивні (інтелект, спеціальні здібності, креативність), так і не когнітивні особові (мотиваційні, емоційні, вольові) і соціальні (умови виховання і навчання) чинники [257, С. 20].

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі можна знайти два основні критерії визначення природи обдарованості: вроджена та набута. Англійський психолог Ф. Гальтон [128] у XIX столітті намагався обґрунтувати спадковість таланту, аналізуючи біографічні дані видатних людей. Підходи до діагностики обдарованості, зазначає Є. Воронцова, ґрунтуються на системі єдиної оцінки [48] та комплексній оцінці: тестовій методиці Стенфорд-Біне [127, С. 39-41] оцінних процедурах (результатах групового тестування). Однак тести не завжди дають змогу оцінити динаміку обдарованості, так само як і не завжди допомагають виявити приховані резерви розумового розвитку дитини. Тому певної популярності набули так звані критеріально орієнтовані тести. На відміну від “класичних”, що використовуються для оцінювання здібностей дітей шляхом порівняння їхніх результатів з результатами спеціальної вибірки однолітків, метою цих тестів є визначення рівня оволодіння дитиною поняттями і навичками, що відповідають певному рівню її психічного розвитку [48].

Як відомо, у науці розрізняють різні типи обдарованості, але в нашому дослідженні звертаємо увагу на інтелектуальний, академічний та креативний типи обдарованості. Подібні типи обдарованості просліджуються і в ході реалізації англomовного діалогічного спілкування. Учні першого типу зазвичай виявляють глибокі знання, щодо предмету бесіди. Учні “академічного типу обдарованості” насамперед уміють добре навчатися і самостійно здобувають необхідні знання. Учні “креативного типу обдарованості” характеризуються нестандартним мисленням, що виявляється в особливому, часто несхожому на інші, погляді на світ. Цей тип обдарова-

ності дуже складно виявити у шкільній практиці, тому що стандартні шкільні програми не дають можливості цим дітям проявити себе [48].

Учені розглядають обдарованість з різних позицій [66, С. 41-42.]. Типологія видів обдарованості, що представлена у Робочій концепції обдарованості, дозволяє розглянути цей феномен з різних позицій: *за видами діяльності* виділяють практичну, теоретичну (пізнавальну) художньо-естетичну, комунікативну і духовно-ціннісну обдарованість; *відповідно до сфер психіки* – інтелектуальну, емоційну і вольову; *за широтою прояву в різних видах діяльності та особливостями вікового розвитку* розрізняють загальну (розумову) і спеціальну, ранню та пізню обдарованості (Робоча концепція обдарованості, 1989) [99]. Стосовно нашого дослідження цікавим є комунікативна (англомовна) та спеціальна (як обдарованість до певної навчальної дисципліни).

До найбільш значущих у світовій педагогіці сучасних теоретичних моделей обдарованості можна віднести концепцію, розроблену американським дослідником Дж. Рензуллі. Згідно його теорії, обдарованість є поєднання трьох основних характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень), креативності і наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання) [210]. Окрім цього, в його теоретичній моделі враховані знання (ерудиція) і сприятливе довкілля. Розроблена Дж. Рензуллі концепція передбачає, що контингент обдарованих дітей може бути значно ширше, ніж при їх ідентифікації за тестами на інтелект, креативність або досягнення. Автор пропонує відносити до категорії обдарованих тих дітей, хто проявив високі показники хоч би по одному з параметрів.

Дж. Рензуллі виокремлює три чинники важливі для розвитку обдарованих дітей: здібності вище середнього, творчий потенціал, і завдання зобов'язань. У рамках здібностей вище середніх Дж. Рензуллі дає різницю між загальними здібностями (наприклад, обробка інформації, інтеграції досвіду і абстрактного мислення) і специфічними здібностями (наприклад, здібності набувати знань) [299, С. 5-14].

Мюнхенська модель обдарованості Крістофера Перлета, Ернста А. Хана і Курта А. Хеллера використовує багатофакторність підходу до пояснення обдарованості та її розвитку. Модель базується на чотирьох взаємозалежних багатофакторних рівнях: талант, некогнітивні особистісні характеристики, критерії здійснення і екологія. У цій моделі чинники таланту містять сім здібностей: інтелектуальні; творчі; художні; соціальна компетентність; практичний інтелект; музичність; психо-моторні навички.

Важливими характеристиками талановитої особи є: вміння впоратися зі стресом; мотивація досягнення; навчальні й робочі стратегії; вміння чекати; надія на успіх проти страху невдачі; спрага до знань, самооцінка.

Важливими екологічними умовами, модеруючими талант, є: клімат сім'ї; число братів і сестер; рівень освіти батьків; екологічна стимуляція будинку; вимоги і продуктивність; знайоме середовище при навчанні; клімат класу; якість навчання; диференційоване навчання та інструктаж; стиль освіти; соціальна реакція на успіхи і невдачі; критичні події у житті [304, С. 246-279]. Диференціація видів обдарованості визначається тим або іншим критерієм, покладеним в основу класифікації. У обдарованості можна виділити як якісний, так і кількісний аспекти. Аналіз якісних характеристик обдарованості передбачає виділення своєрідних її видів у зв'язку зі специфікою психічних можливостей людини і особливостями їх прояву в тих або інших видах діяльності. Аналіз кількісних характеристик дозволяє описати міру вираження і психічних можливостей людини. Серед критеріїв виділення видів обдарованості можна назвати:

- 1) вид діяльності і сфери психіки, що забезпечують її;
- 2) міру сформованості обдарованості;
- 3) форму її прояву;
- 4) широту прояву в різних видах діяльності;
- 5) особливості вікового розвитку [66, С. 41-42.].

Крім видів обдарованості Н. Лейтес визначає її форми [135], серед яких основними є: актуальна обдарованість, потенційна обдарованість, прихована обдарованість.

Актуальна обдарованість як психологічна характеристика дитини з вже досягнутими розумовими показниками, які дозволяють досягати вищої успішності в діяльності у порівнянні з віковою і соціальною нормою.

Потенційна обдарованість – це психологічна характеристика дитини, яка має лише певні психічні передумови (потенціал) для високої успішності, але не може реалізувати їх у даний період часу зважаючи на їх недостатню розвиненість; потенційна обдарованість може ставати актуальною в умовах, що забезпечують розвиваючий вплив на вихідні психічні можливості дитини.

Прихована обдарованість виявляється в дитини недостатньо виражено; причини, які роблять обдарованість прихованою, багато в чому пов'язані з наявністю особливих “психологічних бар'єрів”; виявлення таких дітей жодним чином не може зводитися до швидкого психодіагностичного обстеження.

Такий розподіл форм існування обдарованості вказує, наскільки складним є завдання виявлення і оцінки ознак обдарованості в роки дитинства [135]. Ми враховуємо перші дві форми, оскільки відбір учнів у профільні класи виключають приховану форму обдарованості.

Зазначена класифікація перегукується з дослідженням психологів С. Панченко та І. Сидоренко [214], які виокремили три категорії обдарованих дітей.

Перша категорія – діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку за інших рівних умов. Таких дітей відносно більше серед дошкільнят та молодших школярів. Тому ця категорія не буде розглянута в нашому дослідженні. Дві інші категорії більш пов'язані з темою нашої наукової роботи.

Друга категорія – діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості, наприклад, із нахилами до мови або іншої галузі науки. Таких учнів більше серед підлітків.

Третя категорія – діти, які хоча і не досягли з якихось причин успіхів у навчанні, але дуже активні у пізнанні, оригінальні за психічним складом, непересічними розумовими резервами. Це випадки, коли можна говорити про потенційну, або “приховану” обдарованість. Розумові здібності таких учнів нерідко розкриваються вже у старшому шкільному віці [214].

Важливе місце у процесі виявлення обдарованості також посідає врахування індивідуальних, особливостей людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності.

Найбільш загальними характеристиками обдарованих дітей зазвичай вважають високий рівень мислення і швидкий темп навчання з випередженням однолітків на 2-8 років [257]. Відповідно, таким дітям потрібний вищий рівень складності та інтенсивності навчання, велика глибина вивчення матеріалу, рух від фактів до принципів, теорій і узагальнень, пошук нового, альтернативного, того, що відрізняється від загальновідомого [257].

Обдарованість виявляється на різних етапах розвитку особистості, але саме старший шкільний вік розглядається психологами як найбільш сензитивний для розвитку обдарованості, що проявляється в рефлексивних (В. Мухина, 1997; І. Кулагина, 1999), інтелектуальних (І. Кон, 1989; Р. Немов, 1997), комунікативних (Р. Немов, 1997) і виробничих здібностях (В. Давидов, 1996). На означеному віковому етапі йдеться не про прояв, а про поглиблення, цілісне оформлення вже наявних здібностей і їх комплексності (І. Кон, 1989) [99].

А. Доровской розробив основні ознаки обдарованості дітей різного віку [70]. Нас цікавить у цьому дослідженні *старший шкільний період* (15–17 років), який характеризується успіхом у багатьох ініціативах, високими результатами, розвиненою оперативною пам'ятю, сформованістю навичок

логічного мислення, установкою на творче виконання завдань, оригінальністю словесних асоціацій, побудовою чіткого образу майбутньої діяльності, легкістю висування нових ідей, комбінування знань оригінальним способом, коли учень віддає перевагу складним завданням, незалежний у судженнях і поведінці [70]. Саме ці ознаки є цінними для успішного іншомовного спілкування і на них ми спиралися при розробці нашого навчального посібника [123].

На думку О. Кульчицької, обдаровані старшокласники на відміну від своїх однолітків характеризуються такими особливостями: мають велику потребу в розумовому навантаженні; володіють високою загальною активністю розуму, спрямованою на інтенсивні та напружені розумові зусилля; легко мобілізують сили для досягнення пізнавальної мети, відрізняються здібністю до зосередження, тривалої підтримки розумової напруги, до відновлення розумових зусиль; мають потребу у відновленні й ускладненні розумового навантаження; мають схильність до класифікації, систематизації, засвоєння енциклопедичних знань; у них легко виникає новий хід думок, домисли, несподівані припущення; часто дивують несподіваними зіставленнями, узагальненнями, які відрізняються великою оригінальністю; володіють великою розумовою самостійністю; характеризуються дуже високим темпом розумового розвитку [127, С. 39-41]. Такі психологічні передумови зумовлюють необхідність створення спеціальних навчальних програм і посібників, які сприяли б їх подальшому вдосконаленню.

Зазначені якості обдарованих старшокласників виявляються продуктивними для багатьох видів діяльності, одним з яких є мовленнєва діяльність, яка розглядається в нашому дослідженні як “активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою” [83, С. 133].

Спілкуючись рідною мовою, обдарований учень думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Процес породження висловлювання непомітний, автоматизований і здійснюється миттєво. Під час спілкування іноземною мовою для обдарованих старшокласників ці процеси не є надто складними на відміну від інших дітей, у яких відсутні міцні зв'язки між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови.

Відзначимо, що досі йшлося про позитивні сторони обдарованої дитини, які треба підтримувати і розвивати. Дійсно, обдаровані діти мають чимало переваг, але це не означає, що у них не має особистих проблем. Перша – це своєрідний розрив між розумовим та фізичним розвитком дитини. По-друге – висока чутливість, і зрештою – вразливість обдарованої дитини. По-третє – висока критичність щодо себе змушує її бути постійно невдоволеною результатами своєї праці, формує негативне самосприйняття та низьку самооцінку.

Ще одна проблема обдарованих дітей – взаємини з однолітками та вчителями в школі. Обдарованій дитині набридають одноманітні заняття, повторювання, очікування інших дітей, участь у спільній справі. Щоб уникнути непорозумінь, з такою дитиною необхідно використовувати цікаві завдання, видозмінювати їх, дорослому виявляти творчість у підготовці завдань, поважати допитливість дитини як велику цінність, а не пригнічувати її.

Згідно з Є. Щєблановою, найчастішими причинами труднощів обдарованих дітей у школі є:

- 1) вплив соціально-економічних і національно-культурних умов;
- 2) фізичні обмеження (порушення зору, слуху, мови, рухів), деякі хвороби, недостатнє харчування;
- 3) труднощі засвоєння базових навиків (читання, письма, рахування), рідної або іноземної мови, математики або інших галузей знань, умінь і навиків, з емоційними і поведінковими проблемами;

4) особливої гостроти набувають шкільні проблеми у дітей з високим творчим потенціалом;

5) перфекціонізм представляє один з найменш зрозумілих аспектів обдарованості. Цей термін використовують для позначення як здорового прагнення до досконалості, так і до невротичної, нав'язливої ідеї досягнення якогось ідеалу. Подвійність природи перфекціонізма особливо яскраво виявляється у обдарованих людей [257].

Обдарованих дітей з труднощами у навчанні фахівці називають двічі особливими і виділяють серед них три групи.

1. Першу групу складають учні, обдарованість яких признається в школі, не дивлячись на відсутність помітних успіхів. Про них часто говорять, що при своїх здібностях вони могли б вчитися краще, коли б не лінь, відсутність мотивації і (або) впевненості в своїх силах. Глибинні причини їх труднощів можуть залишатися нерозпізнаними впродовж тривалих періодів. Але якщо складність курсу і вимоги до учнів помітно змінюються, наприклад, при переході з молодших у середні класи або при появі нового вчителя, їх академічні проблеми можуть приводити до явної неуспішності, емоційних і поведінкових зривів.

2. Друга група включає дітей, у яких відставання деяких здібностей у навчанні виявляється зі всією очевидністю, а їх обдарованість в школі взагалі не виявляється і не признається. Психологи передбачають, що ця група значно більша, ніж представляє більшість фахівців. В одному з досліджень у третини всіх школярів, визнаних нездібними до навчання (у багатьох країнах існують точні стандарти і методи для ідентифікації різних проявів такої нездатності), був встановлений високий рівень інтелектуального розвитку.

3. Можливо, найчисленнішою є третя група учнів, чий високі і низькі здібності взаємно маскують один одного. Їх не беруть у спеціальні програми для здатних дітей, але і не помічають у них яких-небудь відхилень. Найчастіше їх називають «середніми», оскільки результати їх навчання відповідають шкільним вимогам. Розвиток таких дітей здається сприятливим,

але уважний аналіз показує, що багато хто з них не може реалізувати свій потенціал. Вони часто не в змозі самотійно або за допомогою традиційної корекції впоратися зі своїми обмеженнями, при ускладненні навчання їх труднощі зростають і виявляються зі всією очевидністю, а потенційні можливості, навпаки, пригнічуються ще сильніше [257].

Для більшості вчителів просто не має часу працювати з обдарованими дітьми; а деяким з них заважають учні з приголомшуючими пізнаннями, з незавжди зрозумілою розумовою активністю. Буває і так, що педагог спочатку збирається давати кращому учневі більш складні завдання, приділяти спеціальну увагу. Але згодом такі наміри (а інколи і обіцянки батькам) забуваються – немає для цього у вчителя ані часу, ані сил. До того ж в обдарованому учневі, з незвично високим розумовим рівнем педагог незрідка бачить перш за все лише сприйнятливого до навчання учня, не помічаючи, що така дитина потребує особливого підходу [136, С. 34-36].

Причина “дисгармонії” очевидна: найбільш здібні учні потребують навантаження, яке було б відповідно їх розумовим силам; а наша “середня” школа, окрім середньої програми, нічого їм запропонувати не може. Можна відзначити, що чимала частина дітей з раннім розвитком здібностей якимось чином пристосовується до загальних вимог. Але відбувається це ціною послаблення, якщо не втрати, деяких важливих особливостей, що відрізняють таких дітей. Вони вимушені ставати менш самотійними гальмувати свою допитливість і творчі пориви. Їх особливі можливості залишаються непотрібними [136, С. 34-36].

Як вже було зазначено вище, сьогодні в більшості країн Західної Європи існують державні, системні програми підтримки обдарованої і талановитої молоді, які направлені як на залучення їх ресурсів для збільшення науково-технічної і технологічної конкурентоспроможності, так і на підтримку соціальної стабільності.

Зовсім іншою є ситуація в нашій країні. І тому є низка причин.

1. Велика частина обдарованих дітей залишається не виявленою, оскільки використовуються методи діагностики обдарованості, що не дозволяють виявляти прихованої обдарованості (олімпіади і конкурси виділяють учнів, які вже досягли успіхів у тій або іншій академічній дисципліні).

2. Виявлення обдарованості є відірваним від роботи над її розвитком.

3. Не розширені масштаби роботи з обдарованою молоддю.

4. Не організовані розрізнені ланки цієї роботи у взаємопов'язану систему, що створює умови для виявлення всіляких видів обдарованості і надає адекватні освітні можливості аж до продуктивного включення обдарованої людини в професію [207, С. 5-14].

Розвиток обдарованих дітей тісно пов'язаний з необхідністю забезпечення для них спеціальних умов навчання, оскільки їх високі пізнавальні можливості і потреби часто не знаходять відповіді в традиційній школі, орієнтованій головним чином на вік. Як це не парадоксально, саме випереджуючий розвиток таких дітей може стати джерелом їх проблем у навчанні, когнітивному і особистісному розвитку, спілкуванні, поведінці [257].

Найважливішим завданням щодо забезпечення адекватних освітніх траєкторій для обдарованих дітей в Україні є створення мережі спеціалізованих шкіл, що забезпечують роботу з обдарованими дітьми на найвищому сучасному рівні, в різних регіонах країни. Оскільки предметом нашого дослідження є методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи вважаємо за доцільне охарактеризувати поняття “профільне навчання” і “профільна школа” [207, С. 5-14].

Вивчаючи ці поняття, вчені часто оперують такими термінами, як: “професійна орієнтація”, “професійна підготовка”, “допрофесійна підготовка”. Розглянемо ці поняття.

Професійна орієнтація визначається як система взаємодії особистості та суспільства, спрямована на задоволення потреб особистості в професійному самовизначенні та потреби суспільства у забезпеченні соціально-професійної структури. А професійна орієнтація в навчальному процесі – це спрямованість інтересів та схильностей учнів, яка значною мірою залежить від конкретної навчальної діяльності. Зміст навчального матеріалу загальноосвітніх предметів може бути використано з метою професійної орієнтації, професійного самовизначення школяра [259].

Л. Йовайша під шкільною професійною орієнтацією розуміє спеціально організовану систему виховної роботи з метою розвитку професійної спрямованості, здатності обирати собі професію для допомоги учням у процесі професійного самовизначення [86, С. 13]. На його думку, при розробці змісту профорієнтації треба виходити з розуміння профорієнтації як складової частини навчально-виховного процесу, в якому успішно вирішуються її завдання: розширення професійного досвіду учнів, формування у них мотивів вибору та надання їм допомоги в складний момент самовизначення.

Професійна підготовка розглядається як сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки та успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь [259]. Поняття “професійна підготовка” і “професійний розвиток” стоять поруч. У роботі В. Рибалки підкреслюється, що розвиватись вони можуть як структурно цілісна і комплексна система, що базується на повноцінному уявленні про особистість, урахуваючи розвиток і реалізацію усіх складових особистості в цілому [201, С. 146–154].

Допрофесійна підготовка визначається С. Батишевим як загальнотрудова підготовка політехнічного та профорієнтаційного характеру учнів загальноосвітніх шкіл; базовий компонент подальшого професійного навчання. Допрофесійна підготовка має інтегративний характер і

реалізується в процесі всіх основних видів пізнавальної та креативної діяльності [259].

Таким чином, можна зазначити, що профільне навчання розуміється як складова допрофесійної підготовки старшокласників у системі роботи загальноосвітніх навчальних закладів з їх профільного та професійного визначення і реалізується за допомогою системного підходу, який включає в себе науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, наявність висококваліфікованих педагогів, які працюють за відповідними програмами та наявністю відповідної матеріальної бази в сучасному загальноосвітньому закладі.

Однак профільне навчання і профільна школа – це різні поняття і різні об'єкти: елементи першого можуть бути на всіх етапах і ступенях навчання, вони природні самому навчальному процесу, друге – це окремі ступінь, система і структура, які кооперують шкільну освіту не тільки з її базовою складовою, але й з вищою освітою, з професійною діяльністю [47, С. 13–19].

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти: кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді.

Профіль навчання охоплює базові загальноосвітні, профільні предмети та курси за вибором. Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти та обов'язкові для всіх профілів. Профільні загальноосвітні предмети – це цикл предметів, які реалізують мету, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Вони обов'язкові для учнів, які обрали даний профіль навчання. Профільні предмети вивчають поглиблено. Курси за вибором – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Основні їхні функції: поглиблення та розширення змісту профільних

предметів або забезпечення профільної прикладної та початкової професійної спеціалізації навчання [101, С. 3-16].

Для нашого експериментального дослідження обрано такі типи профільних шкіл як: загальноосвітні навчальні заклади на базі вищих навчальних закладів, багатопрофільні ліцеї, гімназії та спеціалізовані школи, де є профільні класи з поглибленим вивченням іноземних мов.

Однією з особливостей профільних шкіл для обдарованих старшокласників є розширена основна навчальна програма і вищий рівень підготовки вчителів, а також наявність спеціальних освітніх і авторських програм.

1.1.1. Особливості навчання обдарованих дітей

Необхідність складання спеціальної програми навчання для обдарованих дітей обґрунтована педагогами Д. Норрісом, М. Сампшеном, Л. Терменом, які звернули увагу на розвиток у дітей творчих здібностей, інтелектуальної ініціативи, критичного мислення, соціальної адаптації, соціальної відповідальності і якостей безкорисного лідерства. Фахівці відзначили, що спеціалізоване навчання обдарованих дітей повинно виходити за межі простого розширення звичайної програми навчання або включення в нього завдань з інших програм, що призначені для дітей старшого віку.

Набагато пізніше (1977) Дж. Рензуллі підтримав та вдосконалив цю ідею. Він наголошував на тому, що важливу частину всіх програм для обдарованих дітей складає систематичний розвиток когнітивних і афективних процесів, завдяки яким ці діти потрапляють у сферу наших інтересів [89].

С. Рейс, Дж. Рензуллі і Л. Сміт розробили стратегію роботи з обдарованими дітьми, яку вони назвали “ущільненням” програми навчання [234]. Для цього потрібне виконання двох умов: ретельна діагностика учнів і

досконале знання змісту і цілей предмету, що викладається. Діагноз допомагає вчителям ущільнити програму навчання, що, в свою чергу, дає можливість обдарованим дітям ефективніше і економічно використовувати навчальний час і одночасно займатися тим, до чого у них більше схильностей. У результаті збагачення змісту і прискорення процесу навчання досягаються одночасно.

Іншої думки дотримувався М. Уорд (1980), який вважав, що традиційна освіта відіграє важливу роль у розвитку обдарованих дітей, сприяючи розвитку позаінтелектуальних якостей особистості і підкреслює, що пильніша увага до яскравих проявів таланту в будь-якій галузі може бути приділена наставниками і вихователями у позашкільних заняттях [234].

Навчальна програма для обдарованих дітей у США розробляється спеціальним комітетом при навчальному закладі. Ця програма відрізняється від базової. Вона має свою модифікацію: у змісті (стиснення навчального матеріалу; введення у програму тем і проблем, що потребують міждисциплінарного підходу); процесі (групова робота, прискорення темпу навчання, самоуправління і самоосвіта) і середовищі навчання (можливість вибору навчальної діяльності, відмова від обмежень під час занять, розвиток творчих здібностей, розвиток незалежного мислення, сприяння до науково-дослідного процесу).

Специфічними особливостями програми для обдарованих учнів, розробленої в університеті штату Іллінойс М. Карне, М. Уільяме і А. Шведелом (1983), постає: знайомство з матеріалом, який зазвичай не входить до академічного навчального плану; заохочення глибокого опрацювання вибраної теми; здійснення навчального процесу відповідно до пізнавальних потреб, а не заздалегідь встановленої жорсткої послідовності; акцентування складніших видів діяльності, що вимагають абстрактних понять і розумових процесів досить високого рівня; велику розумову гнучкість відносно матеріалів, часу і ресурсів, що використовуються; вищі вимоги до самостійності і цілеспрямованості у вирішенні завдань; надання

широких можливостей для демонстрації лідерських здібностей; заохочення творчого і продуктивного мислення; розвиток вміння аналізувати свою поведінку; створення ефективних передумов для розширення бази знань і розвитку мовленнєвих здібностей [89].

У “Програмі для обдарованих дітей”, розробленою в 1963 році Г. Лессером та М. Мейбюрі [298, С. 94-101], діагностика інтелектуальних здібностей проводилася за допомогою тесту Stanford – Binet Scale. При цьому зважали на такі показники:

- *space conceptualization*: кластер здібностей, пов’язаних із судженням про просторові зв’язки і розміри предметів та їх рух у просторі;
- *vocabulary*: ці здібності визначаються як пам’ять на значення слів, у яких елементи, викликані вербальними аналогіями, зводяться до мінімуму;
- *number ability*: здібності у запам’ятовуванні і використанні додавання, віднімання, множення і ділення;
- *reasoning*: формулювання концепцій; зведення воедино різних ідей, уміння зробити власні висновки;
- *scientific knowledge*: знання наукових принципів опрацювання інформації [298, С. 94-101].

Прикладом сучасної спеціальної програми для обдарованих і талановитих школярів може бути програма, що функціонує в університеті Джона Хопкінса пошуку і розвитку талантів учнів 2-10 класів (до якої залучаються діти з 20 штатів США). Бажаючі взяти участь у програмі проходять тестування з використанням тестів “aptitude- чи achievement-серій”. Проводять його регіональні центри федеральної служби тестування, що має назву Education Testing Service (ETS).

Крім цієї програми, широко популярними у США є Talent Identification Program at Duke University Rocky Mountain Talent Search at University of Denver, а також програма пошуку і розвитку талантів, засновником якої є Center for Talented Development at Northwestern University [274].

Під впливом американської програми для обдарованих старшокласників (СТУ), у 1988 році в Германії була розроблена літня програма – “Німецька шкільна академія” (Deutsche Schüler Akademie), яка дає можливість обдарованим учням 16–19 років заповнити критичний період між старшими класами і університетом навчальними курсами високого рівня. Протягом кількох років після відкриття Академія перетворилася на унікальну за своїм рівнем і привабливістю програму для обдарованої молоді [190, С.101-114].

Аналіз американського досвіду навчання дітей з видатними здібностями відображений у дисертаційних дослідженнях: Є. Ковязіна, Ю. Кузнецової, Т. Кутової, Є. Тищенко, С. Цветкової та ін. Учені приділяють значну увагу проблемі обдарованості учнів як прояву їх творчих здібностей, сутності соціалізації та розвитку особистості обдарованої дитини; структурним особливостям самосвідомості обдарованих дітей, причинам комунікативних труднощів, які виникають між обдарованими дітьми та їх однолітками-партнерами у спільній діяльності, умовам та шляхам розвитку самосвідомості обдарованих дітей, ефективним стратегіям психологічного подолання, особистісних характеристик толерантності до невизначеності, відкритості новому досвіду, ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці, її актуальному та потенційному рівням; педагогічної обдарованості як основи формування творчої особистості майбутнього вчителя, порівняльного аналізу виявлення та розвитку обдарованості в школах США, у вищих технічних навчальних закладах Німеччини, виховної діяльності з обдарованими учнями в центрах науково-технічної творчості; особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями у Польщі.

Особлива увага приділяється обдарованим дітям у Кореї, головними напрямами роботи з якими є – створення спеціальних шкіл по роботі з обдарованими і мотивованими дітьми, розвиток системи додаткової освіти. Зокрема, поява “супер-школи” для обдарованих дітей у місті Бусане, яка отримала назву “Bussan Science Academy”, а з 2006 року – “Korean Science

Academy”. У зв’язку зі школою працює інститут “Institute For Gifted Education&Promotion”, який займається аналізом роботи з обдарованими дітьми у всьому світі [156, С. 87-100].

У Росії в гімназії Зеленограду (місто-супутник Москви), що спеціалізується в гуманітарному та економіко-гуманітарному напрямках, у процесі навчання фізики та астрономії пішли шляхом збагачення навчальної програми через зв’язок науки і мистецтва (на стиках з живописом, архітектурою, музикою) [131, С. 67-71]. Учні, які мають літературні здібності і прагнуть їх розвивати, пишуть твори, казки, оповідання, вірші про фізичні явища, закони, підбирають прислів’я та приказки, які містять фізичний зміст, зокрема, зі словника В. Даля. Такий шлях допомагає учням на основі свободи вибору вивчати галузі знань, яких немає у традиційній програмі.

Проблему навчання обдарованих учнів та створенням для них спеціальних програм досліджували такі вчені, як: Ю. Бабаєва, Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Матюшкін, Ю. Пассов, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадриков, В. Юркевич. Свій внесок у вивчення проблем обдарованої особистості зробили українські психологи Г. Костюк, В. Моляко, Р. Семенова.

Ю. Пассов (1982) пропонує сім принципів спеціалізації навчальних програм стосовно обдарованих і талановитих дітей різного віку.

1. Детальне, поглиблене вивчення найбільш важливих проблем, ідей і тем, які інтегрують знання зі структурами мислення.

2. Розвиток продуктивного мислення обдарованих дітей, а також навичок його практичного застосування, що дозволяє учням переосмислювати наявні знання та генерувати нові.

3. Надання можливості обдарованим та талановитим дітям долучатися до знання, що постійно змінюється, розвивається і до нової інформації, прищеплювати їм прагнення до придбання знань.

4. Наявність і вільне використання відповідних джерел.

5. Заохочення ініціативи і самостійності у навчанні та розвитку обдарованих дітей.

6. Розвиток свідомості та самосвідомості обдарованих дітей, розуміння зв'язків з іншими людьми, природою, культурою та ін.

7. Розвиток здібностей до творчості і виконавчої майстерності [82].

Ці принципи покликані допомогти фахівцям у галузі навчання обдарованих і талановитих дітей, знаходити рішення, спрямовані на максимальну ємкість навчального процесу. Крім того, Ю. Пассов пропонує три стратегії спеціалізації навчання: 1) прискорення: з ретельним обдумуванням, рефлексією і аналізом ідей, а також часом для творчості» [82]; 2) стимулювання обдарованих дітей на поглиблене проникнення в досліджуваний матеріал при більш широкому його охопленні; 3) якісно інше навчання (новий зміст, який не є ні продовженням, ні більш широким викладом матеріалів, які включаються в загальноприйняті навчальні програми) [82].

Виходячи з цього, можна визначити пріоритетні напрями розробки системи освіти обдарованої молоді в країні, серед яких навчання обдарованих дітей іноземних мов займає одне з перших місць.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти основною метою навчання іноземної мови є розвиток в учнів уміння використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування в будь-яких сферах життєдіяльності [189]. У сучасних умовах трансформації світового освітянського простору є багато нових програм викладання іноземних мов, зокрема для обдарованих учнів. Проблема навчання обдарованих учнів різних предметів розглядається в дисертаційних дослідженнях Е. Лодзінської (2001 р.), О. Зазимко (2003 р.), В. Коваленко (2003 р.), Н. Куліш (2003 р.), О. Бобир (2005 р.), Н. Завгородньої (2006 р.), Н. Теличко (2006 р.), А. Лякішева (2007 р.), О. Антонової (2008 р.), Л. Чухно (2008 р.).

Альтернативою чинним зарубіжним програмам стала розробка та впровадження в освітню систему програми “Обдарованість” [211, С. 67],

створеної Українським гуманітарним ліцеєм Національного університету імені Тараса Шевченка та Міської програми роботи з обдарованою молоддю в освітніх закладах міста Херсона [168]. Головна мета програми ліцея полягає у визначенні стратегії, принципів, етапів, організаційно-структурного, функціонального, педагогічного, соціально-психологічного і науково-методичного забезпечення її реалізації. Програма спрямована на пошук гуманітарно-обдарованих старшокласників; створення максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морально-естетичного, фізичного розвитку ліцеїстів; розробку та впровадження нового змісту освіти, прогресивних технологій навчання; забезпечення фундаментальної гуманітарно-освітньої підготовки; виховання національно свідомого громадянина України; надання можливості ліцеїстам реалізувати власні творчі здібності на терені дослідницько-пошукової та наукової діяльності; створення спільно з гуманітарними факультетами, Інститутом українознавства Національного університету системи безперервної освіти “Ліцей – Університет” на єдиних науково-методичних засадах; обмін досвідом та створення єдиного інформаційного простору гуманітарних навчальних закладів нового типу; здійснення просвітницької та видавничої діяльності [211, С. 67].

Завдання Міської програми роботи з обдарованою молоддю міста Херсона визначаються з урахуванням потреб суспільства щодо розвитку творчих здібностей майбутньої інтелектуальної та професійної еліти, нового стратегічного підходу до визначення подальших шляхів розвитку освітньої галузі, викладених у Національній стратегії освіти, створення цілісної національної освітньої системи [168].

За спеціальними програмами, розробленими для обдарованих учнів, методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи з учнями. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання” [191]. Але, на жаль, не існує досліджень,

спрямованих на навчання англійського усного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи, не розроблено і програм такого навчання. На нашу думку, програми викладання іноземної мови для обдарованих учнів, повинні ґрунтуватися на таких принципах методики викладання ІМ, як: 1) *комунікативної спрямованості* навчання (досягнення учнями рівня комунікативної компетенції, достатньої для спілкування в будь-яких комунікативних сферах та різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі); 2) *автономії учня і його професійного зростання*, що досягається за допомогою формування навчальних умінь; 3) *наступності*; 4) *послідовності*; 5) *спіралеподібної прогресивності* (подання нового матеріалу на основі вже здобутих знань і поступове ускладнення завдань); 6) *інтегративності*; 7) *розвитку особистості*; 8) *індивідуалізації й гуманізації навчання* [193].

За такою програмою метою навчання ІМ стає формування в обдарованих учнів комунікативної та соціокультурної компетенцій для виконання професійних завдань і в повсякденному житті (практична мета), володіння іноземною мовою як засобом засвоєння нової інформації (освітня мета) [193].

Навчально-виховний процес у старшій профільній школі здійснюється сьогодні з опорою на такі основні принципи, як комунікативна спрямованість; особистісна орієнтація; самоосвіта; інтегроване навчання різним видам мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо); принцип урахування вікових особливостей обдарованих учнів старшої школи, який зумовлює добір спеціальних методичних підходів та змісту для спілкування. Окрім цього, ми вважаємо, що програма повинна також висвітлювати відносно новий принцип – культурологічний.

Певний рівень культурологічної компетенції учнів формується завдяки здобуттю мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих, країнознавчих знань та навичок мовлення. Основні мовленнєві вміння охоплюють: уміння усно спілкуватися в типових

ситуаціях навчально-трудової, побутової й культурної діяльності; вміння розуміти на слух основний зміст автентичних текстів; уміння читати й розуміти нескладні автентичні тексти різних стилів та жанрів з різним ступенем розуміння їхнього змісту (читання та розуміння основного змісту, читання з повним розумінням змісту); вміння зафіксувати й передати письмово нескладну інформацію [193].

Отже, все вищезазначене, буде враховуватися нами при розробці авторської програми навчання іноземної мови для обдарованих учнів.

Таким чином, підсумуємо, сутність поняття «обдарованість» розуміється як динамічна інтегральна особистісна характеристика, що включає інтелектуальний компонент, креативність і духовність як вищий рівень розвитку особистості, що формується у процесі взаємодії з соціокультурним середовищем і виявляється у високих творчих досягненнях, як комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації. Обдарованими старшокласниками вважаються учні 10-11 класів (15-17 років), що відповідають вище зазначеному поняттю обдарованості.

Проявами обдарованості старшокласників в англійській мовленнєвій діяльності є: розвинена оперативна пам'ять, логічне мислення, творче виконання завдань, оригінальність словесних асоціацій, легкість висунування нових ідей, комбінування знань і незалежність у судженнях [70].

Базовими обрано три типи обдарованості: інтелектуальна, академічна та креативна. За наведеною у роботі класифікацією видів обдарованості її можна схарактеризувати як: за видами діяльності – комунікативну, так і за широтою прояву та особливостями вікового розвитку – спеціальну. Щодо форм прояву обдарованості виділяємо дві основні, як-от: актуальну і потенційну.

Обдарованими учнями старших класів профільної школи визначаємо учнів, яким притаманні такі риси, як прагнення до розумового навантаження, творче мислення, багата фантазія та уява, оригінальність ідей і думок,

самостійність у науковому пошуку, здатність до класифікації і систематизації, аналізу та синтезу матеріала, можливість засвоєння енциклопедичних знань.

1.2. Термінологічна визначеність поняття «діалогічне мовлення» у науковій літературі

Мова як знакова система реалізується в мовленні у двох основних формах – діалогічній (полілогічній) і монологічній, що відрізняються як лінгвістичними, так і психолінгвістичними та паралінгвістичними особливостями, мають свою специфіку. Формування комунікативної компетентності обдарованих учнів вимагає врахування обох характерних форм спілкування. Щодо діалогічного мовлення, то його розвиток висвітлювався в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Різні аспекти вивчалися філософами (Г. Батищев, М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, В. Малахов та ін.), які визначали структуру, зміст і функції діалогу в спілкуванні; психологами і психолінгвістами (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, О. Леонтєв, Ю. Пассов та ін.), у працях яких досліджувалися особливості діалогічного мовлення; лінгводидактами (С. Ніколаєва, Г. Рогова, В. Скалкін, Н. Складенко, Л. Якубинський), які виявили структурно-синтаксичні й функціональні ознаки діалогічного мовлення.

Проблема розвитку вмінь діалогічного мовлення на початковому етапі навчання англійській мові в середній школі розглядалася в дисертаційному дослідженні Т. Сірик (1984 р.). Проблемі розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів 5-6 класів середньої школи на функціональній основі (на матеріалі англійської мови) було присвячене дисертаційне дослідження О. Борзової (1984 р.). Методика навчання діалогу дітей шести-семи років в освітньому процесі досліджувалася А. Соколовою (2006 р.). Розвиток діалогічного мовлення у старших дошкільників у процесі інтеграції

традиційних і комп'ютерних ігор висвітлено в працях О. Бізикової (2007 р.). Розвиток діалогічного мислення старшокласників на уроках літератури (на матеріалі творів сучасної прози) розглядався в дисертаційному дослідженні В. Островської (2009 р.). Розвитку діалогічного мовлення в процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6-7 класах присвячувався науковий рукопис С. Мунтян (2011 р.). Проте, в науковій літературі відсутні дослідження, які б розглядали проблему навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.

Схарактеризуємо поняття “діалог” та “діалогічне мовлення”. Діалогічне мовлення, за В. Скалкіним, – це об’єднане ситуативно-тематичною єдністю і комунікативними мотивами поєднання усних висловів, послідовно створених двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [217]. Діалогування – це процес мовної взаємодії, який передбачає обмін репліками, що не досягають об’ємів монологічних висловів. Під терміном “діалог” розуміється як сам процес діалогування, так і його результат – текст [217].

Особливостями діалогу є: наявність співрозмовників; швидкий обмін репліками майже без попереднього обмірковування; смислова взаємозалежність реплік; ситуативна залежність реплік; лаконічність, чіткість реплік; широке використання “відпрацьованих” у мовленні засобів - штамтів; слухове сприйняття учасників діалогу: важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати; зорове сприйняття учасників діалогу (особлива роль міміки, жестів та інших паралінгвістичних засобів) [217].

Діалог, як і будь-який комунікативний акт, протікає в конкретній ситуації спілкування і є продуктом. Тим часом в ієрархічній структурі усномовного спілкування комунікативна ситуація виступає як програма, але вона, здебільшого, відразу чітко не розкривається [217].

З комунікативно-інформаційного погляду перші репліки можуть бути зведені до таких типів висловлювань: формули соціального спілкування

(вітання, вираження подяки, вибачення тощо); запит інформації (питання, прохання повідомити що-небудь); вираження емоцій; інформування; наказ-прохання; коментування (констатація) обставин, у яких знаходяться ті, хто спілкується; висловлення фактичного характеру (тобто висловлення, що не несуть якої-небудь важливої інформації; ними обмінюються для підтримання розмови, у силу правил пристойності, коли, наприклад ніяково мовчати, потрібно заповнити паузу) [217].

Діалогічне мовлення, за Н. Скляренко, – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець [163, С. 146]. Саме в діалозі найповніше проявляються творчі здібності і критичність мислення особистості студента [141, С. 121].

На думку Л. Якубинського, діалогічне мовлення є особливим яскравим проявом комунікативної функції мови. Вчені називають діалог первинною природною формою мовного спілкування, класичною формою мовного спілкування. Головною особливістю діалогу є чергування говоріння одного співрозмовника з прослуховуванням і подальшим говорінням іншого [267].

За О. Гойхманом, виділяють два класи діалогів: інформаційний і інтерпретаційний. Інформаційний діалог характерний для ситуацій, у яких на початку спілкування між партнерами є розрив у знаннях. Інтерпретаційний діалог характеризується тим, що знання у партнерів приблизно рівні, але отримують різну інтерпретацію [63]. Фахівці в галузі психології спілкування виділяють, окрім класів діалогів, два рівні спілкування, поширювані на мовну комунікацію у цілому: подієвий (інформаційний) і діловий (конвенціональний) [63].

У роботах Є. Галицьких зазначено, що діалог – це складна форма соціальної взаємодії. Брати участь у діалозі подекуди буває важче, ніж будувати монологічне висловлювання. Обмірковування своїх реплік, питань відбувається одночасно зі сприйняттям чужої мови. Участь у діалозі вимагає складних умінь: слухати і розуміти думку, що виражається співрозмовником;

формулювати у відповідь власне судження, правильно висловлювати його засобами мови; міняти слідом за думками співрозмовника тему мовної взаємодії; підтримувати певний емоційний тон; стежити за правильністю мовної форми, в яку “вдягаються” думки; слухати свою промову, щоб контролювати її нормативність і, якщо потрібно, вносити відповідні зміни та поправки [50].

Вивчаючи проблему навчання учнів зв'язного мовлення, а зокрема діалогу, Л. Федоренко відзначає, що діти досить легко засвоюють діалогічне мовлення, так як щодня чують його у побуті.

Діалог - це одна з двох типологічних форм мовлення; така ситуативно-композиційна форма мовлення, коли мовець і слухач перебувають у безпосередньому словесному контакті, а комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлення (репліки) одного змінюються висловленнями (репліками) другого, мовець і слухач весь час міняються ролями [232, С. 139]. Лексикографічні джерела характеризують діалог у різних аспектах: лінгвістичному - розмова між двома або кількома особами; літературознавчому - один із типів організації усного мовлення, який за своєю формою є розмовою двох або декількох (полілог) осіб; стилістичному - функціонально-комунікативний вид мовлення, що характеризується безпосереднім словесним обміном думками між двома мовцями [155, С. 102-107]. Як бачимо, всі інтерпретації означеного терміна збігаються в кількості мовців та звуковому вираженні. На нашу думку, в учнів необхідно системно і послідовно формувати вміння вербально спілкуватися в процесі діалогічної мовленнєвої взаємодії, розвивати вміння, що забезпечують процес утворення реплік, вплив на слухача, реакцію на його висловлювання.

Нам імпонує думка Е. Палихатої, що “діалог - це процес мовленнєвої діяльності (діалогування) та його результат (діалогічний текст), виділяючи діалогічні єдності, релевантною ознакою яких є комунікативна інтенція; реплікування; фразеологічність, еліптичність, клішованість; повторення слів та їх сполучень; стилістична диференціація діалогічного мовлення; жести,

міміка, інтонація” [178, С. 30]. У дослідженні діалог розглядається як основна форма мовленнєвої комунікації, комунікативна взаємодія двох людей, продукт і результат діалогізування як процесу обміну інформацією.

Як різновиди діалогу вчені розглядають когнітивний (обмін інформацією між комунікантами), конфліктний (стосунки між співрозмовниками погіршуються, а то й руйнуються), фактичний (має на меті встановлення чи продовження контакту) [155, С. 102-107]. Лише у фактичному діалозі, оскільки він реалізується у типових комунікативних ситуаціях, можуть бути використані певні стандартизовані мовленнєві форми, а вивчення типових мовних зворотів здійснювати на уроках англійської мови. Часте використання мовних кліше у недоречних умовах застосування їх призводить до комічності ситуації, внаслідок чого мовець виступає як комунікативно некомпетентна мовна особистість.

Знання особливостей, структури і типології діалогів є лінгвістичними засадами мовної та мовленнєвої компетенції, а вміння діалогувати є запорукою ефективного спілкування в різних комунікативних ситуаціях. [155, С. 102-107].

Учені (М. Бахтін, Л. Виготський, Л. Щерба, Л. Якубинський) вважають діалогічне мовлення первинним стосовно інших форм спілкування. Усі форми мовленнєвого спілкування істотно різняться між собою і мають свою специфіку [12].

Розглянемо комунікативні функції діалогічного мовлення (ДМ):

- 1) запити інформації – повідомлення інформації;
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого;
- 3) обміну судженнями / думками / враженнями,
- 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору [163, С. 146].

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

З психологічного погляду, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди *вмотивоване*. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, в яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, поставити їх у запропоновані обставини. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення [163, с.147].

Проблема *мотивації* є однією з найважливіших у процесі навчання говорінню. Психологи (І. Зимня, Н. Тализіна) зазначають, що для того, щоб мовлення студента стало вмотивованим, потрібно створити певні умови, використати такі засоби, щоб стимулювати мотивацію у навчанні, викликати інтерес до участі в спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання [81; 199]. Реалізація всіх цих завдань є реальною лише під час комплексної дії багатьох психічних механізмів мовленнєвої дії, а саме: прийому та видачі інформації повідомлення, осмислення (аналіз і синтез інформації), випереджувального відображення (прогнозування, випереджування), оперативної та довготривалої пам'яті, специфічних механізмів мовлення (сміслоформуєчих, звукоформуєчих та ін.) [81, С. 90].

Діалогічне мовлення (як і монологічне) характеризується *зверненістю*. Спілкування, здебільшого, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника і певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (міміка, жести, контакт очей, пози співрозмовників), за допомогою яких мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. І, отже, їх не можна ігнорувати в навчанні іншомовного спілкування.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його *ситуативність*. Як відомо, будь-яка мовна діяльність обумовлена *ситуацією*, тобто “умовами (обставинами, метою тощо), в яких

здійснюється цей вислів” [222]. Ситуація як основа вербального спілкування є сукупністю мовних і немовних умов, необхідних і достатніх для здійснення мовної дії [140, С. 152-158].

Г. Рогова вважає, що ситуація - це обставини, в які ставиться людина і які викликають у неї потребу говорити [202, С. 124]. Ситуації можуть бути реальними, умовними, уявними і навіть фантастичними, казковими. Головне - всі вони повинні співвідноситися з віковими і психологічними особливостями обдарованих учнів, бути для них особистісно-значущими. Ситуації можуть бути конкретними, і тоді мова учнів є їх безпосереднім віддзеркаленням. Ситуації можуть бути абстрактними і проблемними, в цьому випадку учасники ситуації володіють різним інформаційним потенціалом та подекуди відчувають гострий дефіцит інформації. Ситуації цього типу більше підходять для учнів середнього і старшого етапів навчання. Ситуації можуть носити статичний або динамічний характер. При динамічному характері відбуваються зміни в компонентах ситуації, наприклад: відбувається перестановка в дійових особах і в їх взаєминах.

Ситуативним ДМ є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією. Ю. Пассов зазначає, що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї [184, С. 47]. Це можуть бути минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо.

Відбір і класифікація реально наявних мовних ситуацій для вирішення ряду методичних завдань привели до необхідності розгляду їх з точки зору різних типів мовленнєвої поведінки. Відповідно виділені стандартні (стабільні) і варіабельні (змінні) ситуації [39, С. 65].

У стандартних ситуаціях поведінка людини (вербальна й невербальна) жорстко регламентується. У варіабельних мовленнєвих ситуаціях форма мови не настільки тісно пов'язана зі змістом, а обумовлена соціально-

особистісними взаєминами співрозмовників, їх загальноосвітнім рівнем, мірою знайомства тощо. Навчальний процес не може провести учнів через всі можливі реально існуючі ситуації спілкування, і тому мовленнєві вміння повинні розвиватися на основі вправ в умовах навчальних мовних ситуацій, що моделюють реальне мовне спілкування [57, С. 249-250].

Навчальна мовленнєва ситуація покликана забезпечувати потреби учнів в мовленнєвому спілкуванні і має бути сукупністю життєвих умов, що спонукають до вираження думок і використання при цьому певного мовного матеріалу. У навчальному процесі вона повинна стати: 1) одиницею змісту навчання; 2) способом організації матеріалу на уроці, в підручнику або навчальному посібнику; 3) критерієм організації системи (або серії) вправ. Від природної ситуації вона відрізняється: 1) певною деталізацією обставин дійсності, що оточує нас; 2) наявністю вербального стимулу; 3) можливістю багатократного відтворення [57].

У старших класах використовуються ситуації, частково керовані викладачем. У цьому випадку тема і час, а також частково мовний/мовленнєвий матеріал задаються викладачем, учні повинні на додаток до вищезначеного використовувати самостійно вибраний, раніше засвоєний матеріал. У добре підготовлених класах можуть виконуватися вправи у так званих вільних ситуаціях, вибір і мовне наповнення яких надається учням, викладач тільки контролює те, що відбувається, з точки зору тимчасової і тематичної витриманості, а також нормативної правильності.

Суттєве значення для навчання обдарованих старшокласників невідготовленого усного мовлення мають систематично і навмисно створювані проблемні ситуації, що сприяють виникненню мотиву і потреб вислову, висуненню гіпотез, припущень, активізації розумової діяльності. У підручниках з ІМ для старших класів створенню ситуації сприяють: а) організація матеріалу за темами і підтемами; б) повторення мовних зразків і

штампів, що передують засвоєному матеріалу; в) введення різних розумових завдань.

В якості стимулу усного мовлення, окрім словесних вказівок, використовуються: а) проблемні ситуації, що створюються на основі двох контрастних думок, б) змістовні опори у формі заголовків, оголошень, програм телебачення і радіо, текстів листів тощо [58].

Як вже наголошувалося, мова не буває поза ситуацією. У діалозі, саме ситуація визначає мотив розмови, який, у свою чергу, є джерелом породження мовлення. Навчальне спілкування має свою специфіку, навчальні діалоги не завжди протікають за тими самими законами, що і в реальному спілкуванні.

Ситуативність як одна з характерних рис діалогу передбачає, що успішність діалогічного спілкування на уроці багато в чому залежить від заданої ситуації і розуміння учнів мовного завдання спілкування. Інакше жодні опори не допоможуть успішно виконати завдання. Ситуативність складає суть і зумовлює логіку даної форми спілкування [224].

Характерною особливістю діалогічного мовлення є також його *емоційна забарвленість*. Оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться, мовлення емоційно забарвлене. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та ін. [163, С. 148].

Мовленнєві ситуації, створювані на заняттях, не завжди викликають в учнів емоційно-мовленнєву реакцію, без якої їхнє мовлення нагадує навчальний діалог. Емоційна недостатність мовленнєвих дій в умовах мовленнєвих ситуацій, що створюються у навчальному процесі, зумовлена їхньою нереальністю і лише уявленими обставинами, якими вони обґрунтовуються. Емоційна недостатність мовлення учнів пояснюється і тим, що в їхньому лексико-граматичному арсеналі відсутні мовні засоби, що дають можливість передати їхні емоції в різних мовленнєвих ситуаціях.

Згідно з теорією емоційної регуляції навчальної діяльності О. Чебикіна, почуттєво-емоційне передавання вчителем (викладачем) матеріалу, що вивчається, і відповідно його почуттєво-емоційне відтворення учнями (студентами) значно підвищує продуктивність процесу навчання для обох його учасників: для перших полегшується завдання утримання уваги учнів на предметі вивчення, а для других - можливість запам'ятовування і засвоєння інформації, що емоційно сприймається [245, С. 3].

Емоційне пред'явлення матеріалу і його емоційне відтворення можливі, на думку О. Чебикіна, у процесі *емоціогенної ситуації*, яка визначається ним як “обставини навчальної діяльності, що з різною силою актуалізують емоції учнів” [245, С. 32]. Виникає емоціогенна ситуація “внаслідок зіткнення реальних потреб учнів і можливостей їхнього задоволення, що існують у певний момент” [245, С. 32]. Ж. Піаже стверджує, що емоціогенна ситуація виникає в разі надлишкової мотивації стосовно реальних можливостей індивіда і що не існує емоціогенної ситуації як такої, а є загальний ефект ситуації. При цьому кожна людина реагує залежно від своїх потреб розвитку емоційності [186].

Емоційна ситуація відрізняється від мовленнєвої тим, що вона зумовлюється не вигаданими обставинами чи нехай навіть реальними, але з явно вираженою навчальною метою, а самим ходом навчального процесу, розгортання якого в діях має бути невідомим для учнів, але добре спланованим вчителем. Раптовість ситуації, значущої для учнів, викликає у них емоційний сплеск, що супроводжується зовні неорганізованими мовленнєвими реакціями. Проте саме ця неорганізованість мовлення, яка виникла внаслідок несподіваних дій педагога, і є реальною мовленнєвою поведінкою [159, С. 288].

На основі емоціогенних ситуацій О. Чебикін визначає такі види емоцій: байдужість, страх, ентузіазм, здогад, інтерес, допитливість, цікавість, здивування, образа, радість, розчарування, нудьга, сумнів, сором, захоплення, задоволення, і детально описує їхній екстралінгвістичний прояв [245].

Лінгвістичний аспект емоційно-мовленнєвого компонента полягає в тому, що мова є засобом для опису речей і подій, вираження певних почуттів: симпатії, обурення, ейфорії, розчарування, вона служить також для того, щоб викликати певну поведінку, яка виражається у приємних і неприємних почуттях і, нарешті, у певних діях. Мова застосовується також для оцінки чого-небудь, щоб попросити чи запитати когось про що-небудь і т. д. Таким чином, з погляду прагматики мова передає відомості, почуття, емоції, які формують поведінку. До цього слід додати, що і сам інформаційний обмін не позбавлений конотативного аспекту: в повсякденному мовленнєвому спілкуванні думки в більшості випадків забарвлені почуттями, більше того, самі почуття, переживання, емоції є нерідко каталізатором думки, включаючись в інтенціональну ланку мовленнєвого вчинку [28].

За Р. Мартиноюю [159, С. 294] зміст навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності включає емоційно-мовленнєвий компонент, що передбачає емоційно-почуттєве вираження думок у будь-якій ситуації мовленнєвого спілкування так само, як і в будь-якому діалогічному висловлюванні; присутність такого емоційно-мовленнєвого компонента забезпечується лінгвістичними знаннями кожної фрази, яка є його складовою, а також мовними навичками, лінгвістичними, передмовленнєвими і мовленнєвими вміннями його вживання.

Іншою визначальною рисою діалогічного мовлення є його *спонтанність*. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу.

Діалогічне мовлення має двобічний характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати

на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови [163, с.149].

Однією з основних характеристик діалогічного мовлення також є *реактивність*. Саме ця риса діалогічного мовлення зумовлює об'єктивні труднощі опанування цієї форми спілкування іноземною мовою для учнів. В основі цих труднощів лежать такі причини:

- реакція партнера, по спілкуванню може бути абсолютно непередбачувана; наприклад, він може несподівано перевести розговор в інше русло. Не менш важко впоратися, і з ситуацією, в якій реакції немає взагалі;

- є випадки, коли в учнів немає необхідних соціальних навиків діалогічного спілкування не лише іноземною, але й рідною мовою, а отже, вчитель іноземної мови повинен їх формувати практично заново. Відсутність цих навичок виявляється не стільки в незнанні лексики, граматики тощо, скільки у невмінні входити в контакт з людьми, ввічливо відповідати на питання, виявляти зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник, підтримувати розмову за допомогою простих реплік реагування, адекватно використовувати міміку, жести, інтонацію та інші паралінгвістичні засоби;

- на відміну від монологу, де автор сам визначає не лише логіку вислову, але й мовні засоби, в діалозі ми завжди залежимо від партнера. Окрім уміння говорити, діалог передбачає вміння аудіювати (мати певний рівень розвитку мовного слуху, компенсаторних умінь, імовірного прогнозування тощо) [224, с.178].

Учені (Т. Іванова, І. Сухова) виділяють два різновиди діалогів: *вільні* і *стандартні* (типові). У стандартних діалогах за учасниками чітко закріплені певні соціальні ролі (батько – дитина, вчитель – учень, продавець – покупець). До вільних діалогів традиційно відносяться бесіди, дискусії, інтерв'ю, тобто ті форми мовної взаємодії, де спочатку загальна логіка розвитку розмови жорстко не фіксується соціальними мовними ролями. Грань між вільними і стандартними діалогами у реальному спілкуванні дуже рухлива, ці різновиди діалогів можуть легко трансформуватися в ході розвитку мовного спілкування залежно від змін мовної ситуації [84].

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи той діалог, розрізняють функціональні *типи діалогів*: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями / думками, діалог-обговорення / дискусія [163, С. 152-153].

Розглянемо типи діалогів. *Діалог-розпитування* може бути однобічним або двобічним. Для обдарованих старшокласників більш притаманний двобічний діалог-розпитування, який дає можливість проявити ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування.

Одне з важливих умінь, яким учні повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є вміння вести *діалог-домовленість* (використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів).

Наступним за складністю є *діалог-обмін враженнями / думками*, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двобічною.

Характерним для обдарованих старшокласників є найскладніший для оволодіння тип - *діалог-обговорення / дискусія*, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

Кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором ДЄ. Види ДЄ для кожного типу діалогу подані за ступенем їх поширеності в мовленні.

Основними якісними показниками розвитку загального вміння вести діалог іноземною мовою є такі *спеціальні вміння*:

- 1) уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
- 2) уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- 4) уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;
- 5) уміння продукувати ДЄ різних видів;
- 6) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (у межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного класу і типу школи);
- 7) уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника) [163, С. 152-153].

Учені (І. Бім [18], Г. Рогова [203]) виділяють підхід „зверху” та підхід „знизу” до розвитку вмінь діалогічного мовлення, тобто шлях від цілого діалогу-зразка або шлях від елементарної діалогічної єдності (пара реплік, що належать різним співрозмовникам і утворюють органічне ціле у змістовному і структурному відношенні).

Зупинимось докладніше на характеристиці першого підходу. Г. Рогова виокремлює такі етапи у навчанні, відштовхуючись від діалогу-зразка (шлях „зверху”) [203, С. 137]. Перший етап полягає у сприйнятті спочатку на слух,

а потім із графічною опорою готового діалогу з метою загального розуміння його змісту, виявлення діючих осіб і їхніх позицій. Другий етап – аналітичний – припускає виявлення і “присвоєння” особливостей діалогу (мовних кліше, еліптичних речень, емоційно-модальних реплік, звертань). Третій етап – відтворення за ролями - драматизація, що припускає повне “присвоєння” діалогу. Тут закінчується робота над підготовленим діалогом. Четвертий етап – етап стимулювання діалогічного спілкування на основі аналогічної, але нової ситуації [203, С. 123-138].

Методисти, зокрема, О. Проніна [194, С. 66-103], називає цей підхід “дедуктивним”. Прихильники такого підходу посилаються на те, що в природних умовах дитина засвоює систему мови “зверху вниз”: від великих інтонаційно-синтаксичних блоків до їхніх елементів, розвиток йде шляхом вичленовування елементів з цілого, приналежність до цілого полегшує пригадування і т.п. Недолік цього підходу у тому, що він зовсім не розвиває вміння самостійно використовувати матеріал у мові, зосереджуючи увагу на формальній стороні мови. Шлях від цілого діалогу до засвоєння його елементів приводить до того, що настає передчасна автоматизація елементів у тому взаємозв'язку, в якому вони використані в цілому діалозі. Таким чином, це веде до його механічного завчання й обмежує можливості вільної розмови у нових умовах.

Другий шлях – це шлях від діалогічної єдності до цілого діалогу (шлях “знизу”). Використовуючи цей шлях, зручніше навчати розгортання репліки, використанню мікромонологів. У такого роду діалогічних єдностях стимулююча репліка будується таким чином, що вона викликає розгорнуту відповідь. Для цього стимулюючій репліці потрібно додати відповідний характер. Вона повинна бути виражена серією питань або питанням типу “чому?” і “від чого?”, “з якою метою?”.

Шлях “знизу” припускає також виконання завдань на відновлення одної з реплік. Цей підхід у методиці також зустрічається як “індуктивний”. Цей підхід здобуває все більше прихильників завдяки тому, що з перших же

кроків направляє на навчання взаємодії, що лежить в основі діалогічної мови; становлення мовних умінь і навичок при такому підході відбувається в процесі спілкування. Опора на аналогію відіграє велику роль на нижньому рівні розвитку вмінь, при формуванні первинних умінь, і тут еталонний діалог може зіграти свою роль, не для завчання, а як зразок для наслідування. На більш високому рівні на перший план виступає задача навчити школярів самостійно планувати мовні дії “через усвідомлення мотивів, цілей і можливих результатів дії”, а також “розширювати зміст і форму мовних значень, адекватних змісту” [203].

На відміну від інших методистів В. Скалкін указує на багатоступінчастий підхід до навчання діалогу, при якому навчання починається з мікродіалогу. Але водночас потрібно формувати здібності до створення окремого висловлювання в діалогічному зв'язуванні спочатку на рівні слова, потім словосполучення, речення, а згодом тексту [217, С. 10 - 11]. Це важливе методичне положення впливає з лінгвістичних особливостей діалогу як тексту (понадфразової єдності), довжина якого не є стабільною, а визначається потребами комунікації. Іншими словами, діалогічне спілкування може бути коротким і разом з тим вичерпним, завершеним. Отже, початок навчання діалогічному мовленню впливає з діалогічної єдності, мікродіалогу. З іншого боку, необхідно подбати про формування здатності до створення окремого висловлювання в діалогічному зв'язуванні спочатку рівня слова, словосполучення (еліпса), потім повного речення і, нарешті, зв'язування речень, що містять стимул для подальшого діалогізування.

Р. Мартинова запровадила використання формул побудови діалогічного мовлення для запобігання механічного відтворення діалога-зразка. Вчена стверджує, що яким би непередбачуваним не було мовлення співрозмовників за змістом і структурою, воно у більшості випадків наближається до формули трикрокової структури діалогу RJS (реакція, пояснення, стимул) і залишається незмінним навіть у разі вилучення одного з кроків. Елементи формули можуть компонуватися у різні моделі (S>R, S>RJ,

S>RS, S>RJS і т. д.). Нескінченна різноманітність діалогічного мовлення виключає можливість створення всіх варіантів комбінацій елементів формули і тим більше з урахуванням різної кількості реплік, що їм відповідають. Така модель, на думку вченої, впорядковує і систематизує види передмовленневих і мовленневих умінь діалогічного мовлення; вказує на послідовність їхнього розвитку – від найпростіших до найскладніших – з урахуванням поступового наростання труднощів; послуговує наочною формою осмислення результатів як для учнів, так і для вчителів, і є опертям, схемою побудови власного мовлення на передмовленневому рівні розвитку діалогізації і структурним орієнтиром продукування скільки завгодно складних за формою і змістом бесід на мовленневому рівні навчання розглянутих умінь [159, С. 332-333].

Розглядаючи зміст навчання діалогічного мовлення обдарованих старшокласників, він, на нашу думку, полягає у: 1) врахуванні відмінностей у мотиваційній сфері оволодіння обдарованими учнями іншомовним діалогічним мовленням, що проявляються у рівнях сформованості мотивації та перевазі того чи іншого її виду (внутрішньої процесуальної або внутрішньої змістової, зовнішньої вузької або зовнішньої широкої) [161, С. 116]; 2) цілеспрямованому формуванню внутрішньої мотивації оволодіння діалогічним мовленням обдарованими старшокласниками, найціннішим різновидом якої є комунікативна мотивація, що виявляється у бажанні розповідати про себе та дізнаватись щось про інших; запитувати про чийсь враження, думки, ставлення та висловлювати власне свою точку зору; спілкуватись з однокласниками, розігруючи діалоги та виконуючи ролі вигаданих персонажів тощо.

Грунтуючись на врахуванні реального рівня володіння обдарованими учнями старшої школи навичками та вміннями англійського діалогічного мовлення, індивідуалізація навчання діалогічного мовлення дозволяє ускладнювати та розширювати програмні вимоги для старшокласників з достатнім рівнем сформованості вищевказаних навичок та умінь.

Зміст навчання діалогічного мовлення обдарованих учнів полягає також в опорі на реальний рівень функціонування психофізіологічних механізмів, які лежать в основі цієї форми говоріння (мислення, пам'яті, сприймання, уваги), та розвитку тих якостей особистості, які необхідні у процесі навчання іншомовного діалогічного мовлення. Це, у свою чергу, передбачає цілеспрямований розвиток механізмів діалогічного мовлення та потрібних для оволодіння цією формою говоріння якостей особистості обдарованих учнів.

У змісті навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників виділяємо три компоненти: 1) психологічний; 2) лінгвістичний; 3) методичний [162]. Навчання обдарованих старшокласників діалогічному мовленню, насамперед, неможливе без урахування психолого-педагогічних особливостей обдарованих учнів. Центральними характеристиками у психофізіологічному плані виступають мислення, пам'ять, увага та емоції. Усі ці психологічні процеси перебувають у постійному взаємозв'язку. Так успішність роботи пам'яті залежить від емоцій, а джерело емоцій – це дійсність, це участь у цікавій та осмисленій діяльності, що пов'язана з потребами особистості. Отже, у навчанні іноземної мови обдарованих учнів необхідно враховувати їх потреби, інтереси, життєвий досвід, що підвищує їх емоційний тонус, стимулює до активної роботи.

За Н. Скляренко, створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, так і організацію процесу навчання [163, С. 64]. Розглянемо основні типи вправ, характерних для навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів.

У *рецептивно-репродуктивних* вправах старшокласник сприймає певну вербальну інформацію від учителя, диктора або з підручника, а потім

репродукує її повністю або частково. У *продуктивних* вправах обдарований учень самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від речення до рівня тексту). Але більш характерними для таких старшокласників є *рецептивно-продуктивні* вправи, де продукуванню усного висловлювання передують сприймання і розуміння тексту. Також у навчанні англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи основне місце посідають комунікативні та умовно-комунікативні вправи, в яких передбачається реалізація акту мовленнєвої діяльності іноземною мовою та мовленнєві дії обдарованих учнів у ситуативних умовах. Отже, характер вправи має відповідати тим навичкам та вмінням, які формуються за її допомогою. Для систематизації роботи з формування вмінь діалогічного мовлення необхідно методично правильно підібрати комплекс вправ, використовувати та поєднувати нетрадиційні та традиційні форми організації навчальної діяльності, безперервно та послідовно викладати матеріал. Дуже важливо, щоб учні усвідомили реальну можливість користування мовою як засобом спілкування.

Наведені вище вимоги до навчання діалогічного мовлення були враховані при розробці системи вправ для дослідно-експериментального навчання.

Отже, в навчанні діалогічного мовлення можна виділити такі рівні формування діалогічних умінь і навичок: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей; другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій (притаманний обдарованим учням старших класів) – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Відтак, навчання діалогічного мовлення відіграє провідну роль у процесі мовного розвитку обдарованої дитини. Навчання діалогу можна розглядати і як мету, і як засіб практичного оволодіння мовою. Освоєння

різних боків мови є необхідною умовою розвитку діалогічного мовлення, що в свою чергу сприяє самостійному використанню учнем окремих слів і синтаксичних конструкцій. Навчання обдарованих старшокласників уміння вести діалог, брати участь у бесіді завжди поєднується з вихованням навичок культурної поведінки: уважно слухати того, хто говорить, не відволікатися, не переривати співрозмовника.

1.2.1. Аналіз методів навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів спеціалізованих шкіл в педагогічній теорії та практиці

Як відомо, основними засобами навчання є підручник і різного роду дидактичні матеріали до нього. Ефективність навчання діалогічного мовлення також в значній мірі залежить від змісту програм і підручників. Для об'єктивної констатації стану навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи необхідним є аналіз чинних програм. На жаль, на сьогоднішній день в Україні відсутні спеціальні програми для навчання ІМ обдарованих старшокласників профільної школи. Таким чином, проаналізуємо наявні чинні програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, Київ "Перун", 2005 р., програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи профільний рівень, Київ "Поліграфкнига", 2010р., авторська навчальна програма факультативного курсу "На стажування до англомовних країн" для учнів 10-11 класів, "Основа", 2011р. та програма елективного курсу з англійської мови "Діалог двох культур" 10 клас, Москва "Чистые пруды", 2010р. [192; 193; 151].

Як уже зазначалось, головна мета навчання іноземної мови у старших класах профільної школи полягає у формуванні в учнів комунікативності – умінь і навичок здійснювати спілкування у межах сфер і тематики,

визначених програмою, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається [193].

На відміну від загальноосвітньої школи, поглиблене (профільне) вивчення іноземної мови передбачає досягнення рівня навченості учнів (B2), що перевищує пороговий рівень (в термінах Ради Європи). Цей рівень передбачає більш гнучке і більш вільне володіння іноземною мовою, використання його як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування в широкому спектрі ситуацій офіційної і неофіційної взаємодії з носіями мови.

У старших класах спеціалізованої школи систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий і комунікативний досвід обдарованих учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. У програмах для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов (Київ “Перун”, 2005р.) та програмі для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи профільний рівень (Київ “Поліграфкнига”, 2010р.) основна тематика ситуативного спілкування з тем “Я, моя сім’я та друзі”, “Дозвілля” і “Харчування” в 10 класі не відрізняється, за профілем навчання у програмі ці теми було лише доповнено деякими підтемами. Натомість, тему “Людина і довкілля” розширили обговоренням темами обговорення “Природні катаклізми” та “Вплив погоди на здоров’я, захист природи”; узагальнену тему “Мистецтво” детальніше розкрили в “Живописі”; “Наука і технічний прогрес” передані через новітні технології; але також було додано нову тему “Робота і професії”. Мовленнєві функції і лінгвістична компетенція не відрізняються за рівнем навчання, але на відміну від стандартного рівня програм для загальноосвітніх навчальних закладів, старшокласники профільного рівня повинні використовувати для бесіди країнознавчі знання, запроваджувати дискусію, пояснити значення слів англійською мовою, проявляти зацікавленість у виконанні завдань різної спрямованості. Щодо мовленнєвої компетенції та діалогічного мовлення

зокрема, на відміну від стандартного рівня учні повинні вміти без попередньої підготовки вступити та підтримати бесіду.

Учні 11 класу профільного рівня на додаток до тем з програми для загальноосвітніх шкіл мають можливість розглянути такі підтеми, як “Корисна їжа та рецепти страв”; вони обговорюють більш детально тему “Дозвілля”: клуби за інтересами, кіно, театр, телебачення; замість теми “Шкільне життя”, учні профільного рівня глибше працюють над темою “Молодіжна культура”, додаючи розмови про різні сучасні субкультури, які є дуже актуальними для випускників. Мовленнєві функції в 11 класі не відрізняються за рівнем навчання. Учні профільної школи повинні мати набагато більший лексичний запас та рівень розвитку граматичних вмінь. Щодо мовленнєвої компетенції та діалогічного мовлення зокрема, на відміну від стандартного рівня вони повинні вільно вести діалог етикетного характеру в нестандартних ситуаціях спілкування; вміло реагувати на репліки співрозмовника; використовувати ідіоми, запозичені слова; формувати та обґрунтовувати власну думку; вилучати найважливіші факти життєвих ситуацій; досягати порозуміння зі співбесідником; уміти написати пошукову статтю до газети та обробляти різнотипні завдання в залежності від навчальної ситуації. Кількість реплік майже однакова: 12-13 правильно оформлених реплік у мовному відношенні.

У традиційному навчанні іноземних мов існує чимало вітчизняних підручників та навчальних посібників для 10-11 класів, що відповідають сучасним вимогам і рекомендовані Міністерством науки і освіти України для загальноосвітніх шкіл (див. Додаток А): Англійська мова 9-11кл. (В. Плахотник, Р. Мартинова); Англійська мова (6-й рік навчання, профільний рівень) (авт. Т.Сірик); Англійська мова (10-й і 11-й роки навчання, академічний рівень) (авт. Л. Калініна, І. Самойлюкевич); Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) (авт. О. Карпюк); Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) (авт. І. Гладка); (див. дод. А). Але існує проблема з підручниками та посібниками з навчання

старшокласників англійської мови для профільної школи. Англійська мова Т.Сірик (6-й рік навчання, профільний рівень); Англійська мова А.Несвіт (9-й та 10-й рік навчання, профільний рівень) та “Speak English with Pleasure” (Н. Тучина, Т. Меркулова, В. Кузьміна) є одними з небагатьох підручників з профільним рівнем навчання ІМ. Підручників та посібників для навчання ІМ обдарованих учнів старших класів профільної школи взагалі не існує. Тому вчителі використовують додаткові автентичні матеріали (підручники, аудіо і відеоматеріали, CD), медіаджерела; методичні розробки навчальних матеріалів, комп’ютерні програми. Наприклад, програми “Call” та “Round-UP” забезпечують інтерактивний режим навчання англійської мови на етапі початкової та середньої школи; мультимедійні комплекси “Reward”, “Objective First Certificate” А. Кейпел, В. Шарп (для спеціалізованих навчальних закладів) (Кембридж Юніверсіті Прес 2009 р.); Outcomes Intermediate - Upper Intermediate Х. Делар, Е. Воклі (для спеціалізованих навчальних закладів) (Лернінг 2011 р.); Laser B1, B1+, B2 М. Манн, С. Тейлор-Ноулз (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії) (Макміллан 2011р.); Gateway B1, B1+, B2, B2+ Д. Спенсер (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії) (Макміллан 2011 р.); Longman Exam Activator B1 Б. Гастінгс, М. Умінська, Д. Чандлер (посібник для підготовки до ДПА) (Пірсон Лонгман 2010 р.); Upstream В. Евенз, Д. Дулі (підручник для спеціалізованих шкіл) (Express Publishing 2008 р.), що використовуються у старшій школі, забезпечує розвиток усіх видів лінгвістичної та комунікативної компетенції. Але вони теж не спрямовані на навчання ІМ обдарованих учнів.

Під час аналізу підручників і навчальних посібників було враховано: наявність/відсутність вправ на розвиток діалогічного мовлення; їх кількість; типи; системність і диференціація всіх видів вправ за ступенем складності.

Як відомо, розвиток уміння сприймати усне мовлення на слух і адекватно реагувати є істотною частиною будь-якого типу комунікації, яка проводиться в усній формі. Різноманіття і складність умінь і навичок, що входять як компоненти в складне уміння діалогувати, вимагає цілої системи

спеціальних вправ. Найбільш ефективними є вправи, безпосередньо орієнтовані на розвиток умінь і навичок, необхідних для повного, точного і швидкого створення діалогу.

Слід зазначити, що в проаналізованих нами підручниках присутні як мовні, передмовленневі, так і мовленневі вправи. Результати кількісного аналізу вправ на розвиток діалогічних умінь представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

**Результати кількісного аналізу вправ на розвиток діалогічних умінь
в підручниках англійської мови**

ПІБ автора	Назва підручника	Кількість вправ			Загальна кількість вправ
		мовні	передмовленневі	мовленневі	
Сірик Т.	Англійська мова	26	30	20	76
Несвіт А.	Англійська мова	19	38	20	87
Н. Тучина	Speak English with Pleasure	21	43	27	91
А.Кейпел, В.Шарп	Objective FC	19	30	15	64
Х. Делар, Е. Воклі	Outcomes	21	48	17	86
Д.Спенсер	Gateway	15	27	17	59
В.Евенз, Д. Дулі	Upstream	18	27	17	62

Серед представлених в цих підручниках вправ є мовні вправи на розвиток механізмів мовного слуху і пам'яті (20,6%); сприйняття мовного потоку (10%); внутрішнього промовляння (6,2%); імовірнісного прогнозування і здогадки (10,3%); еквівалентних замінів (3,4%); компресії (5,9%). Передмовленнєві вправи зводяться до наступного: відповісти на питання (5,5%); переказати почуте (9,2%); розповісти про... (що таке) (3,2%); записати основну інформацію (7,1%). Мовленнєві вправи є такі: детально викладіть зміст у письмовій формі (1,8%); визначіть головну думку (1,4%); зробіть висновок, дайте оцінку почутому (2,7%).

Як показує аналіз, вказані підручники і посібники ефективно оптимізують навчання ІМ, завдяки їм можна об'єктивніше оцінювати знання учнів, програми створюють кращі умови для індивідуального підходу до учнів (виявлення слабких місць у знаннях кожного учня створює умови для їх усунення) [189]. Проте лише деякі з них розраховані на учнів, які володіють ІМ на достатньому рівні, і не має жодного для обдарованих старшокласників профільної школи, які володіють ІМ на високому рівні. В цих підручниках також приділяється недостатньо уваги вправам, направленим на розвиток діалогічного мовлення обдарованих учнів. Тут представлені здебільшого монологічні тексти описового характеру, в яких часто відсутня нова, цікава і проблемна інформація, що в значній мірі ускладнює реалізацію принципів комунікативності, а також відсутні завдання проблемного характеру, які є значимими для реалізації комунікативного принципу навчання іноземних мов (вправи, засновані на причинно-наслідковому міркуванні, критичному мисленні, інтерпретації, висновку, думці тощо).

Змістове наповнення цих підручників також не може забезпечити розвиток творчого потенціалу обдарованих учнів. Тому виникає нагальна потреба розробки системи навчання ІМ обдарованих учнів, яка б створювала найкращі умови для виявлення та розвитку обдарованості. У цій системі

важливу роль, на нашу думку, повинні відігравати авторські програми навчання ІМ.

Проте лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою до рівня володіння іноземною мовою випускників сучасної школи. Потрібно широко використовувати й інші засоби: робочі зошити, аудіо- та відеоматеріали, книжки для домашнього читання, текстові завдання тощо.

Доцільно активніше впроваджувати у практику школи електронні носії інформації, що не тільки урізноманітнюють навчальний процес, але й сприяють його ефективності, дозволяють індивідуалізувати й диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості.

Таким чином, аналіз чинних програм і підручників у контексті теми дослідження показує недостатню спрямованість навчального матеріалу на розвиток вмінь в обдарованих старшокласників усного англійського мовлення.

Проаналізуємо основні сучасні методи розвитку англомовних мовленнєвих умінь, що використовуються в сучасній школі.

Так, основою **інтуїтивно-комунікативного методу**, реалізованого в підручниках Headway видавництва Oxford University Press, є такі принципи: 1) послідовного навчання різних видів мовленнєвої діяльності від усного мовлення до читання і письма; 2) інтуїтивного вивчення граматики без усвідомлення граматичних правил; 3) виключення опертя на рідну мову при сприйнятті і осмисленні мовленнєвого матеріалу; 4) використання письма для запису певних мовленнєвих форм після їх усної обробки; 5) розвитку мовленнєвих умінь на основі живого розмовного мовлення [302; 303]. Необхідно відзначити, що запам'ятовування нового матеріалу за цими підручниками здійснюється за рахунок наслідування і побудови фраз по аналогії, що при навчанні читання ґрунтується на вгадуванні вивчених в усному мовленні слів і виразів. У свою чергу, навчання граматики

відбувається інтуїтивно, тобто учні несвідомо наслідують готові зразки, що позначається на їхній здатності самостійно будувати правильне з граматичного погляду висловлювання.

Відсутність опертя на рідну мову виключає усвідомлення матеріалу, що вивчається, і перешкоджає формуванню іншомовного динамічного стереотипу, який згідно психологічних досліджень не може формуватись окремо від рідного. Відсутність письма на етапі пред'явлення і активізації нового матеріалу спонукає учнів сприймати складні лексичні, фонетичні і граматичні явища у спотвореній формі.

У зарубіжних підручниках навчання говоріння здійснюється на прикладах автентичного мовлення і текстів, що, враховуючи мовні можливості учнів, дозволяють їм тільки оперувати завченими мовленнєвими фразами. Ми також вважаємо, що постійне накопичення складного матеріалу з його недостатньою обробкою на подальших уроках не сприяє розвитку мовленнєвих умінь.

Комунікативний метод навчання говоріння за Ю. Пассовим, ґрунтується на таких принципах: 1) мовленнєво-мисленнєвої активності; 2) індивідуалізації при провідній ролі її особистісного аспекту; 3) функціональності; 4) ситуативності; 5) новизни [182].

Так, перший принцип характеризується мовленнєвою практикою як засобом навчання говоріння, а також практичним користуванням іноземною мовою на основі мовлення – мислення. У процесі виконання вправ учні здійснюють мовленнєвий вчинок, мовні засоби для якого вони запозичили із репліки вчителя або складають самостійно. Реалізація другого принципу полягає у максимальному співвіднесенні навчальних завдань із компонентами особистісної підструктури індивідуальності кожного учня.

Принцип новизни реалізується у новизні матеріалу, теми, форми уроку і видів завдань, що пропонуються на уроці. Принцип функціональності щодо навчання говоріння можна сформулювати таким чином: оволодіти тим, що функціонує у процесі усної і письмової комунікації, та оволодіти таким

чином, як воно функціонує. Функціональність припускає опертя не на систему мови, а на систему мовленнєвих засобів, які функціонують у процесі спілкування, тому вчений виділяє мовленнєві одиниці, що підлягають засвоєнню, і відмежовує їх від одиниць мови. Отже, способом організації мовленнєвих одиниць є ситуація.

Оскільки ситуативність є невід'ємною якістю говоріння, будь-який мовний матеріал необхідно із самого початку його засвоєння пов'язувати із ситуацією і цій меті служить ситуативна презентація матеріалу [182, С. 55]. Ефективність цього підходу полягає в тому, що вчений частину мовленнєвих ситуацій (сенсаційних, провокаційних) усвідомлено не включив до своїх навчальних посібників, зробивши їх, таким чином, абсолютно невідомими для учнів. Тільки вчителю відомо, виходячи з рекомендацій автора, коли і яку сенсацію або навчальну провокацію слід розігрувати з учнями з метою залучення їх до невідомого мовлення, проте на наступному занятті учні вже не повірять у її сенсаційний характер. Водночас, не дивлячись на свою комунікативну спрямованість, цей метод не може забезпечити становлення практичних мовленнєвих умінь більшості учнів.

Комунікативно-діяльнісний метод реалізовано у підручниках “English Through Communication” (під редакцією Н. Складенко). Він є синтезом сугестопедичного методу (Г. Китайгородської, Г. Лозанова) і комунікативного методу (Ю. Пассова). Принципами реалізації цього методу є: 1) паралельне навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) структурне вивчення граматичних явищ з подальшим осмисленням мовних явищ; 3) використання перекладу для семантизації речень за текстами-полілогами; 4) використання письма для запису комунікативно-спрямованих словосполучень; 5) великоблочна презентація матеріалу; 6) мотивація усіх мовленнєвих висловлювань; 7) навчання на основі фабульних текстів-полілогів [250].

Водночас, паралельне навчання видів мовленнєвої діяльності вирівнює значення письмової опори при вивченні складного мовного матеріалу,

оскільки здійснюється з усним випередженням і на різному мовленнєвому матеріалі для усного і писемного мовлення. Структурне вивчення граматики призводить до нерозуміння матеріалу, що вивчається напам'ять та виключає етап мовленнєвого тренування, коли увага учнів концентрується на формі цього явища. При такому підході переклад використовується для осмисленого сприйняття текстів, що прослуховуються, з перекладом цілих речень, що виключає розуміння виокремлених лексичних одиниць і граматичних явищ. Письму також відводиться незначна роль під час навчання, оскільки автори відводять на письмове оформлення невелику частину мовного і мовленнєвого матеріалу, який вивчається, що передусім усному сприйняттю і вживанню його в мовленні.

Виключною особливістю означеного методу є презентація текстів-полілогів великими обсягами, в яких міститься чимало складної мовної інформації. Після того, як учні кілька разів прослуховують текст, вони тренуються вимовляти окремі ключові фрази з тексту в режимі діалогічного мовлення. Мовний і мовленнєвий матеріал, що підлягає відпрацюванню, запам'ятовується учнями добре, проте, значна частина незнайомих мовних явищ, ужитих у тексті, залишається незрозумілою для учнів і тому непотрібною. Нерозчленоване запам'ятовування цілісних структур без усвідомлення їх внутрішнього механізму призводить до неможливості їх відтворення в іншій формі з іншими лексичними одиницями.

Необхідно відзначити, що комунікативна спрямованість означеного підручника реалізується у комунікативній формі відпрацювання усіх мовленнєвих фраз і навчанні говоріння в наближених до реально-мовленнєвих умов ситуаціях, проте ця методика не забезпечує формування мовленнєвих умінь без винятку в усіх учнів через означені недоліки.

Свідомо-практичний метод, реалізований у підручниках за редакцією Р. Мартинової і В. Плахотника, базується на психологічних закономірностях володіння іноземною мовою. Так, основними принципами означеного методу є: 1) взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) усвідомлене

засвоєння лексики і граматики за умов передмовленнєвої практики; 3) використання перекладу як засобу навчання; 4) використання письма як мети навчання; 5) ізольоване пред'явлення кожної лексичної одиниці і граматичного явища; 6) мотивація усіх педагогічних дій вчителя; 7) розвиток комунікативних умінь на основі сформованих мовленнєвих навичок [159, С. 42].

Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає розвиток умінь говоріння, читання і письма на однаковому мовному матеріалі, що забезпечує його міцне засвоєння, оскільки задіює всі можливі аналізатори та активізує розумові процеси. Всі лексичні і граматичні явища, що пропонуються, пояснюються і багаторазово повторюються в умовах виконання тренувальних вправ, що передбачає концентрацію уваги на формі продукованих словосполучень і речень. Переклад у цій методиці використовується для семантизації кожного мовного явища, що вивчається, для пояснення граматичних явищ і перевірки сформованості мовленнєвих навичок. Письмо відіграє важливу роль під час навчання іноземної мови, оскільки активізує діяльність усієї системи аналізаторів і тому сприяє більш швидкому запам'ятовуванню інформації.

Ізольоване пред'явлення лексичних одиниць і граматичних явищ надає можливість учням моделювати власне висловлення, а не продукувати заучені штампи. Розвиток іншомовних мовленнєвих умінь на основі сформованих мовленнєвих навичок, все ж, не досягає своєї кінцевої мети. Це пояснюється тим, що здатність автоматизовано виконувати операції з мовним матеріалом в умовах тренувальних вправ не надає можливості швидкого і грамотного продукування власних висловлювань у реально-мовленнєвих умовах.

Системно-комунікативний метод навчання (автор - Р. Мартинова), є модифікацією свідомо-порівняльного (О. Миролюбов, І. Рахманов, Л. Щерба,) і свідомо-практичного методів. Цей метод ґрунтується на таких принципах: 1) взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) усвідомленого засвоєння лексики і граматики шляхом вивчення елементів

системи мови; 3) використання перекладу як засобу навчання; 4) використання письма як засобу навчання; 5) розвиток мовленнєвих умінь на основі заздалегідь сформованих мовленнєвих навичок; 6) використання письмової мовленнєвотворчості як засобу вдосконалення усно-мовленнєвих умінь; 7) розвитку вмінь непідготовленого мовлення за умов, наближених до реально-мовленнєвої комунікації, 8) використання іноземної мови з метою обслуговування [159].

Як і при свідомо-практичному методі, взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає розвиток умінь говоріння, читання і письма на одному і тому самому мовному матеріалі. При цьому, мовний матеріал, що підлягає засвоєнню, пред'являється як в усній, так і письмовій формах, що виключає його сприйняття як розчленованого звукового потоку. Процес засвоєння започатковується з вивчення простих мовних форм з їх поступовим ускладненням, що відповідає принципу від простого до складного. Так, презентація нової лексики відбувається із використанням зорово-графічного опори, семантизація цього матеріалу здійснюється за допомогою його первинної активізації для подальшого формування навичок його вживання. Враховуючи той факт, що динамічний стереотип не розвивається без опори на вже сформований стереотип рідної мови, переклад в означеній методиці використовується для семантизації всього лексико-граматичного матеріалу.

Застосування перекладу з регламентацією у часі використовується для формування мовних навичок і перевірки їх сформованості, а усний переклад – для розвитку вмінь аудіювання. Тому використання опори на рідну мову забезпечує сприйняття мовних явищ, що вивчаються, і їх міцне засвоєння.

Навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих мовленнєвих навичок не означає, що тривалий час на уроці формуються тільки навички і після цього мовленнєві вміння. У зв'язку з тим, що урок з іноземної мови носить комплексний характер, на кожному уроці формуються нові мовленнєві навички з подальшим розвитком мовленнєвих умінь на їх основі.

Одним з основних принципів цієї методики є розвиток умінь письмової мовленнєвотворчості, що сприяє розвитку усно-мовленнєвих умінь. Навчання мовленнєвотворчості починається тоді, коли учні вже здатні створити невеликі за обсягом висловлювання на основі зв'язаних за значенням речень.

Необхідно відзначити, що вміння невідготовленого мовлення розвиваються на основі мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до реальних подій. Безумовно, такий спосіб організації мовленнєвих ситуацій є, на наш погляд, найефективнішим. Учні дійсно залучаються до невимушеної бесіди, виявляють реальну цікавість до говоріння, але, на жаль, втрачають її через певну кількість занять, оскільки розуміють, що це все лише навчальна гра.

Розглянуті методики розвитку англійських мовленнєвих умінь використовувались під час навчання англійської мови, яка, як відомо, характеризується досить консервативною формою своєї лексико-граматичної будови і складною системою видо-часових категорій дієслова. Така специфіка “англійської мови” забезпечує можливість самостійного розширення словникового запасу, з одного боку, але певні утруднення його вживання у різних видо-часових формах, з іншого. Без урахування лінгвістичних особливостей англійського діалогічного мовлення навряд чи можлива розробка раціональної системи вправ з розвитку умінь реально-мовленнєвої комунікації. У зв'язку з цим у наступній частині нашого дослідження розглянемо ці особливості.

1.3. Лінгвостилістичний аспект англійського діалогічного мовлення

Вивчення англійської мови передбачає оволодіння учнями всіма структурами цієї мови, на основі сформованих знань з рідної мови. Вивчення структури іноземної мови певним чином накладається на структуру рідної

мови, що вимагає від учнів перебудови відомих стереотипів рідної мови. Саме тому, на перших етапах вивчення англійської мови, учень вносить у своє мовлення іноземною мовою закономірності, типові для рідної мови. Щоб запобігти появі помилок, необхідно розглянути специфіку англійської мови, а саме англійського діалогічного мовлення.

Лінгвіст Л. Щерба визначає діалог як ланцюжок реплік, що складаються із взаємних реакцій двох індивідів, що визначаються ситуацією чи висловлюванням співрозмовника [267], а В. Виноградов – як найяскравішу форму виразності, „експресії” – інтонаційної і моторної, що утворюють соціальний фонд для розкриття характерів [42].

Характерними мовними особливостями ДМ є його еліптичність, наявність “готових” мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, а також так званих стягнених форм [163, С. 154]. Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності. “Готові” мовленнєві одиниці називають формулами, шаблонами, кліше, стереотипами і використовують для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги, для підтвердження або коментування почутого тощо. Вони надають діалогу емоційності. “Заповнювачі мовчання” служать для підтримання розмови, для заповнення пауз у ній. Також англійським діалогам притаманні стягненні форми, тобто скорочені форми слів з позначкою «апостроф». Мовні особливості діалогічного мовлення мають бути враховані в процесі оволодіння обдарованими учнями цією формою говоріння [163, С. 155-156].

Реплікам діалогічного мовлення притаманні дислокації (перестановка слів, частин фрази). Це обумовлено тим, що воно в більшості ситуативне і отже, не потребує строгої організації. Усне діалогічне мовлення протікає в конкретній ситуації і супроводжується жестами, мімікою, інтонацією. Звідси і мовне оформлення діалогу. Речення в ньому можуть бути неповними,

скороченими, іноді фрагментарними. Існують утворення, які складаються лише з одного члена, що містить у собі суть питання, або відповіді (наприклад: “Куди? - Додому”). Відмітимо перевагу сурядності над підрядністю; меншу стрункість побудови речення, яка обумовлена тим, що воно здійснюється, формується в момент вимовляння; наявність приєднувальних конструкцій тощо. Для діалогу характерні: розмовна лексика і фразеологія; стислість, недомовленість, обривистість; прості і складні безсполучникові речення; короткочасне попереднє обдумування. Зв’язність діалогу забезпечується двома співрозмовниками. Діалогічне мовлення відрізняється мимовільністю, реактивністю. Дуже важливо відзначити, що для діалогу типово використання шаблонів та кліше, мовних стереотипів, стійких формул спілкування, звичних, часто вживаних і немов би прикріплених до певних ситуацій побутовим положенням і темами розмови [266]. Мовні кліше полегшують ведення діалогу. Діалогічне мовлення симулюється не тільки внутрішніми, але і зовнішніми мотивами (ситуація, в якій відбувається діалог, репліки співрозмовника). У ході навчання діалогічного мовлення створюються передумови для оволодіння розповіддю, описом. Зв’язне мовлення може бути ситуативним і контекстним [266, С. 170].

У більшості випадків ситуативне мовлення має характер розмови, а контекстне мовлення - характер монологу. Але, як підкреслює Д. Ельконін, неправильно ототожнювати діалогічне мовлення з ситуативним, а контекстне - з монологічним.

В умовах природного мовного спілкування діалогічне мовлення, найчастіше, поєднується з монологічною мовою, будучи, по суті, монологом у діалозі. Висловлювання, що є реакцією на репліку в діалозі, у залежності від його змісту може складатися як з одного, так і з декількох речень (фрагментарне висловлювання, монологічна єдність), тобто в діалог може бути включений монолог. Репліка – реакція на монологічну вставку відноситься до змісту усього висловлювання, а не тільки до останнього

(заключного) речення. З цього виявляється, що монологічні вставки в діалог не піднімають діалогічної мовної діяльності партнерів.

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, здебільшого, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення.

Іншою визначальною рисою мовлення є його спонтанність. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизму та готовності до використання мовного матеріалу.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватись без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

Інтонаційна варіативність ДМ зумовлюється певним поєднанням і взаємодією засобів різних мовних рівнів (лексичного, граматичного, фонетичного). Просодичне оформлення висловлювання видозмінюється під впливом таких лексичних елементів і синтаксичних засобів:

а) прислівників міри та ступеня (so, really, ever, terribly, very, dreadfully, awfully, anyway), які у більшості випадків несуть логічний чи / та емоційний наголос: Oh, I'm **terribly** sorry ; **Anyway**, I wanted to pay for the

cleaning;

б) вигуків **oh, ah, uhm, oh my, oh dear, gee, gosh, oops, well**, які просодично оформлюються наголосом або статичним чи спадним термінальним тоном: **Gee**, I'm sorry ; **Oh**, I'm sorry, Mike ; Well, I had to wash my hair ; **Oops**, sorry ; **Oh gosh**, I'm sorry;

в) одночлених речень з еліпсисом, компресія яких сприяє більшій емпатичності наголосів висловлень: Sorry, sir. I was in the garage ; Sorry I'm late ; But your carpet! It must be ruined!;

г) лексичних, синтаксичних і семантичних повторів, що впливають на фразовий наголос, інтенсифікують смислові центри висловлень, посилюють їх ритмічність: I'm very sorry, madam ; I know, officer, I'm sorry And I'm sorry about your motorcycle. I really didn't see it! ; You know, I really am quite sorry; I'm so very sorry, so very sorry;

д) емпатичних "**do**", "**please**", "**would**": I **do** apologize. I do; You jumped the queue! - Oh, did I? **Please**, forgive me;

е) паралельних конструкцій: I didn't mean to cut. I didn't realize there was a line; Well I'm sorry, but I'm broke, в яких чергування кількості наголошених і ненаголошених складів створює чіткий ритмічний малюнок;

є) порушених синтаксичних структур, несправжніх початків речень (false starts), які безпосередньо впливають на паузацію і виникнення неповних синтагм у діалогічному мовленні: I'm – eh– I'm sorry to bother you, Ms West ; I'm afraid all the tables... →eh– are taken [1].

Лінгвостилістичними особливостями англійського розмовного діалогічного мовлення є: *фонетичні* (редуковані звуки, змінювання вимови знайомих слів під впливом асимілятивних явищ, наявність вигуків, логічні паузи і паузи хезитації, неповні синтагми, залежність темпу вимови від емоційної насиченості висловлювання); *лексичні* (розмовна, експресивна лексика, сталі вислови, ідіоматичні вирази, фразові дієслова, емпатичні слова ("do", "please", "would"), скорочення, мовленнєві кліше, слова-заповнювачі пауз); *граматичні* (редуковані граматичні форми; еліптичність мовлення,

стислість, недомовленість; нестандартні синтаксичні конструкції; вільне синтаксичне оформлення фраз, порушення нормативного порядку слів у реченні, репліки різної протяжності); *стилістичні* (епітети, метафори, гіперболи, порівняння, оксюмори, повтори (лексичні, граматичні, синтаксичні), інверсія, паралелізм, риторичні запитання). Мовлення – емоційно-забарвлене; відрізняється мимовільністю, реактивністю, смисловою і ситуативною взаємозалежністю реплік. Під час комунікації важливо зорев сприйняття учасників діалогу (особлива роль міміки, жестів). Розумові здібності обдарованих учнів дозволяють акумулювати в їх діалогічному мовленні практично усі його лінгвістичні особливості.

Висновки з розділу 1

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна дійти таких висновків:

1. Уточнено сутність поняття «обдарованість», яке розуміємо як динамічну інтегральну особистісну характеристику, що включає інтелектуальний компонент, креативність і духовність як вищий рівень розвитку особистості, що формується у процесі її взаємодії з соціокультурним середовищем і виявляється у високих творчих досягненнях, як комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації.

2. Визначено сутність феномена «обдаровані учні старших класів профільної школи», яке трактується таким чином: учні, яким притаманні такі риси, як прагнення до розумового навантаження, творче мислення, багата фантазія та уява, оригінальність ідей і думок, самостійність у науковому пошуку, здатність до класифікації і систематизації, аналізу та синтезу матеріала, можливість засвоєння енциклопедичних знань.

3. Проаналізовано методи навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів спеціалізованих шкіл у педагогічній теорії і

практиці та встановлено їх резервні можливості для навчання обдарованих учнів, якими є: урахування філологічних здібностей обдарованих учнів у процесі розробки навчальних планів та підручників з розвитку англomовних мовленнєвих умінь; планування додаткових видів творчої мовленнєвої діяльності; впровадження в процес навчання більших об'ємів мовного та мовленнєвого матеріалу; введення проблемних завдань для забезпечення розвитку творчого потенціалу обдарованих учнів; використання прийомів ролєвої активізації мовленнєвої діяльності таких учнів; підвищення ролі самостійної роботи для удосконалення набутих умінь діалогічного мовлення в позаурочний час; приділення більшої уваги розвитку спонтанного англomовного діалогічного мовлення у непередбачуваних обставинах.

4. Аналіз нормативних актів і чинних програм засвідчив, що в наш час особлива увага приділяється навчання обдарованих учнів. Однак на сьогоднішній день в Україні відсутні спеціальні програми для навчання ІМ обдарованих старшокласників профільної школи. Проведений аналіз підручників з англійської мови для учнів старших класів свідчить, що лише деякі з них розраховані на учнів, які володіють ІМ на достатньому рівні, і не існує жодного посібника для обдарованих старшокласників профільної школи, які володіють ІМ на високому рівні. В наявних підручниках приділяється недостатньо уваги вправам на розвиток англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів; відсутня нова, цікава і проблемна інформація, що в значній мірі ускладнює реалізацію принципів комунікативності; відсутні завдання проблемного характеру, які є значущими для реалізації комунікативного принципу навчання іноземних мов. Змістове наповнення підручників не може забезпечити розвиток творчого потенціалу обдарованих учнів. Тому виникає нагальна потреба розробки системи навчання ІМ обдарованих учнів, яка б створювала найкращі умови для виявлення та розвитку обдарованості.

Індивідуалізація програм для обдарованих дітей у навчанні англійського діалогічного мовлення особливо важлива для забезпечення

кожної дитини таким рівнем навчання, який відповідає її рівню розвитку, здібностям та інтересам і мають для нього високу значимість. У таких індивідуальних програмах повинні узгоджуватися чотири взаємопов'язаних аспекти навчання: високий рівень навчання в області випереджаючого розвитку; розвивальне навчання в галузях розвитку, відповідно віку; корекційне навчання в області наявних труднощів; адаптивне навчання, що дозволяє тимчасово або постійно обходити наявні перешкоди для досягнення успіху в значущих для розвитку обдарованості галузях.

5. Виявлено лінгвостилістичні особливості англійського розмовного діалогічного мовлення, а саме: фонетичні (редуковані звуки, змінювання вимови знайомих слів під впливом асимілятивних явищ, наявність вигуків, логічні паузи і паузи хезитації, неповні синтагми, залежність темпу вимови від емоційної насиченості висловлювання); лексичні (розмовна, експресивна лексика, сталі вислови, ідіоматичні вирази, фразові дієслова, емфатичні слова («do», «please», «would»), скорочення, мовленнєві кліше, слова-заповнювачі пауз); граматичні (редуковані граматичні форми; еліптичність мовлення, стислість, недомовленість; нестандартні синтаксичні конструкції; вільне синтаксичне оформлення фраз, порушення нормативного порядку слів у реченні, репліки різної протяжності); стилістичні (епітети, метафори, гіперболи, порівняння, оксюмори, повтори (лексичні, граматичні, синтаксичні), інверсія, паралелізм, риторичні запитання). Мовлення – емоційно-забарвлене; відрізняється мимовільністю, реактивністю, смисловою і ситуативною взаємозалежністю реплік. Розумові здібності обдарованих учнів дозволяють акумулювати в їх діалогічному мовленні практично усі його лінгвістичні особливості.

Висновки, яких ми дійшли в ході дослідження, будуть покладені в основу експериментальної моделі навчання обдарованих старшокласників англійського діалогічного мовлення, що й складає зміст наступного розділу дисертації.

Результати проведених наукових досліджень апробовані на конференціях і опубліковані в статтях та тезах автора: [107; 110; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120; 124].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У цьому розділі ми маємо на меті практично розробити методику навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників, а саме: визначити лінгводидактичні принципи організації процесу навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників, сформулювати основні положення аналізу і відбору навчального матеріалу, представити лінгводидактичну модель навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників, укласти відповідну систему вправ та сформулювати методичні рекомендації.

2.1. Лінгводидактичні принципи організації процесу навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників

Відомі дидактичні принципи: доступності навчання; міцності засвоєння матеріалу, що вивчається; послідовності виконання методичних дій; логічності у викладі інформації, що вивчається; наочності її презентації, так само як і відомі методичні принципи навчання іноземним мовам: комунікативності процесу навчання; свідомості засвоєння мовних явищ; взаємозв'язку форми і змісту в презентації мовного матеріалу; використання опори на рідну мову для семантизації і активізації мовних одиниць, що вивчаються; інтегрованості наочного і лінгвістичного змісту є основою будь-якої навчально-педагогічної діяльності.

Проте в нашому випадку навчаються не звичайні школярі, а обдаровані старшокласники, тому всі вищезазначені та багато інших принципів навчання англійського діалогічного мовлення матимуть специфічні особливості їх реалізації.

Розглянемо ці особливості з урахуванням достатньо високого рівня розвиненості обдарованих старшокласників, їх соціальної і розумової зрілості.

Так, вже в свої 15-16 років обдаровані старшокласники мають дуже високий розвиток розумової активності і самостійності. Учні дорослішають, збагачується їхній досвід. Ростає їхнє свідоме ставлення до навчання. Саме в цьому віці юнаки і дівчата звичайно визначають свій специфічний стійкий інтерес до тієї або іншої науки, галузі знання. Такий інтерес у старшому шкільному віці призводить до формування пізнавально-професійної спрямованості особистості, визначає вибір професії. Наприкінці старшого віку учні опановують пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, уяву, а також увагу), підкоряючи їхню організацію визначеним задачам життя і діяльності. Розумова діяльність старшокласників характеризується у порівнянні з підлітковим віком більш високим рівнем узагальнення й абстрагування, з тенденцією до причинного пояснення явищ, умінням аргументувати судження, доводити істинність або хибність окремих положень, робити глибокі висновки й узагальнення, об'єднувати досліджуване в систему, розвивається критичність мислення.

Цій віковій групі властиво довільне запам'ятовування, що виявляється ефективним у тому випадку, якщо учні усвідомлюють, навіщо варто запам'ятовувати той або інший матеріал і що в результаті цього буде досягнуто.

Допомагає у цьому віці запам'ятовування й усвідомлення характерних рис матеріалу, співвіднесення і значеннєве угруповання об'єктів запам'ятовування і, головне – опора на розумову роботу в навчальній діяльності [166].

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ учені вважають за необхідне усвідомлене оволодіння іншомовними навичками та вміннями з опорою на мисленнєві процеси аналізу та синтезу. Набуті таким шляхом навички та вміння є більш гнучкими та сталими. Мислення учнів

характеризується різними особливостями такими, як самостійність, глибина розуміння, швидкість. Мислення функціонує в єдності з мовленням. Наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає застосування різних прийомів навчання.

Саме такі особливості розумової поведінки обдарованих страшокласників обумовлюють специфіку реалізації вищезначених лінгводидактичних принципів.

Так, особливості реалізації *принципу доступності і посиленості* навчання полягають в тому, що передбачається виклад матеріалу відповідно до вікових та інтелектуальних можливостей обдарованих учнів та його засвоєння без нездоланих труднощів. Доступність забезпечується як власне матеріалом, так і методикою роботи з ним. Передбачається дотримання певних вимог до обсягу використаного матеріалу, темпу просування навчальною програмою.

Принцип системності передбачає розгляд мови як системного утворення, що складається з взаємопов'язаних елементів різних рівнів, об'єднаних в одне ціле. Граматична система мови дається у вигляді моделі, простої і зручної для засвоєння. Матеріал пояснюється максимально доступно, що сприяє його осмисленню та запам'ятовуванню.

Принцип рівності передбачає подання слухачеві необхідної й достатньої інформації так, щоб засвоєння як лексичних, так і граматичних елементів англійської мови було планомірним, ефективним і не створювало при цьому негативних переживань з приводу незрозумілого (поки що) матеріалу.

Принцип міжкультурної взаємодії передбачає таку організацію навчального процесу, за якої викладач враховує національно-культурні особливості рідної мови учнів в умовах міжкультурної взаємодії з носіями іноземної мови.

Принцип комплексності націлює на активне формування навичок володіння всіма видами мовного матеріалу та вмінь його використання у

різних видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, аудіюванні та мовленні.

Враховуючи специфіку навчання іншомовного мовлення розглянемо загальнометодичні та частковометодичні принципи навчання діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи. Найважливішими загальнометодичними принципами розвитку діалогічного мовлення вважаємо:

1) *комунікативний принцип* передбачає вивчення мови як засобу спілкування з метою формування комунікативної компетентності учнів, соціально активної особистості; процес навчання є моделлю мовленнєвої комунікації [182]. Знання, отримані на різних етапах навчання з усіх предметів, мають бути не ізольованими, а в сукупності утворювати єдине інтегроване середовище навчання. В навчанні обдарованих учнів принцип комунікативності реалізується в процесі спілкування з іноземними друзями в режимі он-лайн, в організації спільних зустрічей з волонтерами із зарубіжних країн, в проведенні уроків в режимі он-лайн зі старшокласниками британських шкіл тощо;

2) *когнітивний принцип*, зумовлений зв'язком мови й мислення, оскільки мова – засіб пізнання навколишнього світу, культури, самого себе, засіб формування й формулювання думки. Тому потрібно навчати таким мисленнєвим операціям, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення. Ці операції в обдарованих учнів здійснюються в процесі пошуку та обробки додаткової інформації в мережі Інтернет, журналах тощо;

3) *соціокультурний принцип*, що увібрав у себе принцип культуровідповідності (Ф. Дістервег), принцип соціальності. Він представляє мову як особливу картину світу, в якій відбито не тільки загальнолюдський, але й національно-культурний досвід народу-носія мови. Завдяки цьому мова є засобом соціалізації учнів, тобто залучення до системи соціальних відносин. Відповідно до цього принципу в процесі навчання англійської мови

обдарованих старшокласників реалії соціуму й культури усвідомлюються учнями через мову як цінність буття. Цей принцип робить акцент на текст як виразник національної культури;

4) *інтегративний принцип* забезпечує умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу з різних предметів в одному: географія, економіка, світова література об'єднані в навчальному процесі на уроках з англійської мови. У нашому дослідженні інтегроване навчання розуміємо як взаємодію усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо) в процесі вивчення освітніх курсів засобами іноземної мови;

5) *принцип єдності вивчення мови й мовлення* передбачає вивчення мовних одиниць у єдності їх форми, значення й функції;

6) *принцип зіставлення й диференціації мовних одиниць у процесі мовленнєвого вибору* розвиває вміння правильності й точності мовлення, тобто вміння добирати потрібне слово з пари синонімів, паронімів, асоціативно близьких слів тому, що саме обдаровані учні хочуть дійти до суті, зрозуміти лінгвістичні особливості мови, значення всіх мовних перетворень елементів мови в процесі мовної діяльності;

7) *принцип опори на алгоритм мовлення*, що розглядає мовленнєву діяльність як систему мовленнєвих актів, яка здійснюється з певною метою. При створенні висловлювання обдарованих старшокласників ці акти виконуються у визначеній послідовності, тобто утворюють певний алгоритм – орієнтування, планування, реалізація висловлення.

Щодо частковометодичних принципів, що забезпечують належний рівень оволодіння діалогічним мовленням у процесі навчання англійської мови обдарованих учнів профільної школи, ми виокремили такі:

1) *текстоцентричний*, оскільки продуктом мовленнєвої діяльності учня є висловлювання, текст, дискурс, що характеризується модально-часовим співвідношенням з дійсністю, і сприймається як реальний (у теперішньому, минулому або майбутньому часі). Текст акумулює в собі задум обдарованого учня, лінгвістичні закономірності організації мовних одиниць, що йому

підпорядковуюються, комунікативні властивості, особливості свідомості і мислення талановитого старшокласника;

2) *принцип ситуативності*, оскільки однією з найважливіших особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність [215]. Загальновідомо, що комунікативні ситуації бувають природними і навчальними. За класифікацією Л. Курач [130], навчальні ситуації на уроці бувають: а) пов'язані зі щоденним досвідом учнів (побутові, сімейні); б) ті, що базуються на їх життєвій практиці; в) ті, що базуються на життєвому досвіді, а розуміються ними завдяки послідовній роботі з текстом;

3) *принцип мотивованості* [163]. Спонукають до мовленнєвого висловлювання людину певні мотиви, що реалізуються в комунікативних інтенціях. Пропонуючи учням побудувати діалог, учитель має визначити такий аспект у запропонованій програмою темі, що буде зрозумілий і цікавий для школярів, спонукатиме їх до висловлювання свого судження, розуміння проблеми, що обговорюється. Цей принцип передбачає мовлення для вирішення життєво-обумовлених проблем: навчальних, побутових і соціальних. Мотивами мовленнєвої поведінки обдарованих учнів є: навчання за кордоном, спілкування з друзями он-лайн, отримання інформації, прослухування та розуміння іноземних пісень, соціальна необхідність учня тощо;

4) *принцип конвенціональності* (Д. Девідсон Н. Лебедева, А. Черняка) Мовленнєва поведінка учасників діалогу як вид людської діяльності містить програмовані (конвенціональні) і не програмовані компоненти. Конвенціям властива однаковість в інтерпретації тих самих висловів між різними людьми – представниками однієї культури. Непрограмовані компоненти пов'язані з особливостями мовця, зі специфічним характером ситуації, оцінкою її мовцем. Учні необхідно знайомити з основними етикетними формулами і ситуаціями (подяки, вибачення, прощання, співчуття), в яких вони будуть доречними.

Повторюючи, відтворюючи їх, вони привчаються використовувати ці формули у власній мовленнєвій практиці;

5) *принцип адресності (спрямованості)* (Л. Колеснікова, Н. Коваленко), що враховує соціальні, культурні, комунікативні позиції співрозмовника, робить спілкування інтенціональним. Це значною мірою впливає на вибір мовних засобів, комунікативно-функціонального типу діалогу.

Організація процесу навчання засновується на відомих дидактичних принципах, але процес навчання обдарованих учнів має свої специфічні особливості, які відрізняють його від усіх інших процесів навчання. Він повинен організовуватися з урахуванням таких принципів:

1) *принцип мотивації навчання, що самостійно розвивається*, який породжується природною потребою учнів у здобуванні більшого об'єму інформації для можливості її подальшого практичного застосування;

2) *принцип випередження у вивченні запрограмованого матеріалу*, який має прояв у самостійному вивченні мовної та мовленнєвої інформації, яка запрограмована на більш віддалений термін;

3) *культурологічний принцип* (Ж. Войнова, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова) передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури в проектуванні технологій навчання англійського діалогічного мовлення. Його метою є не просто навчання іноземної мови, а оволодіння всіма аспектами іншомовної культури через спілкування. Обсяг країнознавчих, лінгвістичних і лінгвокраїнознавчих знань реальної дійсності не може бути повністю засвоєно в рамках шкільного курсу, тому необхідно будувати модель змісту об'єкта пізнання, тобто відібрати в залежності від мети навчання і змісту курсу той обсяг зазначених знань, який буде достатній, щоб представити культуру країни і систему мови. При цьому також необхідно враховувати пізнавальні потреби обдарованих учнів, пов'язані з їх індивідуальними інтересами і т.п. Вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з проникненням в культуру її народу, оскільки вони неподільні. Проникнення

в культуру народу має не лише освітнє, а й суто практичного значення, що має прояв у мові.

Усі ці принципи в різних методах навчання іноземної мови реалізуються по-різному. Розглянемо наявні методи навчання іноземної мови, з яких ми виокремили найбільш доцільні для нашої експериментальної методики особливості для впровадження їх у процес навчання англійського діалогічного мовлення старшокласників. При визначенні особливостей враховувалися психологічні механізми сприйняття, осмислення, запам'ятовування і застосування англійського матеріала в процес навчання обдарованих учнів, а також умови навчання у профільній школі.

Сугестивний метод. Не зменшуючи значення усіх його пріоритетів, відзначимо, що навіть в умовах профільної школи сугестивні форми навчання на підлягають застосуванню через відсутність у викладачів спеціальної медичної освіти, котре б дозволило досягнути найбільших об'ємів засвоєння інформації за одиницю часу з використанням прямого і опосередкованого навіювання (гіпнозні стани учнів). Також неможлива висока концентрація навчальних годин англійської мови, що виключає інші предмети в цей час; навіть у профільній школі неможливе тривале концентрування уваги тільки на одному предметі.

При цьому нам надається можливість використовувати наступні прийоми для роботи з обдарованими учнями:

1) на уроці створюються сприятливі умови для оволодіння учнями усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають у ситуаціях навчання;

2) більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами учнів;

3) між викладачем та учнями встановлюються і підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії;

4) навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат;

5) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування;

6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову, а також коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі); перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва та права півкулі мозку), та друге пред'явлення полілогу вчителем у нормальному темпі, коли учні знаходяться в “концертному стані” – у стані релаксації і слухають учителя з заплющеними очима, сидячи у зручних позах.

7) активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації;

8) у центрі уваги – усномовленнєва комунікація та вокабуляр, проте учні читають полілоги і пишуть твори на різні теми [150; 92, С. 95].

Найважливішою характеристикою *комунікативного методу* і його перевагою є використання автентичних матеріалів, що і здійснюється в нашому дослідженні. Мовленнєва взаємодія учнів інколи проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання [182]. Крім того, базою навчання виступає створення ситуацій, подібних реальним, постановка та обговорення проблемних питань, побудованих на основі взаємовідносин учнів, що дозволяє зробити процес навчання іншомовній культурі максимально природним і наближеним до умов реального спілкування; оволодіння невербальними засобами спілкування: такими, як жести, міміка, пози, дистанція, що є додатковим фактором при запам'ятовуванні лексичного

і будь-якого іншого матеріалу; знайомство і вивчення не тільки мовної і граматичної системи мови, але й її культури, взаємозв'язку її з рідною культурою, а також ладу чужої мови, його характеру, особливостей, схожості та відмінності з рідною мовою; створення комунікативної мотивації; задоволення особистих пізнавальних інтересів учня в будь-якій зі сфер своєї діяльності. Останній фактор забезпечує додаткову мотивацію до вивчення іноземної мови з боку учнів, в цьому не зацікавлених.

Метод активізації резервних можливостей особистості, за Г. Китайгородською, базується на принципах організації особистісного спілкування у навчальному процесі; поетапно-концентричної організації навчального процесу; використання рольової гри в організації навчального процесу; організації колективного спілкування, що покладено в основу розробки експериментального навчання. Цей метод забезпечує інтенсивне навчання, у ході якого навчальні цілі досягаються за мінімальний термін при максимальному обсязі необхідного навчального матеріалу [93]. Використовується спонукання до активного особистісного та колективного спілкування обдарованих учнів; стимулювання їх творчих здібностей; прискорення обміну інформацією, більш швидке формування навичок і вмінь спілкування; створення позитивного психологічного клімату в класі.

Ефективним вважаємо також *метод синектики*: розвиток уяви, образного мислення через аналогію. Під час пошуку аналогій учитель поряд з прямим зіставленням предметів і явищ спонукає учнів до залучення особистісних і символічних аналогій, що відіграють провідну роль у груповому творчому процесі. З методу синектики ми виокремили такі особливості: розвиток вміння робити невідоме відомим, а звичне – чужим, перетворити невідоме у відоме, що означало вивчити проблему і звикнути до неї, після цього пророблялася зворотна операція – звичне робилося чужим. Це досягалося за допомогою чотирьох типів операцій: особистісне уподібнення, пряма аналогія, символічна аналогія та фантастична аналогія.

Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов, запропонований Р. Мартиною [159, С. 379-429] відіграє важливу роль у навчанні діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи, тому що цей метод передбачає розвиток іншомовних комунікативних умінь на основі міцно сформованих мовних навичок, використанні раніше засвоєного мовного матеріалу при вивченні кожного наступного об'єму мовної інформації; та розвиток кожного наступного виду мовленнєвого вміння з опорою на раніше встановлені вміння. З цього методу ми виділили відповідність навчального матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям учнів, із урахуванням їхнього віку й мотивації навчання; поєднання нового матеріалу з раніше вивченим; регулярну зміну видів діяльності на уроці, взаємопов'язане та взаємозалежне навчання видам мовленнєвої діяльності; свідоме сприйняття й засвоєння мовного матеріалу, його базове та систематичне повторювання; самостійне розширення словникового запасу.

Поряд з традиційними, використання *інтерактивних методів* на заняттях з іноземної мови забезпечує розвиток творчих здібностей обдарованих учнів, стимулює активність та винахідливість. *Акваріум*, як один із варіантів кооперативного навчання, є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Цей метод дає можливість вести спостереження за спілкуванням, реакцією учасників на чужу думку, аргументацією кожної тези, залагодженням конфліктів, якщо вони назрівають у ході дискусії. Кожен глядач має можливість порівняти почуте з особистою думкою, зробити певні висновки. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички групової роботи.

Деякі з інтерактивних методів є звичними для українських навчальних закладів, але технологія дебатів, що викликає жвавий інтерес, застосовується на заняттях з іноземної мови не досить часто. *Дебати* - це один з найбільш

складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. У дебатах розподіл на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватись і публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоції один на одного, а спілкувалися спокійно. Отже, дебати якнайповніше передбачають всебічне опрацювання будь-якої теми, формування критичного мислення обдарованих учнів, вміння відстоювати свою думку, вчаться толерантно ставитися до іншого погляду на проблему. Вони є універсальними за своїм характером, оскільки можуть бути наповнені будь-яким змістом та є одним із способів розвитку іншомовної комунікативної компетентності, з одного боку, і навичок соціальної взаємодії – з іншого.

Значний інтерес викликає і *драматико-педагогічна* організація навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Головна ідея цього методу – запозичення у професійних мистецтвознавців та акторів викладачами іноземної мови для своєї практичної діяльності: як зробити банальний діалог з підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вжитися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки [139, С. 304-305]. На базі цього методу ми активно використовували рольові ігри, які припускали особистісний прояв; ситуації рольового спілкування, в яких формувалися навички й уміння більш високого рівня іншомовного спілкування; надання можливості обговорення кожної проблеми і аргументування власного погляду; пред'явлення і засвоєння великої кількості мовних (лексичних та граматичних одиниць) в ігровій формі; імітацію, підстановку, розширення, трансформацію, відновлення і драматизацію окремих фраз, ситуацій і текстів; створення сильної негайної мотивації спілкування, наближеного до реального, що призводило до високої результативності навчання.

Однією з інтерактивних технологій навчання обдарованих старшокласників є проектна робота, яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою виконавців. *Метод проектів* – це сукупність прийомів, дій учнів у певній послідовності для досягнення поставленого завдання, що було визначеним, значущим для студентів і оформленим у вигляді якогось кінцевого продукту. Основна мета методу проектів полягає в наданні можливості вчитися самостійному здобуттю знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних наочних сфер. В основу цього методу покладено ідею побудови навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність обдарованих учнів, з урахуванням їхніх особистих інтересів. Характерною ознакою цього методу є органічна і повна узгодженість шкільного навчання з навколишнім життям, різноманітними інтересами дитини. Це - метод пошуку, спрямований на розвиток наукового мислення. На сьогодні метод проектів є одним з основних сучасних активних інноваційних методів навчання. З нього ми виокремили для експериментальної роботи: розвиток здібностей творчо і самостійно мислити, прогнозувати варіанти вирішення поставлених перед учнями завдань; використання проблемності, що змушує учнів мислити; роботу над спільними проектами; поступове ускладнення; самостійне здобування інформації, отримуючи знання й досвід пізнавальної й навчальної діяльності. Все це досягалося засобом міжнародних проектів з носіями мови, участю у міжнародних конференціях через систему Internet тощо.

Запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Кареном “*груповий метод*” орієнтований на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання, що передбачає тісну взаємодію учителя і учнів в комунікативних ситуаціях без опори на підручник [136, С. 305]. Що знайшло відображення в нашому дослідженні. Ми широко використовували колективну спільну діяльність; оптимальну взаємодію і формування колективних взаємин, які служили умовою і засобом підвищення

ефективності навчання, успіх кожного з учнів залежав значною мірою від інших. Відбувалася заміна індивідуальної роботи груповою; формування навичок і вмінь в системі колективних дій, які сприяли внутрішньої мобілізації можливостей кожного учня. Форми колективної взаємодії реалізувалися на заняттях повною мірою. Це робота в парах, утрюх, у мікрогрупах і в повних групах.

Таким чином, ґрунтуючись на цих методах, ми систематизували матеріал і застосували його до обдарованих учнів, враховуючи умови навчання у профільній школі. Підсумуємо:

1) засвоєння мовного матеріалу: а) більші обсяги, але без сугестії; б) системне повторення нового з раніше вивченим; в) на основі структурної граматики (Пассов, Скляренко);

2) розвиток умінь діалогічного мовлення (за Скалкіним): а) передмовленнєвих умінь; б) мовленнєвих; в) інтегрованих умінь.

Названі методи, взаємодіючи між собою у процесі навчання, утворюють цілу систему, виступаючи складовими єдиного процесу навчання.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін) виділяємо чотири рівні методичної системи навчання:

1) рівень сприяє засвоєнню мовних одиниць у єдності їх значення й форми. При формуванні словникового запасу учнів передбачається робота над лексичним запасом учнів у зв'язку з вивченням програмного матеріалу;

2) рівень сприяє засвоєнню зв'язків і відношень між одиницями мови. Словникова робота дозволить поглибити вивчення слова в його лексичних зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою і синтагматикою;

3) рівень дозволяє учням усвідомити єдність значень форми і функцій вивчених одиниць у мовленні – переважно при сприйнятті текстів, під час проведення мовленнєвої роботи;

4) рівень – творчих вправ, коли на основі набутих знань учні створюють власні висловлювання, виявляють мовні здібності.

Оскільки кожен із методів реалізується конкретним прийомом, вправою, завданням, то типи вправ класифікують за видом діяльності учня. Таким чином, вправи бувають рецептивного, репродуктивного й продуктивного характеру.

Головна мета системи навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи – створення системи вправ з визначенням такої послідовності, яка забезпечить поступове ускладнення й розширення обсягу інформації та базується на розробленому нами методу діалогічної взаємодії, базою для якого став синтез окремих положень комунікативного, сугестивного, системно-комунікативного, активізації резервних можливостей особистості, групових, інтерактивних методів.

Методика навчання діалогічного мовлення побудована таким чином: від повторення нових слів, фразеологізмів та ідіом із лексичного матеріалу (тексту) до їх використання під час створення власного висловлювання в діалогічній формі; від аналізу тексту – до активного практичного його застосування, вдосконалення мовленнєвої компетенції та створення своїх висловлювань. Для єдності форми і змісту навчання (П. Гурвич, І. Рахманов, Л. Щерба) у започаткованій нами системі навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи введення нового граматичного матеріалу та його активізація буде відбуватися за принципом свідомості не тільки в структурах, але й в текстах, де він краще осмислюється. Взаємозв'язок між використанням різних граматичних структур буде здійснюватися не тільки на основі імітації підготовленого мовлення, а й з елементами мовленнєвої творчості.

При відборі навчального матеріалу було враховано такі критерії: 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням опорних знань і набутих старшокласниками вмінь і навичок; 2) рівномірне чередування різновидів вправ (від простих до складних); 3) навчально-методична доцільність використання текстів країнознавчого характеру у створенні діалогів; 4) комунікативна значущість тексту; 5) розвиток кожного

наступного мовленнєвого вміння на новому і раніше вивченому мовному матеріалі.

Розвиток мовних та мовленнєвих умінь відбувається завдяки спеціально підібраним вправам різних видів, на що буде сфокусована наша увага у наступному параграфі.

2.2. Лінгводидактична модель процесу навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи

Розглянуті вище принципи обумовлюють методикау навчання англійського діалогічного мовлення, доступного для більшості тих, що навчаються, систематизованого в поданні та засвоєнні мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий забезпечує його відносно повне засвоєння, не допускає прогалин в знаннях учнів, націлює їх на самостійне самовдосконалення досягнутих мовленнєвих умінь.

Однак досягнення таких якостей передбаченої методики стане можливим за умови препарування всього процесу навчання на поступові методичні дії, котрі будуть обумовлюватися взаємопов'язаними цілями навчання, які поступово ускладнюються елементами і встановленими у відповідності з ними компонентами змісту і методами навчання. Іншими словами, ми хочемо сказати, що сама методика у вигляді системи вправ, з одного боку, залежить від таких структурних компонентів навчання, як: цілей навчання, елементів предмета, що вивчається, та компонентів його змісту; а , з іншої сторони, вона обумовлює відповідні їй засоби навчання та види дій по контролю досягнутих результатів.

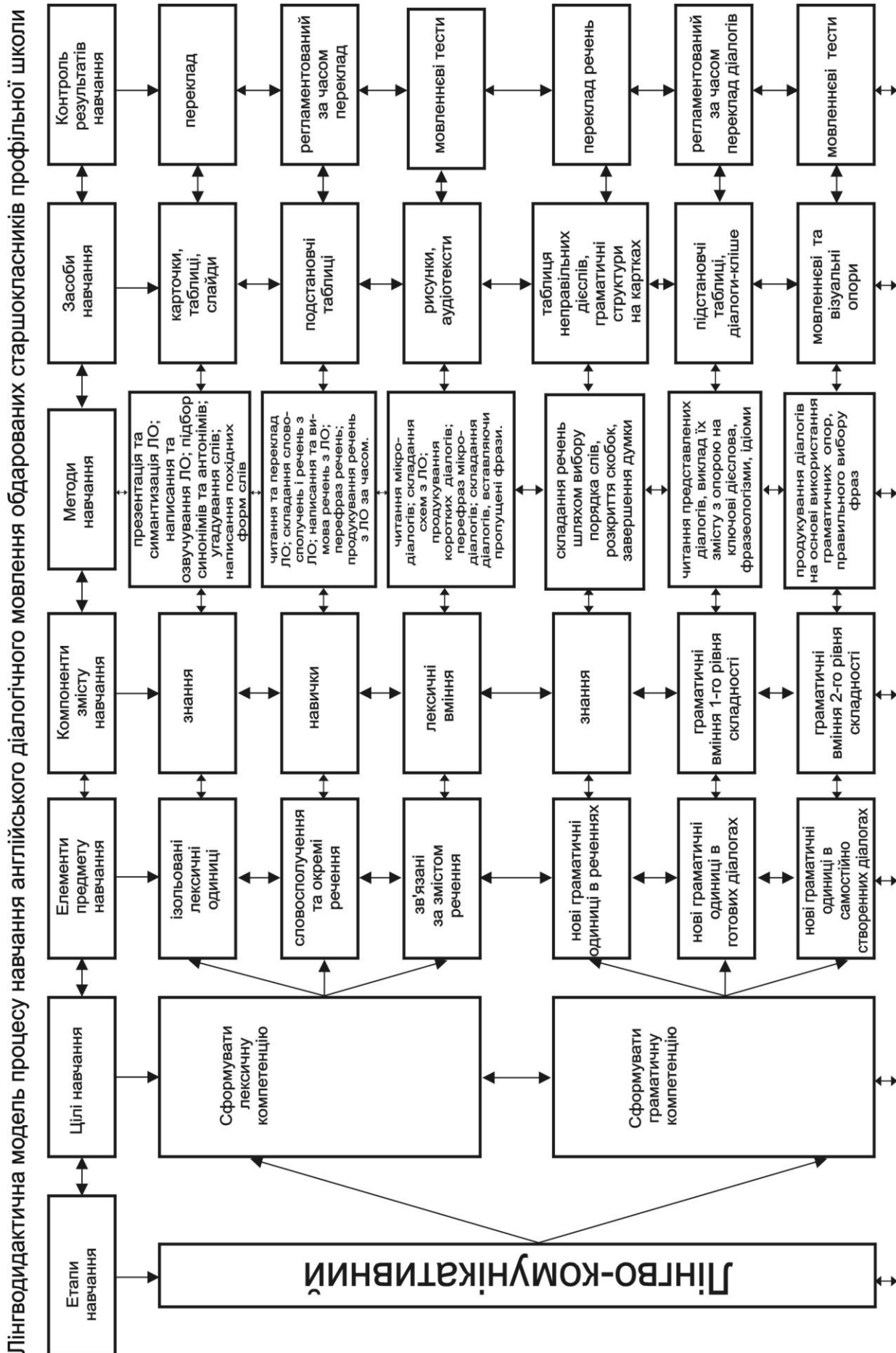
Та ж точка зору щодо залежності вправ від усіх складових процесу навчання висловлювалась відомим психологом С. Рубінштейном наступним чином: “Вправи не співпадають з навчанням в цілому, але є лише однією стороною чи моментом його, проте ця сторона невідривна від процесу

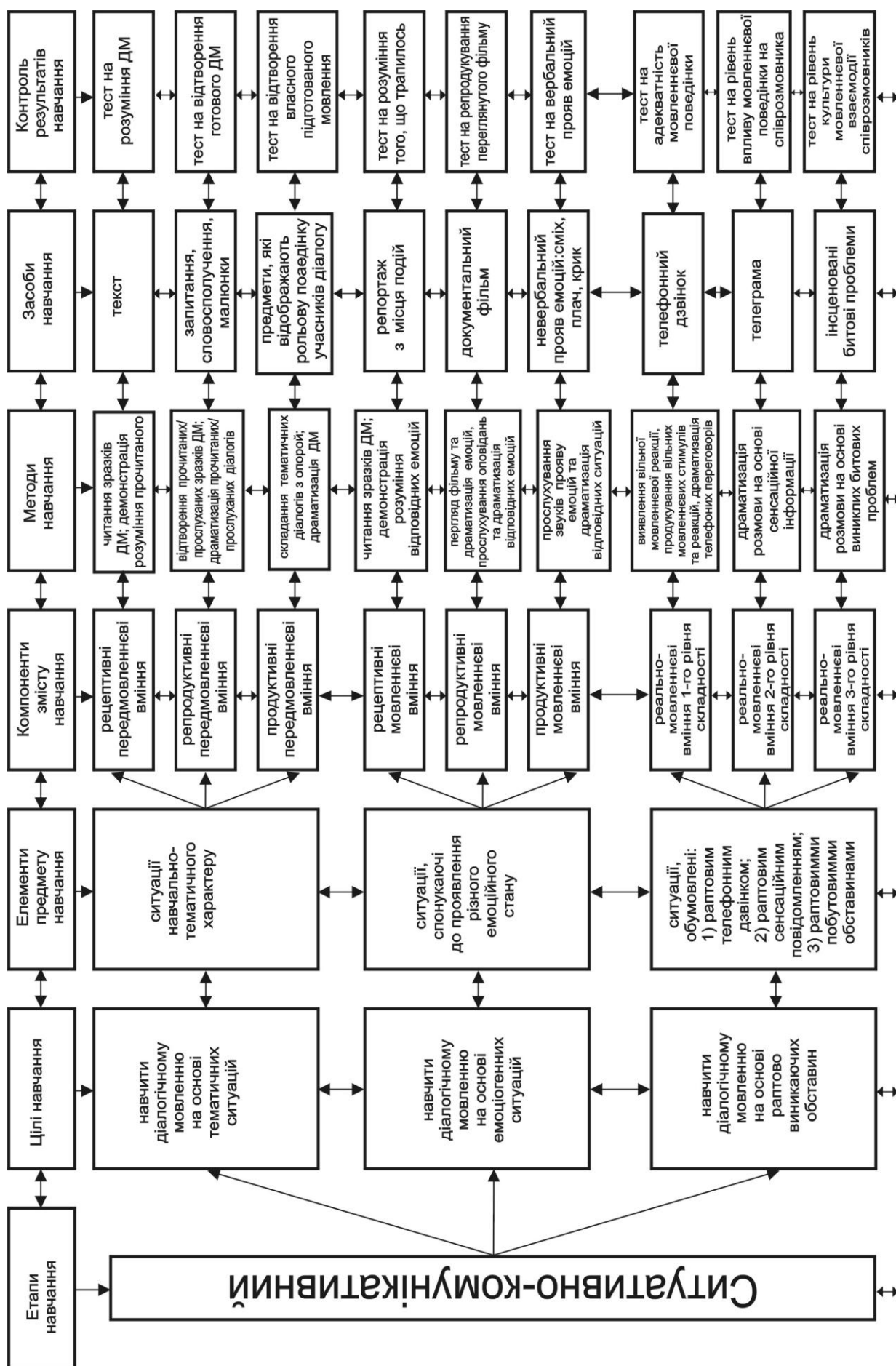
навчання в цілому. Ми, таким чином, знову підходимо до об'єднання навчання і вправи. Однак це твердження має в нас зовсім іншу суть, ніж у прихильників механістичної теорії. Ми не зводимо навчання до вправи, а підпорядковуємо друге першому і включаємо вправу в процес навчання як його органічну частину. Лише усередині його, в освідомленій єдності усіх його сторін, вправа може здійснитись в його вищих, специфічно людських формах" [205, 387с.].

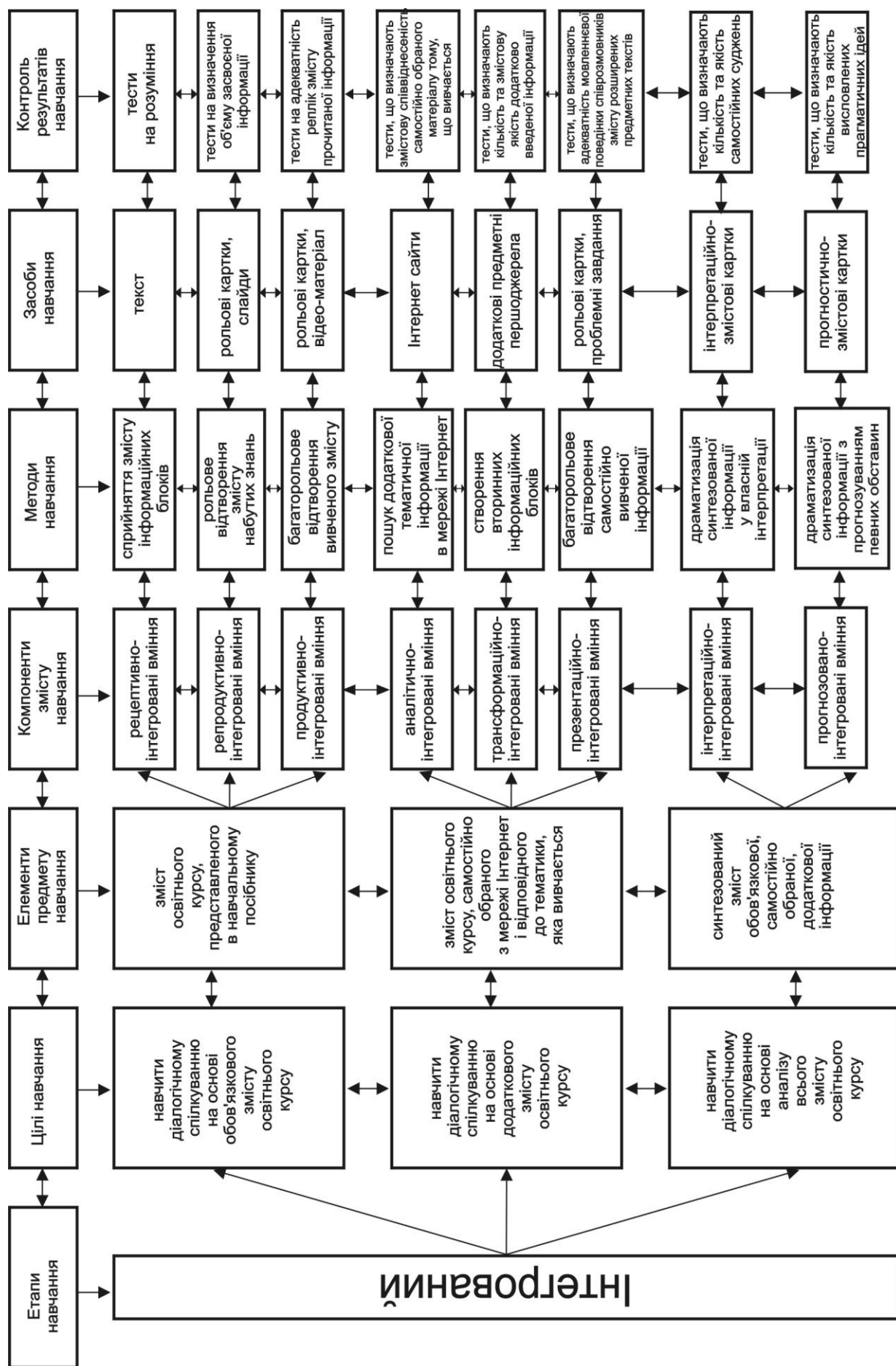
Із сказаного витікає необхідність моделювання процесу навчання англійського діалогічного мовлення з урахуванням визначення як основних ланок цього процесу, так і форми їх взаємозв'язку (див. таблицю).

Основними ланками процесу навчання за визначенням В. Загвязинського є цілі навчання, котрі програмують як учбовий матеріал, так і діяльність викладача і учнів щодо його засвоєння. Як відомо, цілі навчання можуть бути узагальненими і частковими. Для структурування процесу навчання ми будемо дробити узагальнені цілі на їх складові, тобто такі, котрі будуть співвідноситись з частинами навчального змісту, який підлягає засвоєнню за відповідний учбовий час. Таким чином, часткові цілі навчання взаємодіють з елементами предмету навчання, котрий є наступною тобто другою ланкою навчального процесу.

Розділений на частини навчальний зміст повинен засвоюватися учнями, а це означає, що його слід знати і вміти застосовувати на практиці. В процесі вивчення іноземної мови, знання лінгвістичного матеріалу підлягає автоматизації їх прояву, що відповідає формуванню навичок виконання відповідних мовних операцій. Удосконалення навичок здійснюється в процесі розвитку ускладнених мовленнєвих умінь. Отже, елементи предмету навчання стають надбанням учнів через набуття ними знань, формування відповідних навичок і розвитку відповідних умінь. Тому четвертою ланкою процесу навчання є названі вище структурні компоненти.







Досягаються знання, навички і вміння шляхом виконання відповідних методичних дій, тобто вправ, котрі, як ми бачимо, є п'ятою ланкою процесу навчання і залежать від усіх попередніх. Значною допомогою в реалізації вправ є засоби навчання як ідеальні (тобто різні види мовленнєвої діяльності), так і матеріальні (картини, малюнки, таблиці, слайди та ін.). Саме вони забезпечують практичну реалізацію методів навчання і є шостою ланкою навчального процесу.

Якщо усі названі вище ланки навчального процесу будуть взаємопов'язані за змістом, вони приведуть до досягнення висунутої цілі навчання, котра безумовно підлягає контролю, бо рівні досягнутих результатів можуть бути різними у різних учнів. Отже, сьомою ланкою процесу навчання повинен бути контроль досягнутих результатів, котрий може показати правомірність чи неправомірність у висуненні наступної цілі навчання та її реалізації. Названі ланки процесу навчання складуть його передбачену модель, в якій повинні бути враховані особливості поетапного розвитку іншомовних мовленнєвих умінь: від такого етапу, на якому освоюється мовний матеріал, до такого, на якому він активізується на передмовленнєвому і мовленнєвому рівнях і, нарешті, до такого, на якому він використовується у процесі комунікації, обмовленої природними, пізнавальними і життєобумовлюючими потребами людини.

Крім названих ланок процесу навчання, передбачена лінгводидактична модель повинна відображати наростання мовленнєвих можливостей учнів: від оволодіння ними мовних матеріалів до розвитку вмінь їх використання в передмовленнєвій, мовленнєвій та інтегрованій мовленнєвій практиці.

Відповідно до теми нашого дослідження такими етапами навчання повинні бути: лінгвокомунікативний, ситуативно-комунікативний та інтегрований.

Перший етап полягатиме в накопиченні і розширенні словарного і граматичного аспекту мовленнєвої діяльності учнів; **другий етап** буде направлений на активізацію вивченого мовного матеріалу в навчально-

мовленнєвій і реально-мовленнєвій комунікації; **третій етап** зможе забезпечити використання іноземної мови як засобу придбання і презентації додаткової, цікавої навчальної інформації.

Розглянемо процес навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників поетапно в рамках взаємодії усіх його ланок.

1. Лінгвокомунікативний етап. На цьому етапі висуваються дві цілі навчання:

Перша ціль навчання полягає в формуванні лексичної компетенції учнів. Елементами цієї компетентності є знання ізольованих лексичних одиниць, навички їх застосування в словосполученнях і лінгвістичні вміння їх використання як в окремих, так і пов'язаних за змістом реченнях, побудованих на вивченій граматиці.

Для придбання знань ізольованих лексичних одиниць, тим паче в більших об'ємах (25-35 слів за одне заняття), пропонуються наступні методичні дії:

- 1) презентація лексичної інформації в письмовій формі та її симантизація з наголосом на рідну мову;
- 2) написання ізольованих слів у їх транскрипційному виразі та їх усне озвучення;
- 3) написання слів, що вивчаються, в їх буквеному виразі на основі наданої транскрипції та їх читання;
- 4) підбір синонімів і антонімів до слів, що вивчаються;
- 5) розпізнавання слів по їхнім першим і останнім буквам;
- 6) написання похідних форм від слів, що вивчаються (quite-quietly, success-successful, beauty-beautiful).

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як картки зі словами і малюнками, словниками синонімів і антонімів, таблицями словотворення. Перевіряються знання лексики, що вивчається шляхом її перекладу з іноземної мови на рідну і з рідної на іноземну. Якщо проведений контрольний переклад виконаний в об'ємі більше 70% від усього наданого

матеріалу значною більшістю учнів, значить забезпечується можливість переходу до більш складного рівня активізації лексики, що вивчається, а саме до формування навичок її використання у словосполученнях і окремих реченнях.

Для формування навичок використання лексичного матеріалу, що вивчається, в словосполученнях і окремих реченнях пропонуються наступні методичні дії:

- 1) читання лексем, що вивчаються, в словосполученнях і реченнях та їх переклад на рідну мову;
- 2) складання словосполучень і речень з лексикою, що вивчається, за допомогою підставних таблиць;
- 3) написання і вимовляння речень шляхом вибору із дужок відповідної форми лексем, що вивчаються;
- 4) перефразування речень шляхом використання синонімів лексем, що вивчаються;
- 5) продукування речень з лексемами, що вивчаються, з регламентацією часу.

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних заходів як підставні таблиці, секундомір, ігрові картки. Перевіряється сформованість навичок лексики, що вивчається, шляхом:

- а) регламентованого на час перекладу словосполучень і речень з іноземної мови на рідну і з рідної на іноземну;
- б) написання диктанту-перекладу цих словосполучень і речень в процесі якого весь матеріал диктується на рідній мові, а учні пишуть його на іноземній.

Якщо наданий для контролю матеріал був правильно перекладений в об'ємі більше 70% значною більшістю учнів, значить виникла можливість до його більш складного рівня активізації, а саме лінгвістичних вмінь його використання в пов'язаних за змістом реченнях.

Для розвитку вмінь використання лексичного матеріалу, що вивчається, в пов'язаних за змістом реченнях пропонуються наступні методичні дії:

- 1) читання мікродіалогів, які включають слова, що вивчаються;
- 2) складання питально-відповідних схем діалогічного спілкування з використанням лексичних одиниць, що вивчаються;
- 3) продукування коротких діалогів з опорою: а) на питання, що деталізуються; б) слова і словосполучення, що деталізуються;
- 4) перефразування міні-діалогів, що пропонуються, шляхом заміни ключових слів їх синонімами;
- 5) складання діалогів шляхом вибору з наданого переліку пропущених у ньому фраз.

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як малюнки, аудіо-тексти, ігрові картки з діалогами-кліше, а також з пропущеними в діалогах репліками. Перевіряються вміння, що розвиваються, за допомогою мовленнєвих тестів, в яких учні створюють діалоги шляхом підбору правильних лексичних одиниць, підставлення вивчених лексем в нормативні граматичні форми, завершення розпочатих діалогів. Якщо в результаті такої перевірки учні дають більше 70% правильних відповідей, значить створюється можливість переходу до висування і реалізації наступної цілі навчання на даному етапі.

Друга ціль навчання на лінгвокомунікативному рівні полягає у формуванні граматичної компетенції учнів. Елементами цієї компетенції є знання нових граматичних одиниць і способи їх застосування в різнотипних реченнях; навички їх симантизації в готових діалогах, а також лінгвістичні вміння використання граматичного матеріалу, що вивчається, в самостійно складених діалогах, що базуються на засвоєній лексиці.

Для набуття знань вживання нових граматичних одиниць в реченнях пропонуються наступні методичні дії:

- 1) презентація граматичної інформації в граматичних структурах;

2) читання речень-прикладів, зміст яких відповідає темі, що вивчається;

3) складання речень шляхом розташування слів в правильному порядку.

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як таблиця неправильних дієслів, картки з граматичними структурами. Перевіряються знання граматики, що вивчається, шляхом перекладу речень з іноземної мови на рідну та з рідної на іноземну. Якщо проведений контрольний переклад виконаний в об'ємі більш ніж 70% від усього представленого матеріалу значною більшістю обдарованих учнів, створюється можливість переходу до більш складного рівня активізації граматики, що вивчається, а саме до розвитку вмінь їх осмислення в готових діалогах.

Для розвитку вмінь розуміння граматичних одиниць, що вивчаються, в готових діалогах, а звідси і розуміння смислу цих діалогів, виконуються наступні методичні дії:

1) читання готових діалогів;

2) відповіді на запитання щодо прочитаного;

3) викладення змісту готових діалогів з опорою на ключові слова, фразеологізми, ідіюми.

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як підстановчі таблиці, секундомір, практичні схеми, діалоги-кліше на картках з пропущеними граматичними структурами. Перевіряється сформованість навичок граматичного матеріалу, що вивчається, шляхом регламентованого за часом перекладу діалогів з іноземної мови на рідну. Якщо представлений для контролю матеріал перекладено вірно в об'ємі більш ніж 70% значною більшістю учнів, це означає, що є можливість переходу до його більш складного рівня активізації, а саме розвитку лінгвістичних умінь його вживання в самостійно створених діалогах.

Для розвитку лінгвістичних умінь другого рівня складності вживання граматичного матеріалу в самостійно складених діалогах на основі вивченої лексики пропонуються наступні методичні дії:

- 1) продукування діалогів на основі використання граматичних опор, ставлячи переплутані фрази в правильному порядку;
- 2) драматизація самостійних діалогів.

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як мовленнєві та візуальні опори. Перевіряються ці вміння за допомогою мовленнєвих тестів, в яких учні продукують діалоги, використовуючи вивчений граматичний матеріал і лексику. Якщо в результаті перевірки значна більшість учнів дає більш ніж 70% правильних відповідей, це означає, що є можливість переходу до висування та реалізації наступної цілі навчання.

II. Ситуативно-комунікативний етап. На цьому етапі висуваються три цілі навчання.

Перша ціль полягає в навчанні учнів діалогічному спілкуванню на основі тематичних ситуацій. Для досягнення такої цілі в учнів розвиваються рецептивні передмовленнєві вміння шляхом:

- 1) читання зразків діалогічної мови;
- 2) демонстрація розуміння прочитаного у вигляді його переказу рідною мовою, у вигляді вибору закінчень реплік-діалогів, у вигляді порівняння прочитаного змісту з деякими його зміненими елементами, а також у вигляді заміни невідповідних за змістом реплік теми, які представлені в діалогічному тексті.

Таким чином, тексти діалогічного характеру, відповідні тематиці, що вивчається, є основними засобами навчання. Рівень розвинутої даного вміння перевіряється за допомогою тестів на розуміння діалогічної мови. Їх правильне виконання більш ніж на 70% значною більшістю учнів свідчить про можливість розвитку наступного виду мовленнєвого вміння.

Для досягнення тієї ж цілі у старшокласників розвиваються репродуктивні передумовленні вміння шляхом:

- 1) відтворення змісту прочитаних діалогів від третьої особи;
- 2) драматизація прочитаних діалогів за ролями;
- 3) відповідей на питання у зв'язку з прослуханими діалогами;
- 4) викладення змісту прослуханих діалогів від третьої особи;
- 5) драматизація прослуханих діалогів.

Ці вміння розвиваються з використанням таких засобів навчання як питання, що деталізують слова і словосполучення; малюнки, котрі розкривають зміст прочитаних (прослуханих) діалогів. Рівень розвинутої даного вміння перевіряється за допомогою тестів на продукування готового діалогічного мовлення. Їх 70-відсоткова мовна і мовленнєва коректність, що досягається значною більшістю учнів, свідчить про можливість розвитку наступного виду мовленнєвого вміння.

Остаточною умовою досягнення цілі навчання діалогічного мовлення, що розглядається, є розвиток продуктивних передумовленнєвих умінь. Воно досягається шляхом:

1) складання тематичних діалогів з опорою: а) на деталізуючі питання; б) на ключові питання; в) на деталізуючі слова і словосполучення; г) на ключові слова і словосполучення; д) на малюнки, що послідовно розкривають зміст спілкування. Дане вміння розвивається за допомогою таких засобів навчання як малюнки, слайди, предмети, що відображають рольову поведінку учасників діалогу.

Рівень розвинутої цього вміння перевіряється шляхом тестів, що визначають мовну і мовленнєву якість підготовленого тематичного діалогічного мовлення. Його 70- відсоткова мовна і мовленнєва коректність, яка досягається значною більшістю учнів, свідчить про можливість висунення і реалізації наступної цілі навчання.

Друга ціль полягає у навчанні учнів діалогічному спілкуванню на основі емоціогенних ситуацій. Для досягнення такої цілі в учнів розвиваються рецептивні мовленнєві вміння шляхом:

- 1) читання зразків діалогічної мови, що виражає різні емоційні стани її учасників;
- 2) демонстрація розуміння прочитаного у вигляді пояснення причин вираження різних емоцій учасниками діалогу, у вигляді наслідування емоціональної поведінки, яка проявлялась учасниками бесіди.

Засобами розвитку таких умінь можуть бути замальовки з місця подій, що відбуваються. Рівень розвинутої цього вміння перевіряється за допомогою тесту на розуміння того, що відбулося. Демонстрація 70-відсоткового розуміння прочитаної або прослуханої під час діалогу інформації усіма учнями свідчить про можливість розвитку наступного більш складного мовленнєвого вміння.

Другим мовленнєвим вмінням щодо досягнення названої цілі навчання є репродуктивне мовленнєве вміння. Воно досягається шляхом:

- 1) перегляд гостросюжетного фільму і рольової драматизації емоцій його головних героїв;
- 2) прослуховування гостросюжетних оповідань і їх драматизація.

Засобами розвитку таких умінь можуть бути документальні фільми. Для перевірки рівня розвинутої даного вміння використовуються тести, які дозволяють встановити адекватність вираження емоцій представленим мовленнєвим ситуаціям. Їх 70-відсоткова мовна і мовленнєва коректність, проявлена значною більшістю учнів буде свідчити про можливість переходу до формування наступного вміння.

Для остаточного досягнення другої цілі навчання на даному етапі розвивається продуктивне мовленнєве вміння шляхом рольової драматизації емоціогенних ситуацій на основі екстралінгвістичних засобів навчання, а саме: сміху, плачу, крику, захоплення. Їх 70-відсоткова мовна і мовленнєва коректність, що проявляється значною більшістю учнів в процесі

драматизації таких ситуацій буде свідчити про можливість висунення останньої цілі навчання на даному етапі.

Третя ціль полягає у навчанні учнів діалогічному спілкуванню на основі обставин, що виникли раптово. Для досягнення цієї цілі розвивається реально-мовленнєве вміння першого рівня складності. Воно полягає в драматизації розмови на основі раптового телефонного дзвінка і розвивається шляхом:

- 1) прояву швидкої мовленнєвої реакції на мовленнєві стимули, що поступово ускладнюються;
- 2) продукування мовленнєвих стимулів, що поступово ускладнюються, і відповідних їм мовленнєвих реакцій;
- 3) драматизації телефонних переговорів, що виникають як на основі озвучених обставин, так і без них.

Рівень розвинутості цього вміння оцінюється за допомогою тестів на адекватність мовленнєвої поведінки учасників діалогічного спілкування. Якщо в результаті виконання такого тесту встановлюється 70-відсоткова адекватність мовленнєвої поведінки тих, що говорять, виниклій ситуації, то це означає можливість переходу до розвитку наступного вміння.

Наступне реально-мовленнєве вміння другого рівня складності полягає в драматизації розмови на основі сенсаційного повідомлення, що виникло спонтанно. Це вміння розвивається шляхом прослуховування повідомлень і драматизація відповідних розмов без попередньої підготовки. Рівень розвитку цього вміння оцінюється за допомогою тестів, що визначають ступінь прояву емоційних реакцій на сприйняту сенсаційну інформацію. Якщо в результаті виконання такого тесту встановлюється 70- відсоткова емоційна адекватність мовленнєвої поведінки тих, що говорять, значить створюється можливість переходу до розвитку наступного виду реально-мовленнєвого вміння.

Наступне реально-мовленнєве вміння третього рівня складності полягає в драматизації розмови побутових проблем, що виникли спонтанно.

Це вміння розвивається шляхом драматизації полілогів на основі перегляду сюжетів побутових проблемних ситуацій. Рівень розвитку цього вміння оцінюється за допомогою тестів, які перевіряють культуру мовленнєвої взаємодії тих, що говорять. Досягнення цього вміння у значної більшості учнів свідчить про можливість переходу до третього інтегрованого етапу навчання.

III. Інтегрований етап. На цьому етапі висувуються три цілі навчання: перша полягає в навчанні діалогічному спілкуванню на основі запрограмованого змісту якого-небудь освітнього курсу; друга полягає в навчанні діалогічному спілкуванню на основі самостійно введеної додаткової інформації з освітнього курсу, що вивчається; третя полягає в навчанні діалогічному спілкуванню на основі аналізу всього вивченого змісту освітнього курсу.

Для досягнення першої цілі навчання в учнів розвиваються:

- 1) рецептивно-інтегровані вміння шляхом читання текстів з курсу, що вивчається. Контроль їх розуміння здійснюється за допомогою тестів;
- 2) репродуктивно-інтегровані вміння шляхом діалогічного відтворення змісту придбаних предметних даних. Контроль розвитку даних умінь здійснюється за допомогою тестів, що визначають об'єм засвоєної інформації;
- 3) продуктивно-інтегровані вміння шляхом полілогічного відтворення змісту предметної інформації, що вивчається. Контроль розвитку даного вміння здійснюється з використанням тестів, що встановлюють адекватність виголошених реплік учасниками полілогу, змісту прочитаної інформації.

Для досягнення другої цілі навчання в учнів розвиваються:

- 1) аналітико-інтегровані вміння шляхом пошуку додаткової предметної інформації в сіті Інтернет та її систематизації. Контроль розвитку даного вміння здійснюється за допомогою тестів, що визначають смислову

співвідносність самостійно вибраного з додаткових першоджерел матеріалу, який вивчається;

2) трансформаційно-інтегровані вміння шляхом введення додаткової інформації в навчальні тексти і створення таким чином вторинних інформаційно-розширених оповідань. Контроль розвитку даного вміння здійснюється за допомогою тестів, що визначають кількість і смислову якість додатково введеної інформації;

3) презентаційно-інтегровані вміння шляхом багаторольового відтворення змісту створених оповідань, його діалогічного і полілогічного обговорення. Контроль розвитку даного вміння відбувається за допомогою тестів, що визначають адекватність мовленнєвої поведінки учасників бесіди змісту розширених предметних текстів.

Для досягнення третьої цілі навчання в учнів розвиваються:

1) інтерпретаційно-інтегровані вміння шляхом драматизації вивченої розширеної інформації у власній інтерпретації. Контроль розвитку даного вміння здійснюється за допомогою тестів, що визначають кількість і якість самостійних суджень по відношенню до вивченого розширеного змісту;

2) прогнозовано-інтегровані вміння шляхом драматизації розширеної інформації, що вивчається, з прогнозуванням відповідних обставин щодо поглиблення значущості її змісту. Контроль розвитку даних умінь відбувається за допомогою тестів, що визначають кількість і якість висловлених ідей щодо вдосконалення предмета, що вивчається.

Таким чином, ми переконались, що представлені в моделі методи навчання зумовлені названими вище цілями, елементами і компонентами змісту навчання приводять до досягнення передбачених результатів навчання. Саме цей факт дозволяє припустити раціональність запланованих методів навчання у відповідній системі вправ, про що детально ми будемо говорити нижче.

2.3. Система вправ щодо навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи

На основі комунікативно-когнітивної методики навчання англійської мови розроблено систему навчально-тренувальних вправ та практичних завдань, що ґрунтується на провідних положеннях концепцій профільного навчання в старшій школі [101, С. 3-16], стандарту [69, С. 76-80], Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [78], і відповідає вимогам до комунікативної підготовки старшокласника.

При доборі вправ для старшокласників ураховувалися такі чинники:

1) культурологічний (спрямованість текстів на формування комунікативно розвиненої та освіченої молоді); 2) тематично-змістова єдність (поєднання теми тексту з його змістом; актуальність і новизна, комунікативна спрямованість); 3) психологічний (розвиток у старшокласників уваги, пам'яті, мислення та інших психобіологічних процесів).

Розроблена система вправ включає: *продуктивні, репродуктивні, творчі, інтегровані та ситуативні*, які знаходять вираження в *рецептивно-репродуктивних, репродуктивно-креативних та креативних* формах роботи. Всі вони відпрацьовувалися на уроках практики усного мовлення. Систему вправ і завдань було зорієнтовано на реалізацію усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання як особливий вид сприймання розвиває уміння відтворювати матеріал, порівнювати країнознавчий матеріал тексту з українськими фактами, виділяти в ньому головне (основну думку, тему, мікротеми), читання й говоріння вдосконалює і закріплює зазначені вміння, розвиває здатність яскраво висловлювати свою думку в діалогах та дебатах на історичну або культурологічну тему. Вправи слухово-, зорово-мовленнєві, слухово-, зорово-моторні спрямовані на вдосконалення навичок через зорове й слухове сприймання усно фіксують особливості діалогічного мовлення з

метою його подальшого продукування, створює самостійні висловлювання в полілогах.

Окрім вправ, згрупованих за етапами експериментальної методики, старшокласникам було запропоновано вправи, що відзначаються місцем та формою проведення, тематикою, ступенем пізнавальної активності учнів, критерієм комунікативності.

Було використано такі види вправ:

1) За місцем проведення: *класні* вправи проводилися з метою закріплення нових знань, розвитку мовленнєвих умінь старшокласників; *домашні* вправи виконувалися учнями вдома після ознайомлення й усвідомлення нових мовленнєвих понять. Домашні вправи мали найчастіше творчий характер.

2) За формою проведення: *усні* та *письмові* вправи були спрямовані на вдосконалення навичок учнів сприймати і продукувати діалоги різних типів й для різних ситуацій.

3) За ступенем самостійності: *групові*, *колективні* та *індивідуальні* вправи застосовувалися з метою перевірки рівня сформованості вмінь і навичок діалогічного мовлення та їх використання в процесі мовленнєвої діяльності: а) виконання тестових вправ; б) заповнення таблиць власними прикладами; в) тлумачення країнознавчих термінів; г) створення діалогів, полілогів, дискусій тощо.

Індивідуальні вправи виконувалися самостійно й були зорієнтовані на комунікативно-творчий характер діяльності старшокласника (порівняльний аналіз країнознавчого тексту), створення власних текстів-діалогів (порівняння інформації про англomовні країни з тексту та додаткових фактів з теми про Україну).

Так до **першого блоку** відносимо *мовні* вправи, які були основою при закріпленні лексичного матеріалу й слугували для перевірки рівня оволодіння мовленнєвих понять під час аналізу тексту. **Вправи першого типу:** мовні, групові, рецептивно-репродуктивні.

Мета: сформулювати лексичну компетенцію. Інструкція:

1) *доберіть до пари слова з їх визначеннями і перекладіть їх рідною мовою:*

- | | |
|----------------|--|
| 1. to behead | a. to make a sound like a miserable cry |
| 2. dissolution | b. a division of the Roman army |
| 3. goddess | c. an ethnic group of people |
| 4. landmark | d. to kill someone by cutting their head off |
| 5. legion | e. breaking up |
| 6. to re-enact | f. a prominent feature in the landscape |
| 7. spa | g. where water comes up from the ground |
| 8. spring | h. a female god |
| 9. tribe | i. a town where there is a mineral spring |
| 10. to wail | j. to re-create by using drama |

2) *Знайдіть у тексті подані слова, використовуючи їх визначення.*

Перша літера є підказкою. Зверніть увагу на вимову цих слів і перекладіть їх.

1. Time of danger or great difficulty – c...
2. To have sovereign control of smth. – r....
3. Re-establishment of the British monarchy – R.....
4. Extreme melancholy, often with a reduction in vitality – d...
5. To retire from other people's company – w...
6. A moral or legal obligation, responsibility – d...
7. To promise danger – t...
8. The ceremony of crowning a sovereign – c...
9. An improvement – b...
10. Reduction – d...

3) *Поділіть подані слова на вісім пар синонімів:*

inhabitants, convict, occupy, sail, territory, sentence, colonize, population, conquer, prison, voyage, area, criminal, settle, jail, punishment.

4. someone who is a property of another person and has to work for him;
5. a person who travels to new places and discovers them;
6. the act of resistance to a government or ruler;
7. not a single thing;
8. things that are made to be sold;
9. someone who is employed to work at another person's home;
10. the action of buying and selling goods or services.

7) *Обери слово з попередньої вправи та заповни речення.*

The _____ were finally crushed when troops overcame them in June 1787.

The reign of this _____ was a golden age of sea exploration and discovery.

Money can be exchanged for _____ or services.

The revolution brought an end to British _____.

He manages to conduct _____ with many countries.

He was the brave _____ of the Alps.

By the time I was ten I had become her _____, doing all the housework.

8) *Подані слова та фрази є в тексті. Оберіть краще значення a, b або c.*

1. suffer

a). allow b). undergo c). feel

2. condemn

a). convict b). blame c). escape

3. break out

a). burst out b). crack c). crash out

4. abolish

a). break b). kill c). destroy

5. abandon the throne

a). leave b). betray c). ruin

6. discharge the duties

a). refuse b). execute c). give up

7. outdated

a). inessential b). cynical c). old-fashioned

8. low-key

a). reserved b). natural c). truthful

9) Розділіть подані прикметники на дві групи: позитивні та негативні типи особистості. Заповніть речення, подані нижче словами зі списку.

1. ambitious

15. difficult

2. generous

16. friendly

3. lazy

17. indifferent

4. inconsiderate

18. polite

5. dependent

19. noisy

6. kind

20. rude

7. nervous

8. stingy

9. optimistic

10. outgoing

11. dishonest

12. reliable

13. aggressive

14. calm

I like someone who is _____ because _____.

I enjoy being around people who are _____ because _____.

I can't stand people who are _____ because _____.

10) Поділіть подані слова на дві групи. Надайте свої приклади та зробіть з ними речення.

Deforestation, volcanic eruption, exhaust gases, fire, animal extermination, flood, drought, pollution of rivers, earthquake, icing, animal testing.

Man-made damage	Damage caused by nature

11) Подивіться на таблицю з літерами. Знайдіть 10 слів з тексту. Поясніть їх значення на англійській мові.

J T O U D E F S Y L L I
R E T Y U I W A W A S F
Y N P C O N V I C T E N
B B R Y E W S L O T N Z
O P I P Q U Z L A E T O
B I S H E E P U S M E A
T C O L O N Y E T P N F
L A N D W V S X E T C Y
X E A B O R I G I N E O

12) Доберіть до пари початок та кінець поданих відомих прислів'їв та приказок. Поясніть своєму однокласнику ці прислів'я своїми словами.

1. The more languages you know.....
2. To learn a language is to have one more.....
3. You live a new life for every new language you speak. If you know only one language,
4. If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, - Nelson Mandela
5. Absolutely nothing is so important for a nation's culture
6. Perhaps of all the creations of man
7. England and America are two
- a. countries divided by a common language.
- b. that goes to his heart.
- c. as its language.

- d. language is the most astonishing.
- e. the more you are a person.
- f. you live only once.
- g. window from which to look at the world.

13) Прочитайте діалог та презентуйте його з партнером.

Mike: So, what are you going to do today?

John: Frankly speaking, I have no idea. What would you advise?

Mike: Why not visit Hyde Park? It's one of the most picturesque places in London. Besides you both look slightly tired and a day in the open air will do you no harm.

Susan: Yes, you're quite right. I'm tired of shopping. Wait, I heard something of the place... Hyde Park... Please, remind me of it.

Mike: You're really too tired if you forget about the best-known park in London! Hyde Park together with Kensington Gardens and Regent's Park are still called Royal because many centuries ago the kings of England usually hunted there. Now these places are the most favourite ones for a lot of people. You can walk on the grass or even lie down there if it's warm enough.

John: Great! Let's go there immediately! As far as I remember visitors can also go horse-riding. I'm fond of riding! Don't you mind, Susan?

Susan: I don't. I want to go there too. How can we get there, Mike?

Mike: We'll drive there by car. It'll take us about half an hour, if we don't get into the traffic jam.

14) Прочитайте діалог та вставте пропущені речення. Одне з них зайве. Потім складіть діалог на тему уроку, використовуючи слова та фрази діалогу-зразку.

A: Hi, Hanna! 1. _____ We had an extra history lecture.

B: Oh, no! Again those boring dates and facts!

A: No, a visiting lecturer from America talked about mysteries in history.

2. _____

B: Sounds strange, but interesting.

A: Yes, he described us the events that happened in the past with no explanation. Take the mystery of the ship drifting across the Atlantic Ocean without people on board as the example.

B: Spooky! 3. _____

A: All people: the crew and the passengers disappeared and nobody knows what happened to them.

B: Well, that's really the mystery! 4. _____

A: It was as if they had stopped whatever they were doing and left.

B: Just like that? 5. _____

a. I've heard of that, but can't remember any of the details.

b. I can't even imagine the reason for their vanishing.

c. How many people were on board?

d. It's a pity you weren't at the lesson today.

e. This story is really one of the most mysterious ones.

f. Can you believe?

До вправ другого типу відносимо мовні, групові, репродуктивні.

Мета: сформулювати граматичну компетенцію. Інструкція:

1) Подивіться на подані питання та поставте слова в належному порядку згідно з граматичними таблицями. Дайте відповіді на ці питання по черзі зі своїм партнером по парті.

1. How / in / World / the / your / was / and / country / First / /the / involved / Second / Wars?

2. What / to / in / dates / your / do / country / you / wars / give / those?

3. Does / Wars / the / similar / of / or / British / and / Second / experience / the / World / in / seem / First / different / experience / to / country / your / people's?

4. Were / First / members / War / or / any / involved / of / Second / your / in / family / the / World / directly?

5. Do / Second / you / who / the / know / World / anyone / War / remembers?

2) Ви прочитали про трьох людей, які розмовляють про монархію. Заповніть відсутню інформацію, звертаючи увагу на граматичні структури уроку.

1. Speaker 1 considers British a tradition and likes but not
2. Speaker 2 the royal family and wants
3. She claims that they in the future.
4. Speaker 3 believes that the to be
5. Despite everything the royal family tries to

3) Прочитайте список ідіом та фраз зі словом «війна». По черзі заповніть речення ідіомами, ставлячи дієслова у відповідну форму.

- a. to declare war against someone;
- b. to make war (on someone or something);
- c. a war of words;
- d. to prepare for war;
- e. councils of war;
- f. to war with someone
- g. to war over someone or something

1. The police violent street crime.
2. The article describes the over acid rain.
3. There is no point in the contract. He refuses the offer.
4. A group of countries the aggressor.
5. We knew that never fight.
6. If you want peace, you must
7. Please don't me!

4) Прочитайте діалог та перекладіть його, звертаючи увагу на використані граматичні часи і лексику. Перекажіть цей діалог з опорою на виділені фрази.

Fiona: Hi Jessy! Welcome back from summer vacation. Did you *have a good time* in Kyiv?

Jessica: Yes, I did. It was *everything I expected*, and even more. How about you? Did you go anywhere?

Fiona: Yes, *as a matter of fact* I did. I spent a week in New York. I'm thinking about *getting a job* there.

Jessica: Ah, New York is such a wonderful city! You'll really *enjoy living* there.

Fiona: Hmm... I'm not so sure. I like Kyiv more.

Jessica: Why wouldn't you *want to stay* in New York? It is the business center of USA, so there are lots of jobs, and there's always something new. It's more modern than Kyiv and generally *a convenient place to live*.

Fiona: But Kyiv has *a sense of history* about it.

Jessica: That's for sure. And I think *people are friendlier* in Kyiv. I think I'd like to marry a man from Ukraine.

Fiona: Jessie! Why not from America?

Jessica: Frankly speaking, I've heard that men from Ukraine will help their wives with housework. That's *the kind of husband* for me!

5) Складіть запитання з теми, використовуючи граматичні таблиці:

- how people can know the events of the past;
- if he/she likes reading history;
- if he/she considers films a good source of information;
- whether he/she has his/her favourite historical film;
- what interesting facts he/she knew from films; etc.

6) Прочитайте діалог між двома жінками про традиції. Фрази «В» переплутані. Поставте їх у правильному порядку, враховуючи граматичні структури використані в діалозі.

A: Do you think we should maintain our traditions or make way for change?

B: Let me explain. Take a traditional English song, for example. Perhaps children are taught to sing this song by their grandmother when they are five years old. Well, when they reach the age of fifteen, they reject the songs of their

childhood. Instead, they are into pop or rock songs which will be forgotten within weeks.

A: Why do you say that?

B: In country's like Japan, people have done both, though it's usually older people who pass on the traditions. The young are often embarrassed by them. This is a shame.

A: But, that's quite natural. After all, these songs have been handed down for generations. If they're any good, then surely they'll survive.

B: Well, take compote. This is a very nice, traditional; fruit based drink for people who don't want to drink soda. However, try to order it in bars and you'll find that it has become extinct.

A: Why not?

B: That isn't the point. I'm talking about soft drinks and few bars will serve you with compote. However, they'll be delighted to serve you with American soft drinks which will be advertised all over the walls of the bar and on the sign outside. It's the same with traditions. They are being replaced by foreign ones.

A: What do you mean? I don't understand. What's the connection between traditions and a soft drink?

B: I'm not so sure about that.

A: Come on! I bet that you can get traditional wines and beers!

B: Because traditions are now under attack from mass production and mass marketing. The same applies to soft drinks.

До **другого блоку** відносимо *передмовленнєві, мовленнєві та реально-мовленнєві* вправи, що враховують варіативність розв'язання та своєрідну індивідуальність виконання. Вони були спрямовані на вдосконалення навичок грамотного самостійного складання діалогів, текстів, виступів і сприяли самоперевірці в оволодінні старшокласниками мовознавчих і мовленнєвих понять, а також формуванні діалогічних умінь.

До **вправ першого типу** відносимо *передмовленнєві, групові, рецептивні, репродуктивні та продуктивні* вправи.

Мета: навчити діалогічному мовленню на основі тематичних ситуацій.

Інструкція:

1) *Прослухайте п'ятьох чоловік, які говорять про різні періоди історії. Оберіть що говорить кожна людина з п'яти тверджень. Серед них є одне, яке ви не повинні використовувати.*

Speaker 1 -

Speaker 2 -

Speaker 3 -

Speaker 4 -

Speaker 5 -

A This period of history was the age of progress for the country and the revival of monarchy.

B The development of this ancient republic influenced the whole world.

C This was a period of historical mistakes and delusion.

D Even a bitter experience in the history can teach us a lesson.

E This ancient civilization foresaw and experienced our modern way of life.

F This period shows the struggle between rage and a desire of liberty.

2) *Ви почуєте трьох людей, які розмовляють про монархію. Заповніть відсутню інформацію. Драматизуйте діалог в парах.*

1. Speaker 1 considers British a tradition and likes but not

2. Speaker 2 the royal family and wants

3. She claims that they in the future.

4. Speaker 3 believes that the to be

5. Despite everything the royal family tries to

3) *Прочитайте діалог. Розташуйте фрази в правильному порядку.*

Складіть діалог за зразком і драматизуйте його з партнером.

a. – Well ...I suppose you are right.

b. – What comes to mind when you hear the word “slavery”?

c. – I wouldn't be so sure about that. There are many forms of slavery nowadays.

d. – Come on! I bet that you feel the same.

e. – What do you mean? What's the connection between slavery and a developed society?

f. – Well, I think the terminology is a bit out of date. It is something from the history.

g. – Oh, perhaps you mean the countries of the Third World.

h. – Well, there's no doubt that there are some problems in those countries, but I'm talking about our country.

i. – To begin with, freedom is not only the right to tell what you want, but to live better. Is working 40 hours a week closer to freedom or slavery?

До вправ другого типу відносимо мовленнєві, групові, рецептивні, репродуктивні та продуктивні вправи.

Мета: навчити діалогічному мовленню на основі емоціогенних ситуацій. Інструкція:

1) Прочитайте діалог між двома хлопцями про неприємний випадок, який трапився напередодні. Поясніть чому один з хлопців був збуджений та розлючений.

- You're looking so angry! What's happened?

- Nothing. I'd rather not talk about it. Just don't ask.

- Come on. I think you need to let off some steam. Besides, you shouldn't keep your feelings pent up. They'll eat you alive. So, talk to me.

- All right. This morning I've seen the boy who's been mocking at the old blind man. That man is a veteran of war like my grandpa.

- No wonder you're livid. I'd be mad, too if someone behaved like that!

- Yeah. And he was RUDE. He said he knew nothing about HIS war and HIS heroic deed.

- What a bastard! I bet you've told him....

- Yes! I said: "Hey! Why are you being so mean! Just leave him alone!"

- Ugh! I wish that boy had been there and experienced everything himself!

- I think that old man has to be respected and honoured by everybody.

2) Ви прочитали оповідання про долю молодого індієця у роки, коли європейці прийшли в Північну Америку. Опишіть емоційний стан корінного населення Америки, яке зазнало утисків зі сторони переселенців.

3) Ви приїхали з українського кінофестивалю історичних фільмів. Поділіться своїми враженнями про жахливий досвід людей впродовж війни.

4) Прослухайте звуки прояву емоцій. Складіть та драматизуйте відповідні діалоги.

До вправ третього типу відносимо реально-мовленнєві, групові вправи.

Мета: навчити діалогічному мовленню на основі раптово виникаючих обставин. Інструкція:

1) Уявіть, що ви пересічний британець і вам подзвонили щодо інформації почутої по масмедіа про смерть одного з членів Королівської сім'ї – принцеси Діани. Опишіть свою реакцію на почуту новину.

2) Прокоментуйте трагічну ситуацію 2001 року у Нью-Йорку. Які емоції викликав теракт серед населення?

3) Уявіть, що ви одержали телеграму з новиною про вбивство 35-го президента США – Джона Кеннеді. Прокоментуйте які емоції пробудила ця трагічна подія у вас та в серцях американців?

4) Уявіть, що ви прийшли до дому і побачили, що всюди вода. У вас прорвало трубу і вода затоплює всю квартиру. Передайте свою розмову з сантехніком і сусідами знизу.

До третього блоку відносимо мовленнєві інтегровані творчі вправи. Вони передбачали розвиток умінь рольового відтворення змісту освітнього курсу, пошуку додаткової інформації, умінь складати діалоги, готувати диспути, дискусії, спори, досліджувати те чи інше питання з метою його майбутнього захисту (проекти), а також націлені на вдосконалення навичок

сприймати, усвідомлювати, аналізувати й відтворювати тексти різного культурологічного змісту.

Вони мали здебільшого дослідницький характер і передбачали залучення старшокласників до творчості через пошук, шляхом створення діалогів або полілогів за складною або проблемною ситуацією.

До вправ першого типу відносимо мовленнєві, групові, рецептивні, репродуктивні та продуктивні інтегровані вправи.

Мета: навчити діалогічному спілкуванню на основі обов'язкового змісту освітнього курсу. Інструкція:

1) Прочитайте текст про історичні події у Великобританії. Запитайте у свого партнера чи здогадався він що за події або місця обговорювались. Дайте відповідь яке з цих місць:

- is connected with the historical decision of a king that was not approved by people?

- has a horrible history and was built by the invader?

- is situated in the North of England and defended the country against an invasion?

- will help visitors to witness the historical incident?

- is connected with unexpected victory?

- is a home of one of the most outstanding English people?

- is one of the oldest and the most mysterious places on Earth?

- has men wearing something female, scary national meal and one of the most famous strong drinks?

2) Уявіть, що ваш друг з України приїхав до вас у Великобританію. Він/вона хоче дізнатися про історію країни. Використовуючи текст про Британію поговоріть з ним/нею про відомі історичні місця та події, пов'язані з ними.

England: a historical tour

Discover England's fascinating early history on our exclusive non-stop one-week tour.

Day 1.*Hastings, East Sussex*

Our first stop is the beach at Hastings where William the Conqueror's armies arrived from Normandy in 1066, then we visit Battle Abbey, built by William to celebrate his victory, and watch actors in period costume re-enact the battle and the death of the English King Harold.

Day 2.*Tilbury Fort, Essex*

Elizabeth I's reign was a golden age of sea exploration, discovery and military victory. On the second day of our tour we visit the exact spot where, in 1588, Elizabeth gave her famous speech to her troops on the day before they faced the much superior Spanish Armada - and defeated them!

Day 3.*The Tower of London*

London's most famous landmark was built by William the Conqueror in 1078, but its best-known historical connections are with the Tudor monarchs. Two of Henry VIII's six wives, Anne Boleyn and Catherine Howard, were beheaded here at his command. After his death, his daughter Elizabeth was imprisoned here by her older sister Mary. But when Bloody Mary died in 1558, she was obliged to make Elizabeth her successor.

Day 4.*Stonehenge, Wiltshire**Bath, Somerset*

On Day 4 we visit the West Country, stopping at mysterious Stonehenge, built by the native Celtic Britons around 2000 BC and then spending the afternoon at Bath - once the Roman spa town of Aqua Sulis ("the waters of the goddess Sulis"). The tour includes a visit to the famous hot springs and Roman baths.

Day 5.*Stratford-on-Avon, Warwickshire*

No tour of England is complete without a visit to Elizabethan Stratford-on-Avon, birthplace of the most famous writer of that age -William Shakespeare - and home to many historic buildings. In the evening we will see a play at the world-famous Royal Shakespeare Theatre.

Day 6.

Fountains Abbey, Yorkshire

On Day 6 we travel north and visit the majestic ruins of Fountains Abbey, perhaps the best example of the destruction caused by Henry VIII's Dissolution of the Monasteries (1536-40) when Henry sold all the buildings and land that belonged to the Catholic monasteries. The King had broken away from the Catholic Church in 1534 and made himself the Supreme Head of the Church of England.

Day 7.

Hadrian's Wall, Northumberland

On our final day we visit the most famous symbol of the Roman occupation of Britain – Hadrian's Wall. Although Julius Caesar led the first invasion of Britain in 55 BC, it was under the Emperor Hadrian that the Roman legions reached the most northern point of their Empire and built a wall from coast-to-coast as protection against the Scottish tribes.

3) Уявіть собі, що ви репортери молодіжного журналу, а один із вас – історик з Великобританії. Використовуючи інформацію з тексту, візьміть в нього інтерв'ю про: найцікавіші факти історії Англії, дізнайтеся його/її ставлення до монархії, яких відомих людей Об'єднаного Королівства він/вона знає, чи вірить він/вона в легенди Стоунхенджа тощо.

До вправ другого типу відносимо мовленнєві, групові, аналітично-, трансформаційно-, презентаційно-інтегровані вправи.

Мета: навчити діалогічному мовленню на основі додаткового змісту освітнього курсу. Інструкція:

1) Знайдіть в Інтернеті інформацію про відомих монархів Великобританії та їх методи керування країною.

2) *Обговоріть зі своїм другом всі переваги та недоліки монархії, використовуючи знайдену інформацію в Інтернеті.*

3) *Уявіть, що ваш друг приїхав з Великобританії і хоче узнати історію України. Використовуючи текст про Британію та додаткову інформацію з Інтернету складіть для нього цікавий історичний тур по Україні. Розкажіть про:*

- *основні історичні події/періоди своєї країни;*
- *відомих людей, які приймали участь у цих подіях;*
- *місця, що асоціюються з ними.*

4) *Уявіть, що ви працюєте на телебаченні в шоу-програмі “Правда про відомих людей”. Ваше завдання організувати програму про відомих правителів Англії, Америки та України. Оберіть ведучого та відомих монархів з тексту, які зробили щось особливе в своєму житті. Ведучий повинен представити гостей, які по черзі розповідають про себе та цікаві моменти свого життя, відповідають на провокаційні питання ведучого. Монархи повинні розповісти про свою династію та довести, що саме вони були найкращими правителями світу.*

До вправ третього типу відносимо мовленнєві, групові, інтерпретаційно-, прогнозовано-інтегровані вправи.

Мета: навчити діалогічному мовленню на основі аналізу всього змісту освітнього курсу. Інструкція:

1) *Зі своїми однокласниками обговоріть недоліки та переваги життя в різних історичних періодах. Вирішіть в якому періоді ви б хотіли жити і чому. Ці ідеї допоможуть вам.*

- healthy / unhealthy living conditions;
- problems of life at that time;
- helpful / unfriendly people;
- achievements of the time;
- medicine;
- entertainment, etc.

2) Використовуючи інформацію про Лондон, Нью-Йорк, Київ та своє місто, обговоріть тему «Місто 3000 року». Вискажіть цікаві та несподівані ідеї про місто майбутнього:

- location;
- types of building;
- facilities;
- entertainment;
- sources of energy, etc.

Одне з основних завдань таких вправ – визначити рівень засвоєння учнями мовленнєвих понять, що забезпечили б активізацію когнітивних чинників у складанні діалогів. Це сприяло активному сприйманню, глибокому розумінню й подальшому продукуванню діалогічного мовлення.

Виконуючи такі вправи, старшокласники виявляють певний рівень ерудованості, вміння формулювати задум майбутнього висловлювання, планувати його, добирати мовні засоби та відтворювати їх, сприймати та відтворювати країнознавчий матеріал, грамотно його опрацьовувати й складати діалоги, наводячи приклади, доказові аргументи, доходючи висновків.

Систему вправ розроблено відповідно до концепції методів навчання, в основу якої покладено репродуктивні й продуктивні засоби засвоєння знань та розвитку вмінь і навичок діалогічного мовлення учнів старших класів з урахуванням психологічних особливостей обдарованих школярів цього віку.

2.4. Методичні рекомендації щодо навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи

Методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи базується на дидактичних принципах навчання іноземних мов (принцип доступності і посильності; системності;

рівневості; міжкультурної взаємодії; комплексності; мотивації навчання, що самостійно розвивається; випередження у вивченні запрограмованого матеріалу; культурологічний принцип), поетапному розвитку іншомовних мовленнєвих умінь від етапу засвоєння мовного матеріалу до етапу активізації та їх використання в передмовленнєвих, мовленнєвих та інтегративних видах комунікацій, компонентами якої виступають цілі, методи, засоби навчання.

Окреслені в дослідженні етапи навчання (лінгвокомунікативний, ситуативно-комунікативний та інтегрований) спрямовані на збагачення лексичного і граматичного матеріалу, активізацію засвоєного мовного матеріалу в навчально-мовленнєвих та реальних ситуаціях спілкування, використання іноземної мови як засобу презентації додаткової навчальної інформації.

Організація навчального процесу за означеною методикою була експериментально перевірена. Отримані результати, безсумнівно, свідчать про її ефективність. Саме тому нами були сформовані методичні рекомендації щодо впровадження в навчальний процес методики навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи. Беручи до уваги всі питання, пов'язані з використанням даної методики навчання можна рекомендувати наступне.

Оскільки впровадження започаткованої методики у практику навчання обдарованих старшокласників англійського діалогічного мовлення передбачає наявність в учнів достатньо високого вихідного рівня володіння англійською мовою, впроваджувати таку методику навчання доцільно лише серед учнів із не нижчим ніж рубіжний рівнем володіння англійською мовою (B1 за ЗЄР).

Робота щодо навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників із самого початку повинна бути скерована на досягнення учнями відповідного рівня комунікативних умінь, на їх гармонійний прогрес у різних видах мовленнєвої діяльності: щодо говоріння,

то слід максимальну кількість часу на уроці присвячувати спілкуванню учнів на країнознавчі теми, при цьому вчитель повинен лише слідкувати за ходом уроку та скеровувати діяльність учнів у потрібному напрямі, ініціювати спілкування. Розвиток умінь аудіювання, читання та письма повинен бути чітко структурованим у межах предметної тематики. Аудіювання базується на прослуховуванні уривків автентичних текстів або коротких текстів за країнознавчою тематикою, уміння читання розвиваються в роботі з англійськими текстами під час занять та під час підготовки завдань самостійної роботи.

Удосконалення граматичних навичок не виступає основною метою у контексті започаткованого дослідження, тому додатковий час на розгляд граматичних тем під час уроку не виділяється. Проте при виконанні різних видів вправ треба звертати увагу на граматично правильну побудову речень, доречно використання видо-часових форм дієслів.

Плануючи кожне заняття, викладачеві слід чітко визначитися із тією лексикою, оволодіння якою планується. Вокабуляр повинен бути підпорядкований тематиці експериментальної програми. Кожен урок повинен бути спрямований на розвиток певних умінь та навичок англійського діалогічного мовлення.

Робота в аудиторії повинна проходити у невимушеній, сприятливій для спілкування старшокласників англійською мовою атмосфері. Типові помилки доречно розглядати під кінець заняття, даючи учням рекомендації щодо їх виправлення.

Учитель повинен створити такі умови в аудиторії, щоб зацікавити старшокласників в оволодінні англійським діалогічним мовленням. Незважаючи на те, що програма авторської методики має певні теми, вчителю на уроці рекомендується вносити додаткові, цікаві для учнів теми. Урок слід будувати таким чином, щоб усі види роботи носили творчий характер і спрямовані на досягнення конкретного результату.

Доречно також на уроці надавати учням можливість самостійно вибирати форми роботи для виконання певних завдань. Викладачеві доцільно використовувати різні прийоми опитування учнів, тим самим забезпечувати їхню активну участь у ході заняття та контролюючи засвоєння ними навчального матеріалу. Робота в мікро групах базується таким чином, щоб дати можливість висловлюватись кожному учню. Характер роботи з обдарованими старшокласниками для розвитку англійського діалогічного мовлення передбачає використання аутентичних матеріалів, що вимагає використання ресурсів мережі Інтернет, великої кількості наочних матеріалів.

Розроблена методика навчання обдарованих учнів діалогічного мовлення враховує:

- психологічні особливості обдарованих дітей (високий рівень інтелекту, високий рівень продукування нових образів, фантазію, уяву, наявність спеціальних здібностей; певні персональні особливості, наполегливість, розвинену оперативну пам'ять, сформованість навичок логічного мислення, установку на творче виконання завдань, оригінальність словесних асоціацій тощо);

- вікові особливості (збагачений досвід, свідоме відношення до навчання, специфічний стійкий інтерес до тієї або іншої науки, галузі знання, формування пізнавально-професійної спрямованості особистості, пізнавальних процесі (сприйняття, пам'ять, уява, а також увага), високий рівень узагальнення й абстрагування, з тенденцією до причинного пояснення явищ, уміння аргументувати судження, доводити істинність або хибність окремих положень, робити глибокі висновки й узагальнення, зв'язувати досліджуване в систему; критичність мислення);

- природу і специфіку діалогу, як виду мовленнєвої діяльності, підходи до навчання діалогічному мовленню.

При відборі навчального матеріалу було враховано такі критерії:

- 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням опорних знань і набутих старшокласниками вмінь і навичок;
- 2) рівномірне чередування різновидів вправ (від простих до складних);
- 3) навчально-методична доцільність використання текстів країнознавчого характеру при створенні діалогів;
- 4) комунікативна вагомість тексту;
- 5) розвиток кожного наступного мовленнєвого вміння на новому і раніше вивченому мовному матеріалі.

Лінгвокомунікативний етап передбачає формування лексичної компетенції обдарованих учнів через:

- 1) презентацію лексичного матеріалу у писемному мовленні та його семантизацію з опорою на рідну мову;
- 2) правопис окремих лексичних одиниць з їхнім транскрибуванням та правильною вимовою;
- 3) запис слів з транскрипції та їх читання;
- 4) відбір антонімів або синонімів до цих слів;
- 5) здогадку слів за їх першими або останніми літерами;
- 6) побудову нових слів від базових.

Задля формування навичок використання лексичного матеріалу у словосполученнях і реченнях доречно використовувати рецептивно-репродуктивні вправи:

- 1) читати лексичні одиниці та перекладати їх рідною мовою з опорою на підручник, наслух;
- 2) складати словосполучення або речення з цими одиницями завдяки підстановчим таблицям;
- 3) підбирати доречні за змістом лексеми із запропонованих у дужках;
- 4) робити переказ речень на базі вивчених лексичних одиниць;
- 5) продукувати речення з базовими лексемами з регламентацією часу.

Розвиток умінь використання лексичного матеріалу в пов'язаних за змістом реченнях бажано здійснювати через:

- 1) читання мікродіалогів з вивченими лексемами;
- 2) складання питально-відповідних схем з цими словами;
- 3) продукування small talks;
- 4) перефраз міні-діалогів за допомогою синонімів;
- 5) складання діалогів з підстановкою фраз, що пропущені.

На лінгвокомунікативному етапі обов'язковим є формування граматичної компетенції обдарованих учнів профільної школи: знання граматичних структур та засоби їх використання в різних типах речень, навички їх семантизації в діалогах, використання граматичного матеріалу в продукуємих учнями діалогах з використанням вивченої лексики. Здійснення цього процесу рекомендуємо проводити через:

- 1) презентацію граматики в граматичних структурах;
- 2) читання речень-прикладів згідно теми заняття;
- 3) складання речень шляхом правильного розташування слів.

Розвиток умінь розуміти граматичні одиниці в продукуємих діалогах доречно проводити у вправах:

- 1) на читання готових діалогів;
- 2) у відповідях на запитання прочитаного;
- 3) у відтворенні змісту діалогів з опорою на ключові слова, фразеологізми, ідіоми;
- 4) на драматизацію діалогів.

На другому **ситуативно-комунікативному етапі** передбачено розвиток діалогічного мовлення на основі:

- 1) тематичних ситуацій:
 - а) рецептивних передмовленнєвих умінь через читання діалогів та їх переказ на рідну мову;

б) репродуктивних передмовленневих умінь – виклад діалогу від третьої особи, драматизація діалогів, відповіді на питання прослуханого діалогу та його драматизація;

в) продуктивних передмовленневих умінь через складання тематичних діалогів з опорою на різні типи питань (деталізуючі, ключові), слів та словосполучень.

2) емоційних ситуацій:

а) рецептивні мовленнєві вміння через читання зразків діалогічного мовлення, що виражає емоції її учасників; демонстрацію розуміння прочитаного – пояснюючі причини вираження емоцій учасниками діалогу;

б) репродуктивні мовленнєві вміння через драматизацію емоцій після прослуховування гостросюжетної розповіді або перегляду документального фільму;

в) продуктивні мовленнєві вміння через рольову драматизацію емоціогенних ситуацій на базі екстралінгвістичних засобів навчання.

На цьому етапі передбачено також навчання діалогічному мовленню обдарованих старшокласників на основі обставин, що раптово виникають (дзвінкові повідомлення, проблеми). Розвиток реального мовленнєвого вміння відбувається через:

- 1) прояв швидкої реакції на повідомлення;
- 2) драматизацію діалогів, полілогів.

Інтегративний етап, що передбачає навчання діалогічному мовленню на основі розробленого додаткового курсу та аналізу змісту цього курсу, розвиває рецептивно-інтегративні, репродуктивно-інтегровані та продуктивно-інтегровані вміння. Виконання вправ на читання текстів з курсу, складання діалогів на основі прочитаного, полілогічне відтворення змісту набутої інформації сприяє розвитку означених вище умінь.

На цьому етапі відбувається формування та розвиток аналітико-інтегративних, трансформаційно-інтегративних та презентаційно-інтегрованих умінь. Для здійснення цього процесу рекомендовано пошук

додаткової інформації з Інтернет – мереж та її систематизацію, введення отриманої додаткової інформації для відтворення інформаційно розширених повідомлень і оповідань, їх діалогічне та полілогічне обговорення; драматизація обговореної інформації з особистісною інтерпретацією та прогнозуванням певних обставин задля поглиблення вагомості їх змісту.

На кожному з означених етапів варто проводити контроль досягнутих результатів задля правомірності реалізації певної мети навчання. Так, на лінгвокомунікативному етапі доречно проводити контрольні переклади з іноземної мови на рідну і навпаки, написання диктантів-перекладів словосполучень та речень, мовленнєвих тестів (на підстановку, підбір та завершення речень і словосполучень з вивченими лексичними та граматичними одиницями), переклад діалогів, тестів на розуміння та продукування діалогічного мовлення.

На ситуативно-комунікативному етапі контроль навчання діалогічного мовлення на базі тематичних та емоціогенних ситуацій рекомендовано здійснювати тестами на розуміння діалогічного мовлення, продукування діалогів, тестів на виявлення мовної і мовленнєвої підготовки тематичного діалогічного мовлення, тестів на адекватність вираження емоцій на сенсаційну інформацію.

На інтегративному етапі контроль рецептивно-інтегративних, репродуктивно-інтегративних та продуктивно-інтегративних, презентаційно-інтегративних, трансформаційно-інтегративних умінь доречно здійснювати за допомогою тестів, які визначають об'єм засвоєної інформації, драматизації ситуацій, тестів на адекватність мовленнєвої поведінки учасників діалогу, тестів, що встановлюють адекватність реплік учасниками полілогу, зміст прочитаної інформації, тестів на якісну та змістову наповненість додаткової інформації.

Навчання за методикою розвитку діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільних шкіл створює усі умови для реалізації основних цілей навчання діалогічного мовлення, зазначених у загальноєвропейських

рекомендаціях з мовної освіти: учень є активним учасником навчального процесу, він самостійно планує та вирішує всі навчальні завдання, здатен оцінити отримані знання та застосовувати їх практично у мовленнєвому середовищі.

Висновки з розділу 2

Згідно започаткованій методиці у процесі експериментального навчання реалізовано такі принципи: комунікативний, когнітивний, соціокультурний, інтегративний, єдності вивчення мови й мовлення, опори на алгоритм мовлення, ситуативності, міжкультурної взаємодії, а також мотивації навчання, що розвивається самостійно, випередження у вивченні запрограмованого матеріалу, культурологічній.

Усі ці принципи в різних методах навчання іноземної мови реалізуються по-різному. Найбільш доцільними для нашої експериментальної методики впровадження в процес навчання англійського діалогічного мовлення старшокласників визначено: сугестивний, комунікативний, ситуативно-комунікативний методи, метод активізації резервних можливостей особистості, метод синектики, груповий метод, метод проєктів, інтерактивні методи навчання. При визначенні особливостей враховувалися психологічні механізми сприйняття, осмислення, запам'ятовування і застосування англійського матеріалу в процес навчання обдарованих учнів, а також умови навчання у профільній школі.

Відповідно до теоретичних засад дослідження було спроектовано лінгводидактичну модель процесу навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи, що обіймала три етапи: лінгвокомунікативний, ситуативно-комунікативний, інтегрований.

Перший – лінгво-комунікативний етап було спрямовано на формування лексико-граматичної компетенції учнів шляхом використання у кожній наступній передмовленнєвій дії попередньо вивченого мовного матеріалу.

Компонентами змісту навчання лексики виступили знання ізольованих лексичних одиниць; навички їх вживання у словосполученнях та окремих реченнях; лексичні вміння їх використання як в окремих, так і у пов'язаних за змістом реченнях, заснованих на граматиці, що вивчалася. Якість набутих лексичних умінь визначалась мовленнєвими контрольними завданнями. Компонентами змісту навчання граматики виступили знання нових граматичних одиниць і засоби їх вживання у різнотипних реченнях; граматичні вміння 1-го і 2-го рівнів складності, якість набутих граматичних знань і умінь перевірялася мовленнєвими тестами.

Другий - ситуативно-комунікативний етап передбачав активізацію вивчення мовного матеріалу в навчально-мовленнєвій і реально-мовленнєвій комунікації у процесі драматизації тематичних і емоціогенних ситуацій. Компонентами змісту навчання діалогічного мовлення на основі тематичних ситуацій виступили рецептивні, репродуктивні та продуктивні передмовленнєві вміння. Рівень розвиненості першого вміння перевірявся тестами на розуміння діалогічного мовлення; другого - тестами на відтворення готового діалогічного мовлення; третього - тестами на відтворення власного підготовленого мовлення. Компонентами змісту навчання діалогічного мовлення на основі емоціогенних ситуацій виступили рецептивні, репродуктивні та продуктивні мовленнєві вміння. Рівень розвиненості першого вміння оцінювався тестами на розуміння події; другого - тестами на репродукування переглянутого фільму; третього - тестами на вербальний прояв емоцій. Компонентами змісту навчання діалогічного мовлення на основі ситуацій, зумовлених обставинами, що раптово виникають, виступили реально-мовленнєві вміння 1-го, 2-го і 3-го рівнів складності.

Рівень розвиненості першого вміння визначався тестами на адекватність мовленнєвої поведінки; другого - тестами на рівень впливу мовленнєвої поведінки на співрозмовника; третього - тестами на рівень культури мовленнєвої взаємодії співрозмовників.

Третій – інтегрований етап було присвячено використанню іноземної мови як засобу набуття і презентації інформації з будь-яких освітніх курсів у процесі обговорення, аналізу та актуалізації зазначених в них проблем. Компонентами змісту навчання обов'язкового освітнього курсу були рецептивно-інтегровані, репродуктивно-інтегровані, продуктивно-інтегровані вміння. Контроль розуміння перших умінь здійснювався тестами на розуміння; других - тестами на визначення об'єму засвоєної інформації; третіх - тестами на адекватність реплік змісту прочитаної інформації. Компонентами змісту навчання на основі додаткового освітнього курсу, самостійно обраного з мережі Інтернет, були аналітично-інтегровані, трансформаційно-інтегровані і презентаційно-інтегровані вміння. Компонентами змісту навчання всього освітнього курсу були інтерпретаційно-інтегровані та прогнозовано-інтегровані вміння. Контроль розвиненості перших умінь відбувався тестами, що визначають кількість та якість самостійних суджень; других умінь - тестами, що визначають кількість та якість висловлених прагматичних ідей.

Навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників забезпечувалося виконанням системи вправ відповідної до суті кожного етапу. Після виконання завдань однієї теми учні переходили до вивчення наступної, що здійснювалося за ідентичною методикою опрацювання навчального матеріалу, однак з обов'язковим використанням мовного і мовленнєвого матеріалу попередньої теми, який слугував базою для накопичення нових знань.

На підставі розробленої методики було сформульовано методичні рекомендації для вчителів щодо навчання обдарованих старшокласників профільної школи англійського діалогічного мовлення.

Основні результати другого розділу опубліковано в працях автора [109; 110; 111; 112; 122; 123].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У третьому розділі ми мали на меті представити результати підготовки, проведення та інтерпретації отриманих даних констатувального і формувального етапів експерименту, визначити критерії та показники оцінювання рівнів розвитку умінь діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи і виявити, чи сприяє розроблена нами методика вдосконаленню якості навчання діалогічного мовлення обдарованих учнів профільної школи.

3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження

Поняття «експеримент», за С. Гончаренко, – це науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища у спеціально створених і контрольованих дослідником умовах [64, С. 112]. В. Загвязинський і М. Поташник зазначають, що експеримент є не методом, а групою методів. Експеримент – це спеціально організований досвід діагностики й перетворення педагогічної діяльності в суворо фіксованих і навмисно варійованих умовах, що дозволяє виявити ступінь впливу окремих чинників чи умов на результати процесу [79, С. 5].

Щодо методики викладання іноземних мов, М. Ляховицький розглядає експеримент як метод досвідного пізнання закономірних зв'язків процесу навчання іноземної мови, в якому зв'язки окремих елементів навчального процесу варіюються в умовах, що враховуються, а об'єктом є процес

навчання іноземної мови в його загальних та окремих проявах [153, С. 43].

Експериментальне дослідження проводилося з 2009-2012 рр. на базі Херсонського Академічного ліцею імені О. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради м. Херсон та Одеського приватного навчально-виховного комплексу “Ор Самеах” і здійснювалось у три етапи.

Розглянемо етапи проведення експерименту.

На першому, аналітико-теоретичному етапі (2009-2010 рр.) проводилося вивчення й аналіз науково-методичної літератури за темою дослідження; визначення актуальності, об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань, методів дослідження. Досліджувалися психологічні особливості та методичні засади процесу навчання англomовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи, проводився аналіз програм і підручників з англійської мови для загальноосвітніх та профільних шкіл.

На другому, аналітико-формульовальному етапі (2010-2011 рр.) визначалося змістове наповнення експериментального навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів й розроблювалася лінгводидактична модель процесу навчання англomовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи, на підставі якої була створена відповідна система вправ та методичні рекомендації щодо її реалізації.

На третьому, впроваджувально-узагальнювальному етапі (2011-2012 рр.) здійснювалася дослідна апробація розробленої методики в різних школах України з метою визначення її технологічності. Було систематизовано й узагальнено результати дослідження, проведено їх математичну обробку. Аналіз одержаних результатів переконливо підтвердив ефективність і технологічність методики, що перевірялася, а також правомірність усіх висунутих нами гіпотез.

Усі теоретичні положення проведеного дослідження описано в

попередніх розділах дисертації, а її практичну частину детально розглянемо й подамо надалі.

3.2. Хід і результати констатувального етапу експерименту

Для проведення констатувального етапу експерименту необхідно було вирішити такі завдання: відбиралися й групувалися учасники (учні й вчителі) експерименту; вони інформувалися про цілі експерименту, план його проведення і способи контролю його результатів; визначався рівень знань учнів на початок експерименту засобом проведення передекспериментальних зрізів; узагальнювалися розрахунки результатів експерименту, згодом вони повідомлялися його учасникам для організації подальшої дослідницької роботи.

Презентуємо детально вирішення цих завдань.

1. Ми запросили для участі в експерименті учнів 10-11-их класів Херсонського Академічного ліцею імені О. Міщукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради м. Херсон, Одеського приватного навчально-виховного комплексу “Дошкільний навчальний заклад – спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів “Ор Самеах”” м. Одеса, Артеківської спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземної мови м. Гурзуф та ліцею “Педагог” м. Миколаїв, які добровільно дали згоду: брати участь у проведенні всіх експериментальних заходів під час класної та позакласної роботи; не запізнюватися; не користуватися незапрограмованими джерелами інформації; не втручатися у дії інших учнів; при виконанні одного варіанта сідати за окрему парту; обов’язково перевірити роботу перед здачею експериментатору; постаратися самостійно виправити помилки.

Учасниками експерименту були також і вчителі шкіл, які працювали у старших класах означених шкіл (45 вчителів). На початку експерименту було проведено анкетування вчителів іноземних мов щодо виявлення методів та

прийомів, які впроваджуються у процес навчання обдарованих учнів англomовного діалогічного мовлення. Учителям було запропоновано низку запитань, що стосувалися досліджуваної проблеми, у вигляді анкети (див. додаток Б).

Інтерпретуючи відповіді вчителів на запитання анкети, зупинимося на окремих моментах. Учителями-практиками напрацьовано значний досвід роботи з навчання діалогічного мовлення, який потребує узагальнення, систематизації та поширення. Вони розуміють необхідність навчання діалогічного мовлення, виявляючи творчий підхід, проте не диференціюють процес навчання діалогічного мовлення залежно від етапів навчання та рівня сформованості необхідних умінь та навичок. Одним із принципів навчання є його поступове ускладнення, проте у відповідях учителів перспективи поглиблення мовленнєвих знань, поступове нарощування труднощів при формуванні відповідних навичок не простежуються. Важливим у діалозі є прагнення бути зрозумілим співрозмовнику, розуміти його мету спілкування й досягати своєї мети, а це також не прозвучало у відповідях фахівців.

Зауважимо, що при визначенні тем, за якими складаються діалоги, доцільно враховувати вікові інтереси учнів. Однак за даними анкетування виявлено, що спостерігається розбіжність між темами, які пропонує вчитель (програма), і темами, які цікавлять учнів. Тому вважаємо за необхідне доповнювати програму темами зі сфери інтересів школярів. Це дозволить учителю краще зрозуміти внутрішній світ учнів і уможливить вплив на їхні естетичні смаки (пропонуючи розглянути, наприклад, різне ставлення до проблеми двомовності в країні, організувати діалог-дискусію з цього проблемного питання тощо). Крім того, відмічено, що мало діалогів складається письмово, однак саме такий вид роботи зміг би забезпечити наступність; розвивав пунктуаційні вміння й навички, зокрема при відтворенні інтонації на письмі; сприяв удосконаленню стилістичних навичок, розвитку логіки мислення; надавав би можливість редагувати побудовані діалоги.

Оцінювання діалогічних умінь і навичок не викликало в учителів особливих труднощів. Переважна більшість (63 %) орієнтувалися на кількісні показники (кількість реплік діалогу), 98 % ураховували наявність реплік-стимулів для розвитку діалогу, змістовність реплік; незначна кількість (26 %) оцінювали етап рефлексії, що здійснювався учнями; проте у відповідях учителів не відзначалася необхідність використовувати паралінгвістичні засоби спілкування, що характерно для усного мовлення.

Після проведення анкетування вчителів проходило анкетування учнів з метою виявлення їх розуміння лінгвістичних понять, якими оперував вчитель, наприклад, «діалог», «монолог», їх характерні ознаки, види. Учнім було задано 11 запитань (див. Додаток В).

Аналіз відповідей на запитання анкети дозволив дійти висновків стосовно того, що учні досить чітко уявляють собі зміст означених понять та їх основні ознаки (запитання 1, 2). Вони розглядають діалог не тільки як запитально-відповідну форму мовлення, а як обмін думками і почуттями між співрозмовниками.

Вони також знають яку важливу роль відіграє діалог у повсякденному житті (запитання 3). Вміння спілкуватися не тільки збагачує зміст свідомості, а також сприяє набуттю нових знань і вмінь, налагодженню відносин і досягненню бажаного результату.

Лише 3 % обдарованих учнів упевнені (запитання 4), що можуть довести свій погляд на проблему, з якою добре обізнані, 47 % - майже впевнені і 50 % старшокласників не впевнені, що можуть підтримати розмову з тем, які їм не подобаються.

Відповідаючи на 5 запитання, учні показали, що вони впевнені, що у діалозі формується необхідний словник, прокращують фонетичні навички, інтонація, манера поведінки і багато соціальних навичок, що визначають характер встановлення контактів і взаємовідносин.

Відповіді на 6 запитання підтвердили наявність в учнів знань зі стилістичного оформлення тексту. Вони чітко розпізнають основні види діалогів і їх стилістичне оформлення.

62 % учнів впевнені, що навчання різновидів діалогів передбачає усвідомлення шляхів досягнення мети спілкування, розуміння того, що від побудови розмови тим чи тим способом залежить результат спілкування, його доцільність (запитання 7). Для них є важливим справити позитивне враження на співрозмовників своєю манерою спілкування.

Більшість учнів (69 %) упевнена в тому, що діалог більш сприятливо, ніж монолог впливає на розвиток мовленнєвих навичок (запитання 8). Вони вважають діалог наближеним до реальності видом діяльності.

Учні відповіли також, що їм завжди вдається і вони люблять використовувати прислів'я, ідіоми та фразеологізми під час спілкування, що свідчить про прихильність до творчої діяльності та самостійної роботи зі словниками (запитання 9).

Щодо творчого підходу у створенні діалогу (запитання 10), то майже всі учні надають перевагу створенню яскравих діалогів з незвичайними героями і несподіваним розв'язанням проблеми.

Той факт, що учням не подобається складати діалоги за ситуаціями, пов'язаними з політикою, може бути пояснено віковими особливостями школярів (вони прагнуть цікавих ситуацій, в яких можуть виступати в ролі активного суб'єкта діяльності, виявляти творчу ініціативу, мати змогу всебічно розвивати свої природні таланти) (запитання 11).

Таким чином, дані опитування свідчать про усвідомлення учнями необхідності цілеспрямованої роботи над розвиток діалогічним мовлення і доцільності впровадження творчих завдань у процес навчання ІМ, що сприятиме більш ефективному навчанню обдарованих учнів.

Після проведення опитування учнів звернемося до визначення рівня знань учнів на початок експерименту. З цією метою проводився передекспериментальний зріз знань. Цей етап констатувального

експерименту здійснювалося в декілька періодів: 1) визначення тем, за якими повинні були проводитися зрізи знань учнів; 2) розробка критеріїв, їх показників та способів оцінювання учнів для діагностики рівня розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення учнів; 3) препарування і підготовка матеріалів (складання різних варіантів завдань) для проведення передекспериментального зрізу; 4) проведення самого передекспериментального зрізу; 5) оцінювання відповідей учнів за вищезазначеними критеріями.

Щодо першого періоду - визначення тем, за якими повинні були проводитися зрізи знань учнів, то відбиралися країнознавчі теми, які вивчалися учнями у попередньому півріччі, а саме, теми: 1. Історія Великобританії, 2. Британська монархія, 3. Британський парламент: традиції та сучасні зміни в системі. 4. Видатні люди Великобританії. 5. Національні особливості мешканців Великобританії. 6. Повсякденне життя Великобританії. За тиждень до проведення зрізу знань учні були проінформовані щодо необхідності повторення матеріалів з цих тем. Однак щодо певних видів завдань вони не були повідомлені.

Другий період включав розробку критеріїв, їх показників та способів оцінювання учнів для діагностики рівня розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення учнів. На основі аналізу наукового фонду з теми дослідження та практичної дослідницької роботи було визначено критерії оцінювання рівнів розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільних шкіл та їх показники. Критеріями стали: 1) лінгвістичний, 2) мотиваційно-мовленнєвий, 3) творчий, 4) культурологічний.

Розглянемо критерії, їх показники та рівні становлення навичок та вмінь учнів більш детально. У рамках кожного з критеріїв розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення були визначені такі *загальні рівні*: **високий, достатній, базовий**. Низький рівень ми не виокремлювали,

оскільки проводили експеримент з обдарованими учнями, серед яких не було дітей з низьким рівнем знань.

1. **Лінгвістичний критерій** з показниками: володіння лексичними навичками спілкування; володіння граматичними навичками спілкування. За цим критерієм: **високий рівень** становлення лексико-граматичних навичок учнів вважався за наявністю 0-2 орфографічних та 0-1 граматичних/лексичних помилок в письмовому перекладі десяти речень з уживанням нової лексики; **достатній рівень** – за наявності 3-5 орфографічних та 2-4 граматичних/лексичних помилок; **базовий рівень** – за наявності 6-9 орфографічних та 5-9 граматичних/лексичних помилок.

2. **Мотиваційно-мовленнєвий критерій** з показниками: вміння початку контакту, підтримання інтеракції, коректного завершення; вміння правильної інтерпретації комунікативних інтенцій «партнера» та адекватного реагування; вміння моделювати комунікативні ситуації різного емоційного наповнення та презентувати свою думку, дотримуючись правил мовленнєвого етикету.

За цим критерієм: **високий рівень** становлення означених вмінь учнів вважався, якщо повідомлення на 100% відповідало заданій темі, вміщувало 9-10 розгорнутих реплік з уживанням нових лексико-граматичних конструкцій та наявністю емоційно-забарвлених фраз; була 0-1 мовна помилка (лексична або граматична). **Достатній рівень** вважався сформованим, якщо повідомлення відповідало заданій темі не нижче, ніж на 80%; була наявність 8-6 розгорнутих реплік з уживанням нових лексико-граматичних конструкцій та емоційно-забарвлених фраз, однак у поданому тексті було 2-3 мовних помилки та не було коректного початку/завершення контакту згідно правил мовленнєвого етикету. **Базовий рівень** вважався, якщо повідомлення відповідало заданій темі не нижче, ніж на 50%; за наявністю не менш 5 розгорнутих реплік з уживанням нових лексико-граматичних конструкцій, поданих хоча й з помилками, але у формі, що сприймається; відсутні емоційно-забарвлені фрази під час мовлення.

3. **Творчий критерій** з показниками: вміння творчого пошуку інформації; аналітичні вміння (синтез та аналіз отриманої інформації); інтерпретаційні вміння (власна інтерпретація отриманої інформації); прогностичні вміння (прогнозування розвитку подій, генерування нових, оригінальних ідей).

За цим критерієм: *високий рівень* становлення означених вмінь учнів вважався, якщо повідомлення відповідає суті теми на 100%; вміщує інформацію, що вивчалася, а також має додаткову самостійно знайдену інформацію; наявна власна інтерпретація поданої інформації, а також свої висновки; має 1-2 мовні помилки. *Достатній рівень* вважався сформованим, якщо повідомлення відповідає суті теми на 80%; вміщує інформацію, що вивчалася, а також наявність додаткової самостійно знайденої інформації, наявна власна інтерпретація поданої інформації, але без заключних висновків; має 3-4 мовні помилки. *Базовий рівень* вважався сформованим, якщо повідомлення відповідає суті теми не менш, ніж на 50%; вміщує інформацію, що вивчалася, але не має додаткової самостійно знайденої інформації, є наявність власної інтерпретації поданої інформації, але немає заключних висновків; інформація подана хоча й з помилками, але у формі, що сприймається.

4. **Культурологічний критерій** з показниками: обізнаність з основними фактами історії та культури країни, мова якої вивчається, з видатними персоналіями; вміння порівнювати соціокультурну інформацію країни, мова якої вивчається, із подібною інформацією рідної культури; вміння використовувати соціокультурну інформацію, вилучену із автентичних текстів, у своєму мовленні.

За цим критерієм: *високий рівень* становлення означених вмінь учнів вважався за наявністю прояву 100 % знань з культури та історії англomовних країн (за матеріалом, що вивчався); вмінь порівнювати англomовну соціокультурну інформацію з україномовною (100% порівняння будь-якої соціокультурної інформації, виявленої у тексті); вмінь висловлювати власну

думку з опорою на соціокультурну інформацію. **Достатній рівень** вважався сформованим за наявності 80 % знань з культури та історії англomовних країн (за матеріалом, що вивчався); вмінь порівнювати англomовну соціокультурну інформацію з україномовною (не менш, ніж 80% порівняння будь-якої соціокультурної інформації, виявленої у тексті); вмінь висловлювати власну думку з опорою на соціокультурну інформацію, проте з помилками в логіці і послідовності викладу своєї думки. **Базовий рівень** вважався зафіксованим за наявності не менш, ніж 60 % знань з культури та історії англomовних країн (за матеріалом, що вивчався); вмінь оперувати фактами соціокультурної спрямованості; вмінь порівнювати англomовну соціокультурну інформацію з україномовною (не менш, ніж 60% порівняння будь-якої соціокультурної інформації, виявленої у тексті); вмінь висловлювати власну думку, проте без опори на соціокультурну інформацію.

Для здійснення діагностики рівнів розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільних шкіл було розроблено завдання на перевірку знань та вмінь за кожним із означених критеріїв.

При підготовці завдань передекспериментального зрізу було враховано такі положення: 1) завдання до зрізів мають бути адекватні суті дослідження, що проводиться [254, С. 47]. Формою оцінного контролю була письмова фіксація результатів виконання завдань. Завдання були спрямовані на встановлення початкового рівня розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення; 2) завдання до зрізів були посильними для контингенту випробуваних, тобто матеріал для зрізів відбирався на основі вивченого матеріалу [254, С. 67] і відповідав середньому рівню (B1) за Загальноєвропейськими Рекомендаціями; 3) об'єктами зрізів бути основні, необхідні для конкретного експерименту аспекти володіння ІМ, тобто знання, навички та вміння [252, С. 72]. Об'єктом контролю був рівень розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення.

Матеріали для перевірки вмінь сформованості англомовного діалогічного мовлення учнів представляли собою країнознавчі тексти за вивченими темами з розробленими до них завданнями. Всього було 24 текста (по 4 текста до кожної теми, вивченої у попередньому півріччі (6 тем)), об'ємом приблизно одна сторінка кожний. Тексти були за знайомою темою, але змістова наповненість була нова (тексти представлено у додатках). До кожного тексту було складено письмові завдання для перевірки рівня сформованості англомовного діалогічного мовлення учнів за певним критерієм та його показниками. До кожного критерія склалися однотипні завдання на базі обраного текста. Усього було складено 30 різних завдань до одного критерія. Загалом було розроблено 120 завдань. Це означає, що кожен респондент в своїй групі отримав індивідуальне завдання.

Наведемо приклади розроблених завдань до теми: «Британська монархія» для проведення передекспериментального зрізу знань учнів. (Розроблені завдання представлено у додатках).

1. Лінгвістичний критерій.

Завдання 1. Зробіть письмовий переклад десяти речень з вивченою лексикою.

1. Хто був наймолодшим монархом в Англії?
2. Чарльз I був єдиним монархом, що був страчений привселюдно.
3. Едвард VIII зрікався престолу через любов до простої жінки.
4. Короля готують керувати країною з самого дитинства.
5. Успадкування трону не залежить від якостей людини.
6. Монарх не належить до жодної партії.
7. Сьогодні люди вважають монархію застарілою.
8. Більш ніж 20 років королева Вікторія не виконувала свої обов'язки.
9. Він був представником династії Тюдорів.
10. Ставлення людей до монархії сьогодні є неоднозначним.

2. Мотиваційно-мовленнєвий критерій.

Завдання 2. Відтворіть відсутні репліки в діалозі (діалог на базі тексту «England under Henry VIII» (див. дод.)).

Teacher: Good morning, children. We will speak today about English kings and queens. We'll discuss the period of Henry VIII's ruling. Who knows when this king ruled.

Pupil:

Teacher: What important actions did this king do during his life? What is he famous for?

Pupil:

Teacher: What were Henry VIII's relations with the Catholic Church?

Pupil:

Teacher: Whom did Henry VIII announce himself after the quarrel with Rome?

Pupil:

Teacher: OK. And what about his private life? How many wives did he have?

Pupil:

Teacher: Thank you, you are a bright pupil, I'll put you an excellent mark.

Pupil:

Завдання 3. Складіть діалог на тему «Хто такі британці?» Одна людина – це мешканець Великобританії, який добре знає історію своєї країни і може розповісти декілька цікавих фактів із життя британських монархів, а інша людина – турист, який цікавиться подіями, що пов'язані з королівськими родинами і прагне отримати цікаву інформацію.

Складання діалогу проходило у такий спосіб: вчитель обирав однакову тему діалогу для двох учнів (за домовленістю), які сиділи за сусідніми партами, і вони за чергою записували свої репліки на один аркуш, складаючи діалог.

3. Творчий критерій.

Завдання 4. Уявіть, що Ви - журналіст. В інтерв'ю з відомою людиною Ви почули цитування фрази, яку сказав представник королівської династії / представник уряду. Прокоментуйте ці слова письмово: як Ви розумієте їх значення, згодні чи не згодні з цим висловлюванням.

1) It's vital that the monarchy keeps in touch with the people (Princess Diana).

2) I don't desire to live to distrust my faithful and loving people (Queen Elizabeth I).

3) The British nation is always united in grief and respect (Queen Elizabeth II).

4) You must look into people, as well as at them. (Lord Chesterfield (1694-1773) British statesman).

5) If you have knowledge, let others light their candles with it. (Winston Churchill (1874-1965) British politician).

4. Культурологічний критерій.

Завдання 5. Уявіть, що Ви - історик. Назвіть 5 відомих англійців, які увійшли в історію країни. Поясніть, чим вони відомі і що видатного зробили для країни.

Передекспериментальний зріз знань проходив в один день для всіх респондентів. Для кожної групи учасників було надано окрему аудиторію. Учні заходили до класу (черговість визначали самі) і обирали картки із завданнями довільно, не знаючи, що на картках написано. Кожен учень отримав індивідуальне завдання. Тривалість проведення передекспериментального зрізу становила дві аудиторні години, що виявилось достатнім для тестування. Усі учні знаходилися в однакових умовах.

Виконання всіх завдань оцінювалось вчителями англійської мови. Якість відповіді фіксувалася в окремій картці. Наведемо зразок картки для

оцінки якості англомовного діалогічного мовлення учасників констатувального етапу експерименту.

Таблиця 3.1.

Зразок картки для оцінки якості англомовного діалогічного мовлення учасників констатувального експерименту

ПІБ учнів	Номери підгруп	Назва тем у порядкових номерах	Всього висловлено речень; в них нових фактів	Кіль-ть лекс. один.	Кіль-ть самостійно введених і правильно вживаних	емоційно-забарвлених фраз	граматич	орфограф.	Кіль-ть помилок	Кіль-ть самостійно виправлених помилок	Кіль-ть порушеної логіки викладу думок	Наявність соціокультурної інформації у відповіді	Порівняння англомовної соціокультурної інформації з україномовною	Інші зауваження	Коллективна оцінка, виставлена вчителем і експертом
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		

По завершенні тестування всіх учнів, вчителі-експерти порівнювали результати, доходили загальної думки і віддавали таку саму, але спільно заповнену картку експериментатору.

Після виконання завдань були проведені відповідні обчислення, які дали змогу визначити загальний рівень сформованості вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів.

Результати констатувального зрізу (див. табл. № 3.2. та гістограму у підрозділі 3.4.) показали, що 23,38% обдарованих учнів в КГ і 20,95% в ЕГ впоралися з контрольним завданням за лінгвістичним критерієм на високому рівні, що відобразило легкість засвоєння і комбінування лексичних та граматичних знань; гнучкість у мисленні. 51,3% старшокласників в КГ і

48,65% в КГ впоралися з завданнями на достатньому рівні, а 25,32% старшокласників в КГ і 30,4% в ЕГ показали базовий рівень знань.

За мотиваційно-мовленнєвим критерієм 16,88% учнів КГ і 14,87% учнів ЕГ були на високому рівні; на достатньому: 44,81% учнів КГ і 51,35% учнів ЕГ; на базовому рівні було: 38,31% обдарованих учнів в КГ і 33,78% учнів ЕГ.

За творчим критерієм 12,34% обдарованих школярів в КГ впоралися з завданням на високому рівні і 11,49% учнів ЕГ; 42,86% учнів КГ і 39,19% учнів ЕГ були на достатньому рівні, вони виявили здатність до нестандартного розв'язування завдань, вміння генерувати нові, оригінальні ідеї, прогнозувати розвиток подій, продемонстрували розвинуту інтуїцію. 44,8% учнів в КГ і 49,32% в ЕГ були на базовому рівні.

За культурологічним критерієм лише 11,04% обдарованих учнів в КГ і 13,52% в ЕГ показали високий рівень знань культурних особливостей країни, мову якої вони вивчають, які є віддзеркаленням фактичних сторін життя відомих людей, звичаїв країни та її взаємодії з іншими країнами світу. На достатньому рівні були 39,61% учнів КГ і 43,24% учнів ЕГ. На базовому були 49,35% учнів КГ і 43,24% учнів ЕГ.

Отже, як засвідчують результати виявлення початкового рівня сформованості вмінь англомовного діалогічного мовлення учнів, у більшості респондентів КГ та ЕГ спостерігалися приблизно однакові базовий або достатній рівні. Ці дані дають підставу стверджувати про об'єктивну необхідність у коректуванні процесу мовної підготовки обдарованих учнів у напрямку більш інтенсивного навчання діалогічного мовлення.

3.3. Організація, проведення та результати формульовального етапу експерименту

Для проведення формульовального етапу експерименту слід було вирішити такі завдання: 1) встановити неварійовані і варійовані умови

експерименту; 2) відібрати учасників формувального етапу експерименту та ознайомити їх із сутністю експериментальної методики й умовами організації експерименту; 3) здійснити розрахунки одержаних даних й узагальнити їх.

Розглянемо вирішення кожного із зазначених завдань.

Неварійованими умовами експерименту були: 1) кількість та поіменний склад груп учнів старших класів профільних шкіл; 2) вчитель – експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 3) рівень сформованості вмінь англомовного діалогічного мовлення учасників на початок експерименту; 4) час проведення експериментального навчання; 5) теми, що вивчалися на заняттях; 6) місце проведення занять. Варійованими умовами були: зміст і характер вправ, співвідношення різних видів роботи, організація навчального процесу.

Щодо відбору учасників формувального етапу експерименту, то в експериментальному навчанні взяло участь 302 учня 10-11 класів шкіл України, які брали участь на констатувальному етапі. Всі учні були поділені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. Розподіл відбувався у випадковому порядку, оскільки вихідний рівень теоретичної й практичної підготовки учнів був приблизно однаковим. Таким чином, 148 школярів було віднесено до експериментальної групи і 154 – до контрольної групи. Оскільки було застосовано порівняльний експеримент (метод експериментальних та контрольних груп) важливо було дотримати однаковими всі умови, що впливають на результати експериментального навчання груп – учасників експерименту, крім одного чинника – розробленої методики навчання.

Учні КГ навчалися за чинною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів (10-11 класи. Іноземна мова. Профільний рівень. Київ, 2010 р.) [193]. В учнів ЕГ мовні знання й мовленнєві навички та вміння формувалися за експериментальною програмою, в основу якої покладено авторську методику. В ЕГ навчання здійснювалося за експериментальною програмою з країнознавства «Компаративний аналіз культури англомовних

країн (Великобританії, США, Канади, Південної Африки, Австралії) і України» для обдарованих учнів старших класів з поглибленим вивченням англійської мови (див. додаток Г), що побудована з урахуванням нової програми 12-річної школи [192] й програм для профільних класів [193], та на базі авторського навчально-методичного посібника «Cross cultures skills» з формування комунікативної країнознавчої компетенції в англomовному діалогічному мовленні для учнів профільних класів (10-11 кл.) ліцеїв, гімназій та шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови [123].

Програмний матеріал доповнювався важливими, на нашу думку, теоретичними знаннями про історію та політику різних англomовних країн, а також певними темами, пов'язаними із проблемами сучасного життя і культурою англomовних країн. Вважаємо недоцільним виділяти у створеній програмі соціокультурну змістову лінію, оскільки її змістове наповнення відповідає нормі відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей. До експериментальної програми також не включено діяльнісну змістову лінію - у чинних програмах вона чітко розроблена за стратегічною концепцією і вимагає реалізування через загальноприйняті пізнавальні, організаційні, контрольні-оцінні та творчі вміння учнів.

Навчання учнів діалогічного мовлення відбувалося згідно розробленої моделі та системи вправ. Метою експериментального навчання була перевірка ефективності спроектованої лінгводидактичної моделі навчання англomовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи, відповідної системи вправ та розробленої авторській програмі «Компаративний аналіз культури англomовних країн (Великобританії, США, Канади, Південної Африки, Австралії) і України» для навчання діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи.

Методика навчання діалогічного мовлення була побудована таким чином: розвиток кожного наступного мовленнєвого вміння проходив: а) на

новому і раніше вивченому матеріалі; б) з поступовим ускладненням матеріалу.

Формувальний етап експерименту тривав впродовж двох навчальних років 2010-2012 рр. і включав поетапну реалізацію авторської методики. Перший етап експериментальної роботи охоплював повторення та актуалізацію набутих раніше знань з країнознавства англomовних країн (I семестр 10 класу); другий - етап удосконалення вмінь і навичок учнів текстосприймання, текстотворення, відтворення в діалогах набутої інформації (II семестр 10 класу); третій - етап поглиблення знань про жанрову розмаїтість діалогічного мовлення, вдосконалення навичок роботи з ними, перевірки рівня засвоєння старшокласниками мовленнєвих понять (I-II семестри 11 класу). З метою контролю за ефективністю навчання за експериментальною програмою у кінці кожного етапу дослідження проводився контрольний зріз знань, що включав драматизацію діалогів, усні виступи, диспути, бесіди з обговоренням різноманітних країнознавчих тем. Поетапне навчання діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів з поглибленим вивченням англійської мови відзначалося рівнем самостійності й активності школярів.

Одним із головних завдань першого етапу експериментального навчання було повторення засвоєних у 5-8 класах мовленнєвих понять, необхідних для розвитку навичок і вмінь висловлювати власні думки усно і письмово в діалогічній формі, спостерігати, вивчати, копіювати, відтворювати й творчо застосовувати країнознавчі тексти. З цією метою на першому етапі актуалізувалися такі поняття: мовлення (усне, діалогічне/монологічне), ситуація спілкування, текст, його основні ознаки, тема (мікротеми) й основна думка, тип, стиль (підстиль), жанр мовлення та ін. Вагоме місце відведено систематичному, цілеспрямованому аналізу чужого й власного діалогічного мовлення. На початковому етапі домінував колективний аналіз висловлювань учнів, що корегувався вчителем. Потім старшокласники самостійно опрацьовували країнознавчі тексти, без

допомоги вчителя давали їм повний аналіз, оцінку. Завершувалася робота самоаналізом власного діалогічного мовлення й взаємоаналізом діалогів однокласників.

Другим етапом експериментального навчання передбачено цілеспрямоване, системно-поглиблене розширення знань про історію та культуру англomовних країн відповідно до запропонованої авторської програми з країнознавства - старшокласники усвідомлюють місце діалогу в розвитку навичок усного іншомовного спілкування. Завдання цього етапу - розвивати й удосконалювати уміння школярів сприймати й відтворювати зміст країнознавчого тексту, створювати власні діалоги певного стилю, типу, жанру мовлення, редагувати їх, коректувати висловлювання однокласників, складати доповіді, приймати участь у дебатах, створювати проекти тощо.

Третій етап дослідної роботи відповідав періоду конкретизації й узагальнення знань, пов'язаних з історією та культурою англomовних країн, удосконалення навичок створювати власні діалоги, раціонально використовувати ці навички на практиці, визначати значення діалогічного мовлення. Важливу роль на цьому етапі відводилося критичному аналізу свого й чужого діалогічного мовлення. Відтак, учні особливу увагу звертали на власну мовленнєву компетентність, в якій убачали культуру спілкування в різних життєвих ситуаціях (відтворення країнознавчого тексту, доречне використання фразеологізмів, ідіом та прислів'їв, уміння складати і вести діалог на задану тему, грамотно подати матеріал під час дискусії тощо), багатство мовних засобів виразності і відомих висловів залежно від мети висловлювань та ситуації спілкування.

В основу програми експериментального навчання покладено принципи наступності і перспективності – на кожному етапі учень наближався до самостійного когнітивно-комунікативного пошуку: від читання, сприймання й перекладу текстів до їх аналізу, складання власних висловлювань, створення мікро та макродіалогів (виступ під час дискусії, дебатів, презентація проекту тощо). Контрольні зрізи, що проводилися в кінці

кожного етапу дослідного навчання, засвідчили, що важливим елементом експериментальної методики є розроблена система вправ, спрямована на розвиток комунікативної компетентності старшокласників. При відборі навчального матеріалу було враховано такі критерії: 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням опорних знань і набутих старшокласниками вмінь й навичок; 2) рівномірне чергування різновидів вправ; 3) навчально-методична доцільність використання країнознавчого матеріалу при створенні діалогів; 4) комунікативна значущість тексту.

Розглянемо більш детально процес експериментального навчання, який реалізовано в навчально-методичному посібнику «Cross cultures skills» з формування комунікативної країнознавчої компетенції в англomовному діалогічному мовленні для учнів профільних класів (10-11 кл.) ліцеїв, гімназій та шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Подамо тематику, що вивчалася всіма учасниками експериментального навчання: 1) Чотири нації Об'єднаного Королівства: Великобританії: Англія, Уельс, Шотландія і Північна Ірландія, 2) Історія Великобританії, 3) Британське колоніальне минуле, 4) Британська монархія. Злети та падіння монархії, 5) Британський парламент: традиції та сучасні зміни в системі, 6) Видатні люди Великобританії, 7) Національні особливості мешканців Великобританії, 8) Повсякденне життя Великобританії, 9) Системи освіти Великобританії, 10) Англomовні країни. Історія сьогодення.

Роботу над розвитком діалогічного мовлення у 10 класі було розпочато з перших уроків. Так, після оголошення вчителем теми уроку “Чотири нації Об'єднаного Королівства” учні демонстрували свої знання вивченого раніше матеріалу: факти про географічне положення цієї країни, відомих людей, проблеми та успіхи країни; готували повідомлення про національні символи, визначали місце англійської мови серед інших мов світу. У ході бесіди вчитель звертав увагу школярів на точність і логічність висловлених думок, на їх змістовність, відзначав окремі мовні засоби, що свідчили про країнознавчий характер текстів. Після читання й аналізу текстів

старшокласники відповідали на запитання, використовуючи нову лексику: «назвіть переваги та недоліки географічного положення Великобританії, її кліматичних умов та населення в порівнянні з Україною. Чи впливають зв'язки між країнами на їх розвиток і збагачення? Якби ви мали можливість змінити три речі в Україні, щоб ви змінили і чому? Яке місце посідає англійська/українська мова серед інших мов світу?» У підсумковому слові вчитель відзначив широкий запас нової лексики старшокласників та доречне застосування набутої інформації, підпорядкованої заданій темі й меті спілкування.

Відповідно до розділів авторської програми після вступного уроку заплановано узагальнення і систематизацію вивченого раніше матеріалу про англійські країни (Великобританія та США) (Модуль I). Ці заняття передбачали відтворення й поглиблення загальних знань із країнознавства (географічне положення країн, складові частини, національні символи тощо). Уроки (32 год.) проводилися з використанням текстів країнознавчого характеру, усних і писемних діалогів з актуальних питань, дискусій. Розвиток комунікативних умінь і навичок обдарованих старшокласників на цьому етапі експерименту передбачав низку завдань на вдосконалення мовленнєвої діяльності з урахуванням когнітивно-комунікативних умінь, якими учні володіли на активному рівні. Значну увагу відведено опрацюванню текстів (читання, (відтворення, порівняльний аналіз), аудіювання (слухання, розуміння)); завданням з використанням лінгвістичних словників та Інтернету; складанню власних висловлень у діалогічній формі). Як приклад наведемо одне із запропонованих старшокласникам завдань.

1) *Taking turns with your partner, answer the questions.*

1. How much do you know about Britain? 2. What is the difference between England, Great Britain and the UK? 3. What do you associate with the UK? 4. How many countries are there in Great Britain? 5. What is the difference between Britain and the British Isles?

2) *Read the texts on the UK and the USA. Decide with your partner which of the countries:*

1. has the largest/smallest population?
2. occupies more than one island?
3. is one of the largest/smallest countries in the world?
4. has a well known climate?
5. is richer in mineral resources?

3) *Decide with your friend which sentences are true or false.*

1. The British Isles consist of two large islands.
2. Great Britain is made up of four countries: England, Wales, Scotland and Northern Ireland.
3. British people enjoy temperate climate.
4. There are no climate extremes in the USA.
5. There are many rivers and lakes in America and people prefer having their homes in the countryside.

Різні види завдань сприяли активізації мисленнєвої діяльності старшокласників та вдосконаленню умінь орієнтуватися в будь-яких сферах спілкування й мовленнєвих ситуаціях, використовуючи власний досвід та знання.

Головним показником комунікативно розвиненої особистості є словникове багатство мовлення. Тому на першому етапі дослідження особливу увагу було приділено словниковій роботі. Учні аналізували лексику уроку, вчилися вживати її у своїх висловлюваннях та діалогах.

1) In small groups, choose one country and by turns say as many words as you can which are associated with this country including colours, symbols, famous people etc. The winner will be the team which will say more words.

2) The text tells about real or mythical animals which are also the symbols of the countries. Imagine any animal you would choose as a symbol of your country. Discuss with your partner:

- what animals are common in your country;

- the characteristics and nature of the animals you have chosen;
- where it could be depicted;
- prove that it would be a real symbol of your country.

3) Imagine that your pen-friend from England has come to visit you. He doesn't know much about your country and wants you to answer a great number of his questions about the most peculiar things of Ukraine. Make up a dialogue using the word bank to help you.

4) In small groups, project a new imagined country. Using the text, the word bank and the exercises of the lesson, think of your symbols: a flag, an emblem, the animal etc. What does your National Emblem/flag/animal stand for?

Складання діалогу (третє завдання) полягало в удосконаленні вмінь і навичок старшокласників, а саме: орієнтуватися під час опрацювання тексту в ситуації спілкування (визначення теми, мети висловлювання, обґрунтування завдань і комунікативної спрямованості на адресата); фіксувати найбільш значущі елементи тексту (ключові слова, висловлювання); аналізувати композиційні особливості тексту та його мовне оформлення; перевіряти рівень засвоєння матеріалу та вміння відтворити його у формі діалогу/полілогу.

Творче (четверте) завдання сприяло активізації продуктивної мовленнєвої діяльності обдарованих старшокласників, що дозволяло усвідомлювати взаємозв'язок між значенням слова та його роллю в тексті. Це підтверджується відповідями учнів.

Модуль II – “Зв'язок з минулим” - наступний тематичний блок, передбачений експериментальною програмою для вивчення в 10 класі, включав вивчення видатних історичних подій Великобританії, історії Британської колонізації, Британської монархії, стислу історію Австралії, Британії та Америки під час війни, Британські традиції та етикет.

На цих уроках (32 год.) обдаровані старшокласники демонстрували навички роботи з різними видами читання (ознайомлювальне, вивчальне, вибіркоче); склали діалоги, підпорядковуючи їх темі, основній думці, меті

спілкування; порівнювали подані історичні факти англomовних країн з подіями в Україні, демонструючи певний рівень вправності у процесі конструювання діалогів (стильність, логічність, змістовність, доречність тощо); виконували різноманітні мовленнєві дії - аналіз тексту, порівняння, узагальнення, конкретизація тощо. Для цього учням пропонували такі завдання:

1) *Look at the table and help your partner to find in each column the odd words. Add some more words to each group.*

Kings and queens	Military action	Religion
kingdom	successor	invasion
abbey	army	monastery
monarch	battle	defeat
victory	fort	faith
power	troops	icon
deposition	cathedral	rein
navy	occupation	frock

2) *Read the text (див. ДОДАТОК Д) about the historical events of England and decide with your partner which of the places:*

- is connected with the historical decision of a king that was not approved by people?
- has a horrible history and was built by the invader?
- is situated in the North of England and defended the country against an invasion?
- will help visitors to witness the historical incident?
- is connected with unexpected victory?
- is a home of one of the most outstanding English people?
- is one of the oldest and the most mysterious places on Earth?

- has men wearing something female, scary national meal and one of the most famous strong drinks?

3) *Having read the text decide with your friend which sentences are true or false.*

1. King Harold managed to protect his country from invasion.
2. Elizabeth I had genius for ruling over the British Empire.
3. Henry VIII was famous for his numerous marriages.
4. Fountains Abbey is one of the still working catholic monasteries.
5. Hadrian's Wall was built by Romans to defend the country against the enemy.
6. The national Scottish clothes had various purposes.

Подані вправи забезпечували перевірку необхідних обдарованим старшокласникам комунікативних умінь: читання, аудіювання (сприймання, розуміння) та продукування тексту, аналіз його мовних засобів, створення власних висловлювань відповідно до ситуації спілкування. Під час виконання вправ намагалися враховувати міжпредметні зв'язки англійської мови з іншими профільними напрямками. З цією метою використовувалися тексти з історії, географії, економіки тощо. Це допомагало учням сконцентрувати свою увагу, розвивати мислення та пам'ять під час складання діалогів.

На уроках країнознавства особливу увагу було приділено узагальненню теоретичних знань старшокласників про всесвітню історію, зокрема історичні події Англії, США та Австралії, значну роль відведено завданням-спостереженням, творчим роботам, вправам, що вимагали від школярів оцінної чи порівняльної характеристики. Завдання такого типу не тільки розвивали вміння продукувати діалогічне мовлення, але й сприяли удосконаленню навичок висловлювання своєї думки та здатність доводити її. Прикладом цього були такі завдання: прочитати і проаналізувати текст; опрацювати нову лексику, скласти діалог, який розкриє зміст одного з наданих прислів'їв; використовуючи текст про Великобританію як приклад, підготувати розповідь на тему "Історичний тур по Україні". Наведемо

приклади таких завдань, що пропонувалися обдарованим старшокласникам під час опрацювання модуля “Зв’язок з минулим”. Дотекстові вправи передбачали з’ясування та перевірку додаткових знань учнів з історії країни, мову якої вони вивчають; текстові вправи були спрямовані на розвиток навичок читання автентичного тексту, його розуміння та відтворення відповідного діалогу в діалогічному мовленні; післятекстові вправи були спрямовані на формування комунікативних умінь та навичок, навичок діалогічного мовлення, вміння вести дискусію, полілог, розвиток креативного мислення.

Підготовчий етап передбачав розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: читання (вимова звуків мови, наголошення слів у науково-навчальному тексті, виразне читання), аудіювання (сприймання чужого мовлення), говоріння (складання й продукування діалогів відповідно до заданої ситуації, використання вивчених фактів з історії англomовних країн у порівнянні з Україною тощо), письмо (написання есе, листівок тощо).

Як бачимо, вправи та завдання, що пропонувалися на першому етапі експериментальної роботи, мали здебільшого пропедевтичний характер. Стимулювання розвитку усного й писемного діалогічного мовлення переважно відбувалося за допомогою різних видів вправ. Важливим аспектом активізації уваги старшокласників на розвиток навичок діалогічного мовлення був творчий підхід до створення власних суджень відповідно до ситуації й мети спілкування, корегування чужого висловлювання за допомогою додаткових питань та детальних доповнень з метою глибшого розкриття цікавої ситуації.

Таким чином, на першому етапі експерименту обдаровані учні десятих класів відтворили в пам’яті, поглибили й засвоїли теоретичні знання з географії, історії та культури англomовних країн і України, удосконалили навички діалогічного мовлення.

Другий етап експериментального навчання був спрямований на активізацію вивченого мовного матеріалу в навчально-мовленнєвій і

реально-мовленнєвій комунікації. Він передбачав роботу обдарованих старшокласників з читання прикладів діалогів за певною темою, зі складання та драматизації діалогів, переказу діалогів від третьої особи, відповіді на запитання щодо прослуханих діалогів, написання доповідей, рефератів, підготовки до дебатів, розвитку комунікативної компетенції.

Для успішного засвоєння й поглиблення знань з країнознавства застосовувалися репродуктивні вправи, що мали на меті, крім формування діалогічних умінь, визначати тему (мікротеми), мету і завдання спілкування, вдосконалювати вміння пояснювати думку, реагувати на репліки партнера та надавати свої висновки.

Наведемо приклади завдань до таких вправ: 1) випишіть з тексту всі слова, які ви асоціюєте з Британцями. Обговоріть їх значення зі своїм партнером; 2) разом зі своїм однокласником пригадайте ідіоми та фразеологізми, пов'язані з війною. Наведіть приклади з цими фразами; 3) прочитайте вислови відомих людей про війну. Оберіть один з них і проведіть дискусію з теми, використовуючи аргументи і приклади.

На другому етапі експериментального дослідження особливе місце посідали завдання, спрямовані на вдосконалення в обдарованих учнів умінь зіставляти й аналізувати тексти, знаходити в них спільне і відмінне. Завдання цього етапу носили такий характер: порівняти й проаналізувати інформацію тексту з історичними фактами про Україну; виділити спільність й відмінність в національних особливостях англomовних країн і України; проаналізувати текст, відповідь (власну/однокласника), анотацію; оцінити доповідь однокласника з погляду актуальності, новизни і змістовності.

Важливими особливостями таких завдань були правильна послідовність, чіткість, логічність створеного діалогу, врахування норм сучасної англійської мови, демонстрація теоретичних знань і мовленнєвої культури учня. Такі завдання допомагали учням орієнтуватися в різних ситуаціях, сприяли вдосконаленню навичок діалогічного мовлення.

Виконання вправ типу: Уявіть, що ви - історик з місцевого історичного музею, група учнів прийшла дізнатися більше про Велику вітчизняну війну. Користуючись планом та вивченими фразами, підготуйте діалог з теми “Україна під час війни”: the usual reasons for a war; serious losses in the killed and wounded; who derives benefit from wars, etc. Порівняйте критику представленого діалогу з боку вчителя та однокласників з власною оцінкою. Сформулюйте, враховуючи висловлені слухачами побажання, рекомендації й поради для себе як доповідача, – посідає належне місце у навчанні діалогічного мовлення обдарованих старшокласника: в учнів розвивається чуття слова, увага, пам’ять, повага до співрозмовника, вдосконалюються вміння критично мислити, конструювати висловлювання відповідно до мети і ситуації спілкування.

У ході експериментальної роботи приділялась увага складанню діалогів і текстів, що вважається одним з ефективних прийомів удосконалення навичок іншомовного спілкування. Активізації діалогічного мовлення обдарованих старшокласників сприяє аналіз діалогів, складених самими учнями та їх однокласниками. При цьому було реалізовано такі завдання: сформувати вміння вільно володіти системним об’єднанням слів, доцільно вживати слова та словосполучення, складати речення за смислом відповідно до теми діалогу, його стилю, типу, жанру. Завдання цього етапу розвивали у школярів усне й писемне мовлення та критичне ставлення при доборі лексичного матеріалу, вдосконалювали вміння працювати зі словниками, енциклопедіями, додатковою літературою.

Під час експериментальної роботи в 10-11 класах активно застосовувалися інтерактивні методи. Так, учням пропонувалися такі завдання: користуючись електронними системами навчання (база даних та бази знань (мультимедіа, гіпермедіа, мережові технології тощо) складіть повідомлення на тему “Історія в кіно: правда чи вигадка”; скориставшись мережею комунікації (наприклад, Інтернет), в он-лайн режимі складіть діалог

з носієм мови про різні варіанти мови у північному (південному, західному, східному) регіонів країни.

Оскільки, комп'ютер нині вважається найпопулярнішим серед молоді джерелом знань із нескінченною кількістю текстів, запропоновані завдання поглиблювали знання старшокласників не тільки з англійської мови, а й з історії, географії та ін., стимулювали їхні творчі здібності (відбирати інформацію, яка б зацікавила весь клас, оформляти її у вигляді діалогу, доповіді, реферату тощо).

Спеціальна робота на другому етапі дослідження, що передбачала поглиблення знань учнів з англійської мови, й мала вплив на розвиток їхнього діалогічного мовлення, пов'язана з використанням ділових ігор. Найчастіше десятикласникам пропонувалися інтерактивні завдання: "Мікрофон" (учні по черзі беруть мікрофон й відтворюють навчальний матеріал, демонструючи свій рівень знань, мовленнєвих умінь та навичок), "Громадські слухання" (старшокласники сприймають або відтворюють матеріал під час публічного виступу з доповіддю), "Телешоу" (школярі використовують матеріал уроку та додаткову інформацію з Інтернету і приймають участь у токшоу на задану тему). Такі цікаві, на думку учнів, інтерактивні форми роботи на уроці сприяли активному залученню всього класу до комунікативної діяльності.

Отже, другий етап навчання реалізував систематизацію й поглиблення мовних понять, передбачених експериментальною програмою; удосконалив комунікативні навички діалогічного мовлення, конструювання, створення висловлювань за зразком тексту-взірця чи на основі власного досвіду.

Третій етап експериментального навчання – це продовження послідовної й систематичної роботи над удосконаленням комунікативної компетентності старшокласників засобами діалогу. Основне його завдання – вдосконалити когнітивні й комунікативні навички і вміння під час створення діалогів (сприймання, розуміння, відтворення, аналіз текстів, практичне застосування інформації у діалогах відповідно до ситуації спілкування та

специфіки текстового матеріалу). Цілісна система поглибленого вивчення англійської мови на завершальному етапі роботи з урахуванням принципу наступності й перспективності передбачала низку вправ і завдань, особливу увагу під час виконання яких приділено оцінці одержаних знань у попередніх класах, “примушення” їх “працювати” при складанні діалогів (полілогів), самостійному створенні країнознавчих текстів відповідно до змодельованої або природної мовленнєвої ситуації. Наприклад, учням 11 класу під час вивчення теми “The historical past of Great Britain” модуль II (32 год.) пропонувалися такі завдання:

Imagine that your foreign friend has come to Ukraine. He/she wants to know more about the history of your country. Project with your classmate an interesting historical tour of Ukraine for him. Think of these points:

- the main historical events/periods of your country;
- famous people who took part in/were responsible for these events;
- the places which are associated with them.

З метою перевірки засвоєння мовленнєвих понять обдарованим учням пропонувалися тестові завдання, що відзначалися відносно нескладною технологією проведення, точною фіксацією результатів, можливістю залучення до роботи як кількох осіб, так і всього класу, короткочасністю виконання завдання учнями й перевірки вчителем. При цьому поєднувалися різні методи навчання - бесіди вчителя з учнями, спостереження учнів над мовними процесами, пошуковий (частково-пошуковий) аналіз та ін.

Виконання тестів відбувалося в декілька етапів: підготовка (учні самостійно або колективно повторювали навчальний матеріал), проведення (за варіантами, що диференціювали ступінь складності питань за рівнями - відтворення знань, їх практичне застосування), перевірка вчителем та самостійний аналіз власних помилок. Наведемо приклад тестових завдань, запропонованих учням 11 класу.

I рівень: *Underline the correct word and divide the statements into two groups: for and against monarchy.*

- The *king/president* is prepared since his birth to lead the country and carry out a successful job.

- Hereditary *right/ability*.

- Citizens *interests/opinion* may not be represented.

- One person makes *decision/mission* for many.

- The monarch can not steal as in theory everything *belongs/depends* to him or her.

- It saves *money/time* for the election.

- Succession is not based on a person's *qualities/demerits*.

- It is cheaper to have a monarch: he/she doesn't have to be paid, he has his own *income/salary*.

- He represents *centuries/families* of history and tradition.

- It brings a lot of *money/popularity* as tourists are interested to see working palaces.

- The monarch has no political *preference/views* and is able to guide the Prime Minister.

II рівень: *Choose the correct answer to the following questions:*

1) Piccadilly Circus is the meeting point of ...

a) four streets, b) six streets, c) five streets, d) seven streets.

2) The oldest part of London is ...

a) The City, b) Westminster, c) East End, d) West End.

3) The name of the Palace where the Queen lives is ...

a) The Tower of London, b) the White House, c) The Windsor palace, d) the Buckingham Palace.

4) Where is the most famous London's zoo situated?

a) Regent's Park, b) Hyde Park, c) St. James' Park, d) Central park.

5) Sir Christopher Wren built...

a) St. Paul's Cathedral, b) The Tower of London, c) Westminster Abbey, d) The Parliament.

6) London is more than ...

a) one thousand years old, b) two thousand years old, c) three thousand years old, d) four thousand years old.

7) Where are the tombs of many British kings, queens and other famous people?

a) In the Tower of London, b) On the ancient cemetery, c) In Regent's Park, d) In Westminster Abbey.

8) England's national poet and "Bard of Avon" is...

a) Lord Byron, b) Robert Burns, c) William Shakespeare, d) Oscar Wilde.

9) The famous English woman who was called "The iron lady."

a) Elizabeth I, b) Queen Victoria, c) Elizabeth II, d) Margaret Thatcher.

10) The name of the association of former members of the British Empire.

a) The UK, b) Commonwealth, c) Great Britain, d) Kingdom.

Навчання діалогічного мовлення на завершальному етапі експериментальної методики було спрямоване на співпрацю і партнерство обдарованих учнів, що пов'язувалося з особливою увагою, творчим мисленням, відмовою від стереотипів. Для цього впроваджувалися ситуативні вправи з удосконалення мовленнєвих умінь у створенні діалогів.

Ситуативні завдання мали значні переваги над звичайними навчальними вправами, а саме: 1) ситуація мовленнєвого спілкування як один із видів рольових ігор стимулювала мовленнєву творчість обдарованих учнів; 2) ситуативні завдання не потребували додаткового часу для реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання; 3) ситуативні вправи й завдання могли застосовуватися на аспектних уроках і на заняттях з розвитку зв'язного мовлення незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу. Важливими під час виконання таких вправ виявилися методи спостереження й аналізу мовних явищ, самостійна робота учнів, конструювання власних діалогів, дискусій, проектів тощо. Наведемо зразки використаних ситуативних вправ.

1) *Take roles with your partner and act out a dialogue between:*

- captain James Cook and a chief of an Aborigines' tribe;

- king George III and James cook;
- two historians, etc.

2) *Imagine that you have just come from the Ukrainian festival of historical films. Share your impressions with your classmate about the horrible experience of our people during the war. Use the words and phrases from the lesson and Appendix A to make a debate on the topic “History at the movies: truth or fiction”.*

3) *Imagine that you are a travel agent. Your client Tomas and his family want to spend their holidays abroad. Make up a dialogue with your friend deciding which country will be the most interesting for the family. Why?*

- Tomas wants to see different cultures.
- Maria (his daughter) doesn't like wet weather.
- Miriam (his wife) likes peace and quiet of the mountains.
- Evan (his son) is interested in historical places.

Мовленнєві ситуації сприяли вдосконаленню комунікативної компетентності обдарованих старшокласників, проте ускладнювали атмосферу спілкування: учням потрібно було уявити себе в тій чи іншій ролі, усвідомити її, виконати мовленнєві дії з урахуванням мети, завдань визначеної ролі. Особливу увагу у створенні ситуативних вправ було приділено завданням на конструювання діалогів за поданими репліками чи відповідно до запропонованої ситуації.

Поглибленню знань і вдосконаленню комунікативних умінь сприяли інтерактивні ігрові методи навчання. Тому на цьому етапі пропонувалися завдання інтерактивного характеру. Наприклад, гра теле-шоу “Правда про зіркове життя”. Суть її полягла в тому, що кожен одинадцятикласник виступав у ролі інтерв'юера, одного з відомих англійських монархів, українських гетьманів, російських царів та американських президентів. Школяр-ведучий, отримавши завдання провести обговорення теми “Монархія проти демократії”, бере в кожного правителя інтерв'ю (про його життя, історичні та економічні досягнення протягом його правління, проблеми тощо), а решта учнів, які грають роль журналістів, ставлять

провокаційні питання до правителя і таким чином розпочинається дискусія на тему. Після обговорення учень робить висновок й виголошує його на уроці. Після чого відбувається змагання “Хто проти монархів?” на кращі знання про правителів світу між командами відомих людей і журналістів.

Під час гри “Мікрофон” кожен учень мав змогу висловити свої міркування щодо поставленої учителем проблеми. Обов’язковими умовами при цьому були такі: висловлювати думку можна тільки по черзі й у кого в руках символічний мікрофон, відповіді не повинні повторюватися, відразу коментуватися й оцінюватися, в класі має панувати тиша. Ця гра допомагала вчителю перевірити обсяг і глибину знань учнів із запропонованої теми, узагальнити країнознавчий та історичний матеріал, удосконалити сформовані комунікативні вміння, розвивати культуру поведінки старшокласника.

На всіх етапах експериментального навчання через зміст поглибленого вивчення англійської мови та засоби його реалізації (зокрема, діалогічне мовлення), методи навчання, здійснювалася послідовна інтеграція англійської мови з іншими шкільними дисциплінами (історія, географія тощо) на рівні взаємопроникнення й на рівні загальних методологічних принципів.

Експеримент переконав у дієвості завдань на складання дискусійних діалогів, оскільки вони спрямували увагу обдарованих старшокласників на використання додаткової літератури із запропонованої проблеми, пригадування яскравих прикладів із життєвого досвіду батьків, родичів, розвиток власного діалогічного мовлення й удосконалення його культури.

Важливого значення у розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення надавалося самостійній роботі. Для цього були дібрані тексти-взірці, діалоги історично-країнознавчого характеру (з метою удосконалення вмінь його аналізу), що посилювали в учнів самостійність і творчість та наближали їх до вільного використання інформації в реальних ситуаціях спілкування (див. додаток E): Read the dialogue between two women talking about maintaining traditions. The phrases of “B” are mixed there. Help your

partner to put them into the correct order. Make up the dialogue expressing your own opinion on the topic. Завдання до тексту скеровані на вдосконалення сформованих аудіативних умінь (слухати, розуміти) та навичок визначати тему та основну думку, а також відтворювати й доповнювати подані висловлювання власними міркуваннями.

Таким чином, запропонована методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи здійснювалася в три етапи і сприяла підвищенню якості знань обдарованих учнів. Учні досягли високого і достатнього рівнів розвитку вмінь діалогічного мовлення, поглибили, систематизували й удосконалили знання про діалогічне мовлення, його структуру, жанрове і стильове різномайття; розвинули знання з історії, культурології та країнознавства відповідно до профілю навчання; навчилися конструювати, реконструювати тексти-зразки та створювати діалоги на відповідній основі. Найбільш активними у запропонованій методиці виявилися інтерактивні форми і методи навчання обдарованих учнів англійському діалогічному мовленню. Розрахунки та результати дослідно-експериментального навчання представлені в наступному параграфі.

3.4. Математична обробка результатів дослідження

Для виявлення ефективності запропонованої методики навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів профільних класів розглянемо порівняльну динаміку розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення в КГ і ЕГ за визначеними критеріями та рівнями (див. 3.2.) на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту.

Спочатку розглянемо кількісні дані рівнів розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення учнів за результатами зрізу знань, який проводився на констатувальному етапі, за кожним з виокремлених критеріїв: за лінгвістичним, мотиваційно-мовленнєвим, творчим та культурологічним.

Представимо дані за лінгвістичним критерієм, які було отримано на констатувальному етапі експерименту (табл. 3.2 і гістограма на рис. 3.1).

Таблиця 3.2

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за лінгвістичним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	39– 25,32%	79– 51,30%	36 – 23,38%	154 – 100%
ЕГ	45– 30,40%	72 – 48,65%	31– 20,95 %	148 – 100%

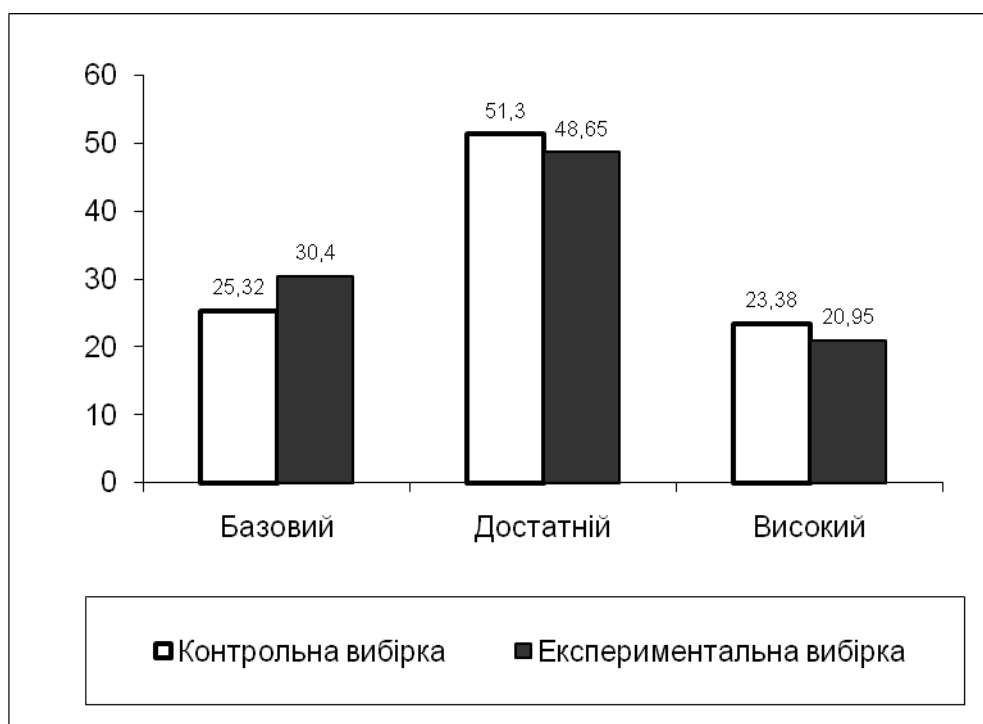


Рис. 3.1. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь діалогічного мовлення за лінгвістичним критерієм на констатувальному етапі експерименту згідно з табл. 3.2

Проводячи розрахунки, отримуємо $\chi_{\text{екс}}^2 = 1,01$. Отже, і в цьому разі $\chi_{\text{екс}}^2 \ll \chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$, що означає однорідність вибірок.

Перевіримо однорідність вибірок (КГ і ЕГ), аналізуючи розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту. Дані відображено у табл. 3.3 і гістограмі на рис. 3.2.

Таблиця 3.3

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	59 – 38,31%	69 – 44,81%	26 – 16,88%	154 – 100%
ЕГ	50 – 33,78%	76 – 51,35%	22 – 14,87 %	148 – 100%

Порівняння розподілів учнів КГ і ЕГ за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту дає підстави для висновку, що їх розподіли приблизно однакові. Це наочно ілюструє гістограма на рис. 3.2.

Для статистичного підтвердження відсутності відмінностей між контрольною і експериментальною вибірками скористаємось критерієм Пірсона (χ^2). Розрахуємо значення $\chi_{\text{екс}}^2$ за формулою [Грабарь, С.101], яка застосовується у разі вибірок різного об'єму:

$$\chi_{\text{екс}}^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (3.2.1)$$

де n_1 і n_2 – об'єми контрольної і експериментальної груп, Q_{1i} та Q_{2i} – кількість об'єктів контрольної та експериментальної груп, які потрапили до

категорії відповідного стану досліджуваної властивості ($i = 1, 2, 3$, що відповідає базовому, достатньому та високому рівням).

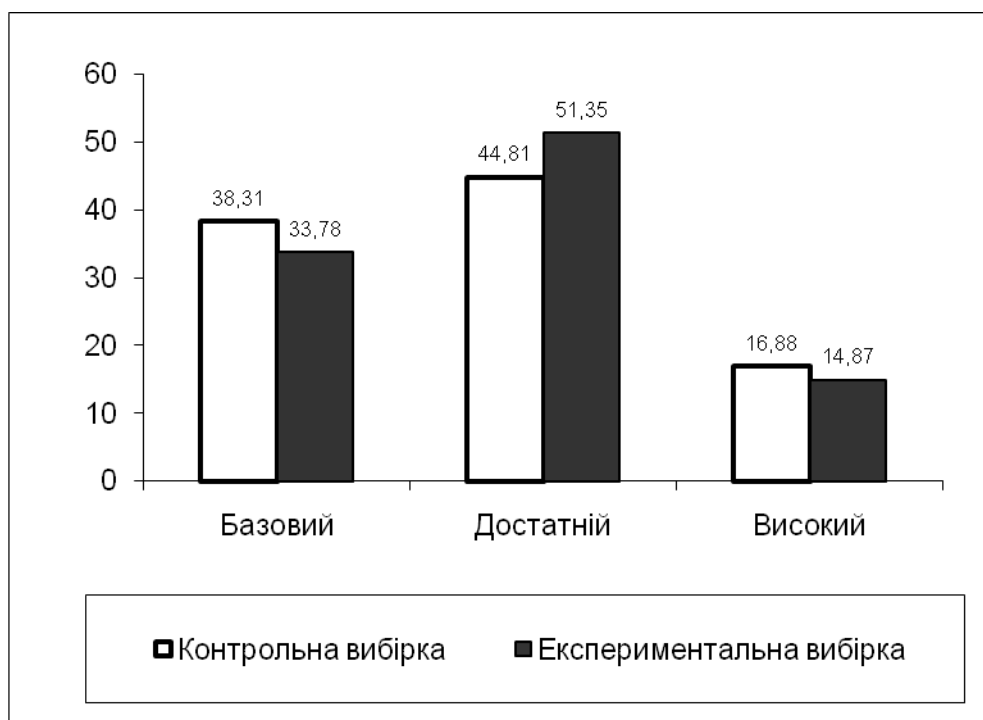


Рис. 3.2. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту згідно табл. 3.3

Для зручності обчислень $\chi^2_{\text{екс}}$ створимо допоміжну таблицю (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Допоміжна таблиця для обчислення значення $\chi^2_{\text{екс}}$

Група	Кількість студентів всього	Кількість учнів з базовим рівнем	Кількість учнів з достатнім рівнем	Кількість учнів з високим рівнем
КГ	$n_1=154$	$Q_{11} = 59$	$Q_{12} = 69$	$Q_{13} = 26$
ЕГ	$n_2=148$	$Q_{21} = 50$	$Q_{22} = 76$	$Q_{23} = 22$
Разом	$N=302$	$Q_{11}+Q_{21}=109$	$Q_{12}+Q_{22}=145$	$Q_{13}+Q_{23}=48$

Підставляючи значення відповідних змінних із табл. 3.4 у формулу (3.2.1), отримуємо $\chi_{\text{екс}}^2 = 1,3$. Критичне значення критерію $\chi_{\text{кр}}^2$ знаходимо за таблицею Г [Грабарь]. Для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності, яке у нашому випадку дорівнює $\nu = 3 - 1 = 2$, $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$. Оскільки $\chi_{\text{екс}}^2$ набагато менше $\chi_{\text{кр}}^2$, це означає, що відмінності у розподілах учнів контрольної і експериментальної груп до проведення формувального етапу експерименту статистично не достовірні, (однорідність вибірок).

Перевіримо однорідність вибірок (КГ і ЕГ), аналізуючи розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за творчим критерієм на констатувальному етапі експерименту (табл. 3.5 і гістограма на рис. 3.3).

Таблиця 3.5

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за творчим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	69 – 44,80%	66 – 42,86%	19 – 12,34%	154 – 100%
ЕГ	73 – 49,32%	58 – 39,19%	17 – 11,49 %	148 – 100%

Проводячи розрахунки аналогічно попередньому випадку, отримуємо $\chi_{\text{екс}}^2 = 0,62$. Отже, $\chi_{\text{екс}}^2 \ll \chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$. Це означає, що відмінності у розподілах студентів контрольної і експериментальної груп до проведення експерименту статистично не достовірні.

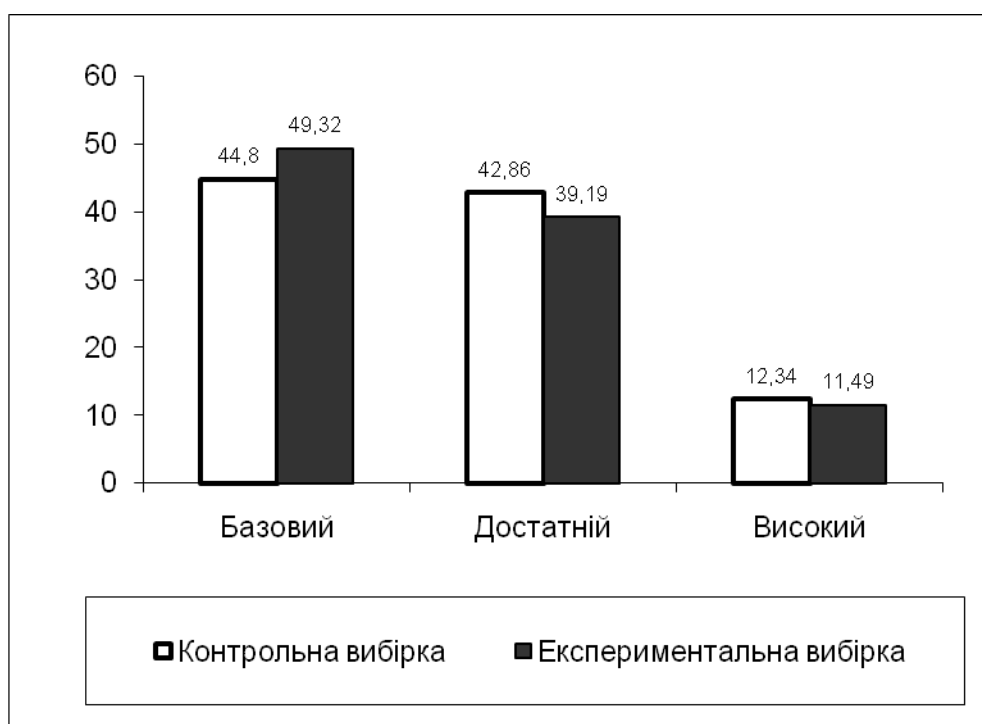


Рис. 3.3. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь діалогічного мовлення за творчим критерієм на констатувальному етапі експерименту згідно з табл. 3.5

Обчислення $\chi_{\text{екс}}^2$ за даними розподілу учнів у КГ та ЕГ за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм на констатувальному етапі (табл. 3.6 і гістограма на рис. 3.4) дає $\chi_{\text{екс}}^2 = 1,23$. Оскільки $\chi_{\text{екс}}^2 \ll \chi_{\text{кр}}^2$, то відмінності між цими вибірками також статистично не значущі.

Таблиця 3.6

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	76 – 49,35%	61 – 39,61%	17 – 11,04%	154 – 100%
ЕГ	64 – 43,24%	64 – 43,24%	20 – 13,52 %	148 – 100%

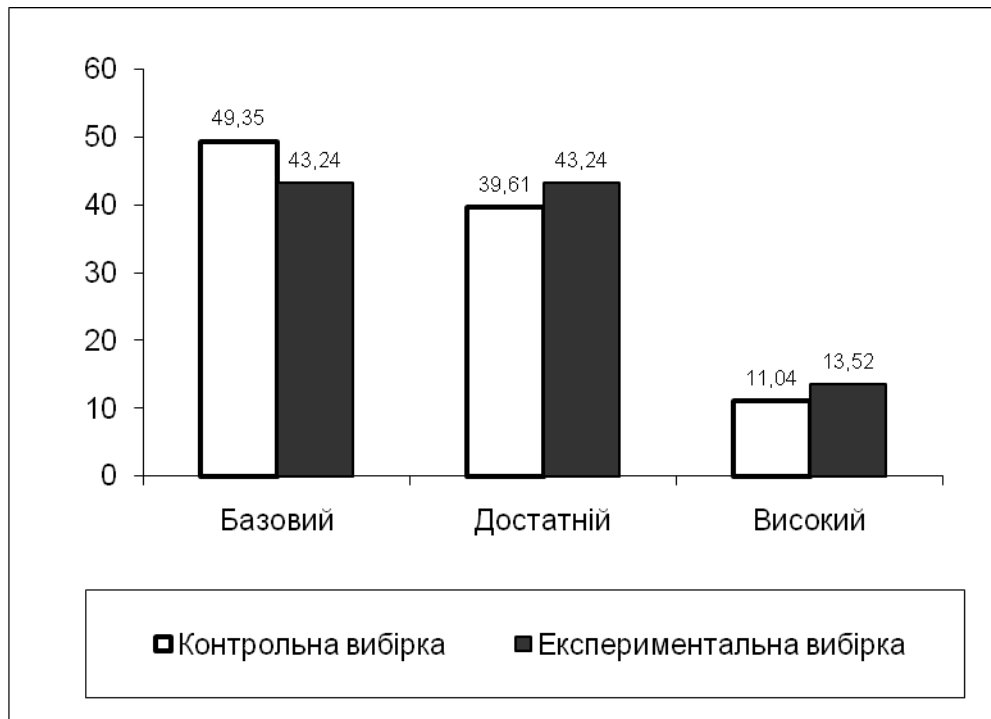


Рис. 3.4. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту згідно з табл. 3.6

Після проведення формувального етапу експерименту відбувся прикінцевий зріз знань. Його метою було визначення набутого рівня розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованими учнями.

Учням ЕГ і КГ було запропоновано виконати завдання, які були аналогічні тим, що пропонувалися під час передекспериментального зрізу, а саме: 1) зробіть письмовий переклад десяти речень з вивченою лексикою, 2) відтворіть відсутні репліки в діалозі, 3) складіть діалог на певну тему, 4) прокоментуйте надані крилаті фрази письмово; 5) назвіть 5 відомих англійців/фактів/подій, які увійшли в історію країни. Поясніть, чим вони відомі і що видатного зробили для країни. Проте матеріал базувався на нових темах, вивчених під час експериментального навчання (див. дод.).

Проаналізуємо динаміку змін в КГ та ЕГ за рівнями розвитку в учнів вмінь англійського діалогічного мовлення за лінгвістичним критерієм в результаті проведення прикінцевого зрізу. З табл. 3.7 і гістограми на рис. 3.5 бачимо, що, основна міграція учнів ЕГ відбулася на високий рівень – кількість

учнів на ньому збільшилася на 28,37%. Кількість учнів на високому рівні стала перевищувати їх кількість на достатньому рівні приблизно на 4%. На базовому рівні в ЕГ залишилося лише 5,41% учнів з 30,4%.

Таблиця 3.7

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за лінгвістичним критерієм за результатами прикінцевого зрізу (%)

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	28 – 18,18%	85 – 55,20%	41 – 26,62%	154 – 100%
ЕГ	8 – 5,41%	67 – 45,27%	73 – 49,32 %	148 – 100%

Розраховуючи $\chi_{\text{екс}}^2$ за даними табл. 3.7, отримуємо $\chi_{\text{екс}}^2 = 22,11$. Оскільки $\chi_{\text{екс}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$ не тільки для рівня значущості $\alpha = 0,05$, а й для рівня $\alpha = 0,01$, то зміни в ЕГ порівняно з КГ виявляються статистично значущими.

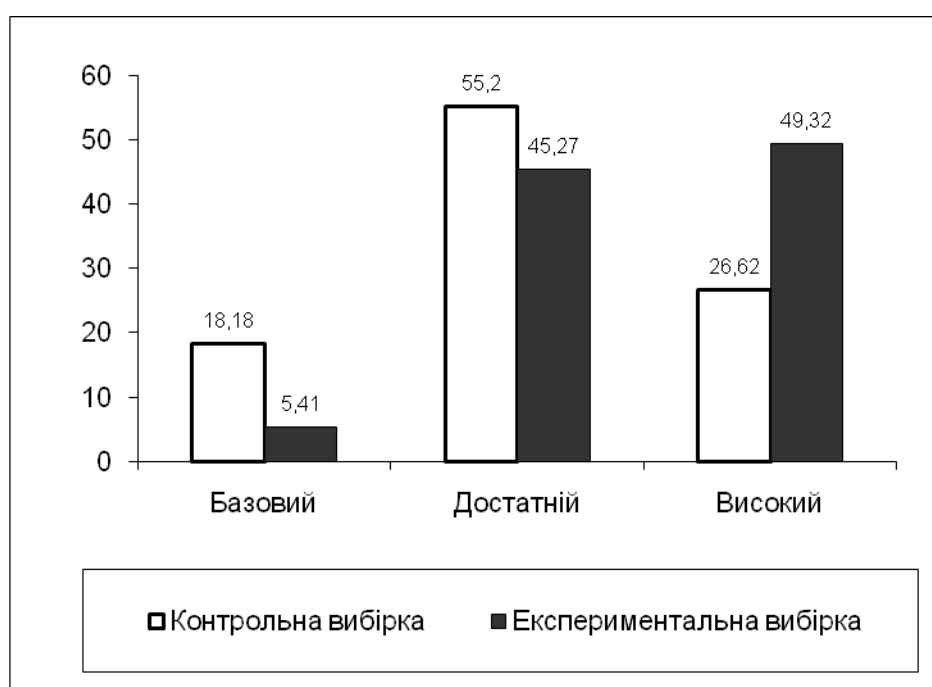


Рис. 3.5. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за лінгвістичним критерієм за результатами прикінцевого зрізу згідно з табл. 3.7

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм в результаті проведення прикінцевого зрізу представлено в таблиці 3.8 і гістограмі на рис. 3.6.

Таблиця 3.8

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм

за результатами прикінцевого зрізу (%)

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	48–31,17%	76–49,35%	30–19,48%	154–100%
ЕГ	17–11,49%	75–50,67%	56–37,84%	148–100%

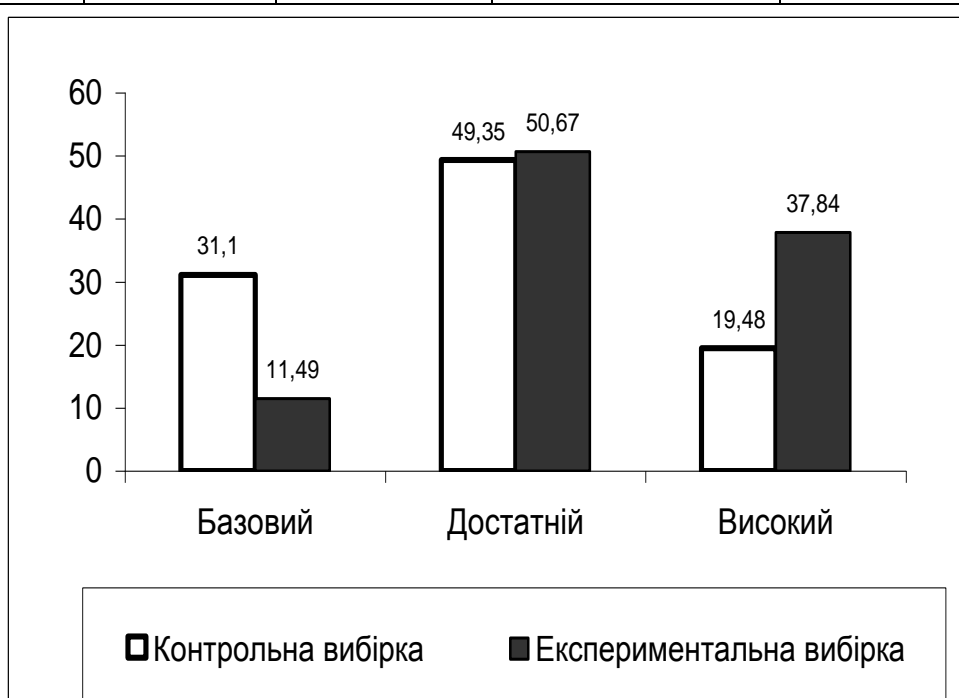


Рис. 3.6. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за мотиваційно-мовленнєвим критерієм за результатами прикінцевого зрізу згідно з табл. 3.8

Дані гістограми свідчать, що в результаті формувального етапу експерименту відбулася міграція студентів з базового рівня на достатній і з достатнього на високий в обох групах. Проте ці зміни виглядають набагато істотніше в ЕГ порівняно з КГ. Так, у ЕГ показники мотиваційно-мовленнєвого критерію на високому рівні збільшилися майже на 23%, в той час як в КГ – на 2,6%. У той же час, в ЕГ відбулося зниження показників на базовому рівні з 33,78% до 11,49%, що становить 22,29%. У КГ ця різниця становить лише 7,2%. З'ясуємо, наскільки ці зміни є статистично значущими.

Зробивши обчислення за формулою (3.1.1), знаходимо $\chi_{\text{екс}}^2 = 22,54$. Як і раніше, для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і двох ступенів вільності $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$. Оскільки $\chi_{\text{екс}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$, то маємо зробити висновок про статистичну значущість відмінності ЕГ від КГ після експерименту. Ці зміни є статистично значущими навіть на рівні $\alpha = 0,01$, де $\chi_{\text{кр}}^2 = 9,21$.

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за творчим критерієм в результаті проведення прикінцевого зрізу представлено в таблиці 3.9 і гістограмі на рис. 3.7.

Таблиця 3.9

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за творчим критерієм за результатами прикінцевого зрізу (%)

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	62– 40,26%	71– 46,10%	21– 13,64%	154 – 100%
ЕГ	39– 26,35%	75– 50,68%	34– 22,97 %	148 – 100%

Згідно гістограми, після експерименту відбулася значна міграція студентів ЕГ з базового рівня, а саме на 23%, і вони приблизно нарівно розподілилися на достатній та високий рівні. Змін у КГ майже не відбулося.

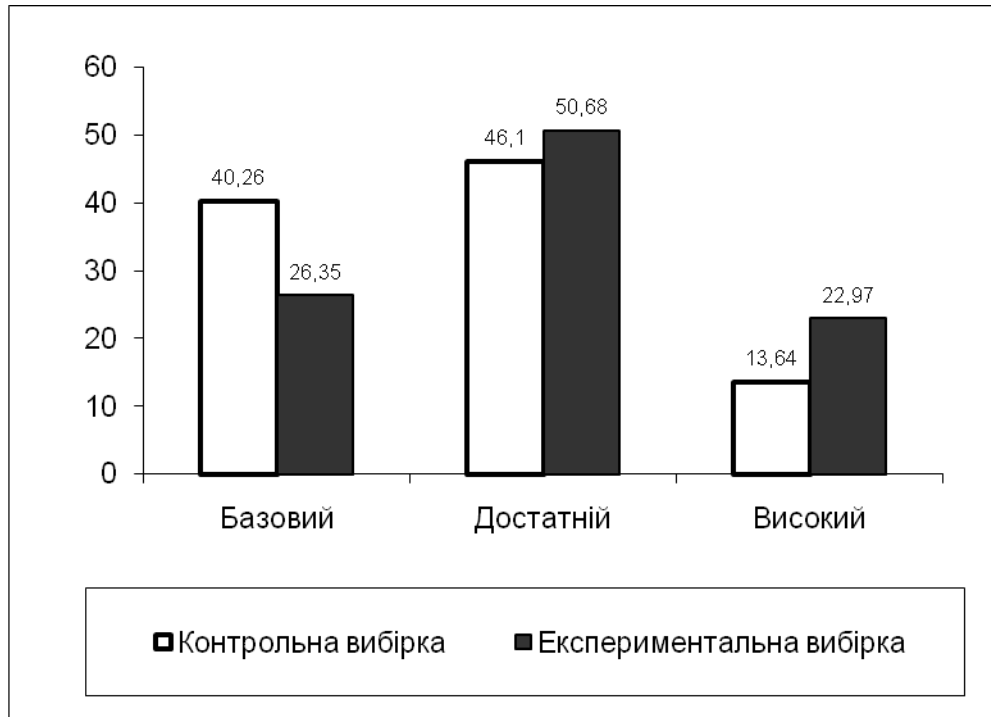


Рис. 3.7. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за творчим критерієм за результатами прикінцевого зрізу згідно з табл. 3.9

Зробивши обчислення за формулою (3.1.1), знаходимо $\chi_{\text{екс}}^2 = 8,30$. Оскільки $\chi_{\text{екс}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$ на рівні значущості $\alpha = 0,05$, то маємо зробити висновок про статистичну значущість відмінності ЕГ від КГ в результаті формувального експерименту.

Динаміка змін в результаті проведення формувального етапу експерименту за культурологічним критерієм у ЕГ також має позитивний характер, про що свідчить дані табл. 3.10 і гістограма на рис. 3.8.

У ЕГ відсоток учнів з базовим рівнем розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм зменшився на 20,27%; і зріс на високому рівні на 20,94% при порівняно невеликих змінах у КГ.

Таблиця 3.10

Розподіл учнів за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм за результатами прикінцевого зрізу (%)

Група	Кількість учнів на відповідному рівні			
	Базовий	Достатній	Високий	Всього
КГ	62– 40,26%	68 – 44,16%	24– 15,58%	154 – 100%
ЕГ	34– 22,97%	63 – 42,57%	51–34,46 %	148 – 100%

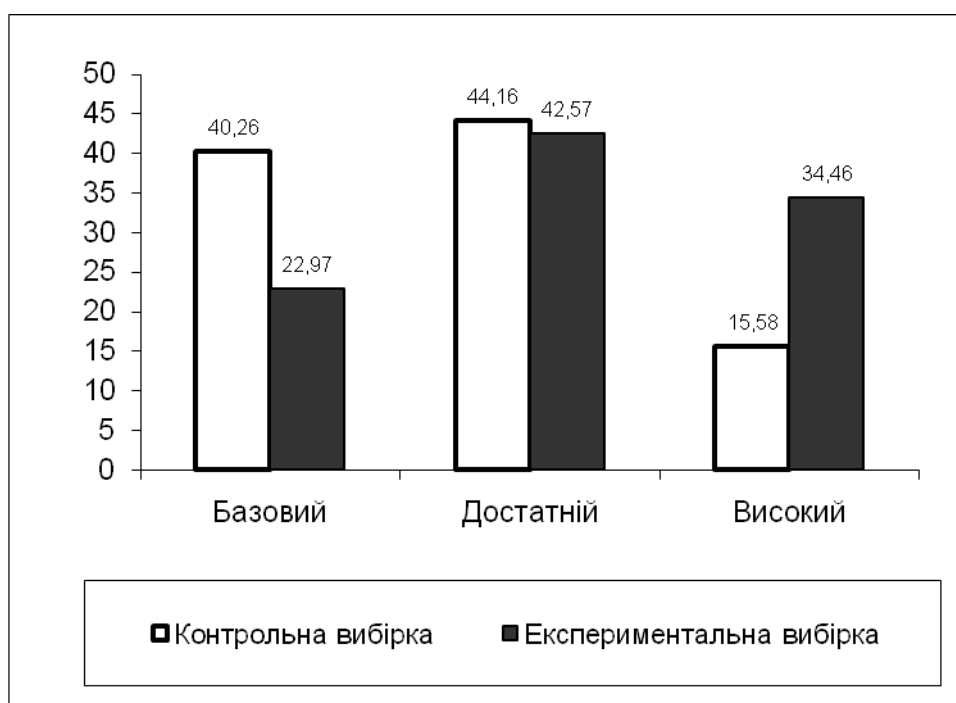


Рис. 3.8. Гістограма розподілу учнів (у %) за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм за результатами прикінцевого зрізу (%) згідно табл. 3.10

Знайдемо, наскільки значущими стали відмінності між КГ та ЕГ після проведення формувального етапу експерименту за рівнями розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за культурологічним критерієм.

Розраховуючи $\chi_{\text{екс}}^2$ за даними табл. 3.10, отримуємо значення показника $\chi_{\text{екс}}^2 = 17,97$. Отже, $\chi_{\text{екс}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$. Більше того, ці відмінності є статистично значущими навіть на рівні $\alpha = 0,01$, де $\chi_{\text{кр}}^2 = 9,21$.

Представимо порівняльні кількісні дані рівнів розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення обдарованих учнів за всіма критеріями за результатами прикінцевого зрізу (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняльні кількісні дані рівнів розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів за результатами прикінцевого зрізу (%)

Групи	Критерії											
	Лінгвістичний			Мотиваційно-мовленнєвий			Творчий			Культурологічний		
	ви-со-кий	дос-тат-ній	ба-зо-вий	ви-со-кий	дос-тат-ній	базо-вий	ви-со-кий	дос-тат-ній	ба-зо-вий	ви-со-кий	дос-тат-ній	ба-зо-вий
КГ	26,6	55,2	18,2	19,5	49,4	31,1	13,6	46,1	40,3	15,6	44,2	40,2
ЕГ	49,3	45,3	5,4	37,8	50,7	11,5	22,9	50,7	26,4	22,9	42,6	34,5

З таблиці бачимо, що наведені дані свідчать про значне підвищення рівня розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення учнів ЕГ порівняно з учнями КГ за всіма критеріями. Так, після проведення експериментального навчання отримані результати показали, що учні ЕГ (за лінгвістичним критерієм: високий рівень – 49%, достатній – 45%, базовий – 5.4%; за мотиваційно-мовленнєвим: високий рівень – 37.8%, достатній – 50.7%, базовий – 11.5%; за творчим: високий рівень – 22.9%, достатній – 50.7%, базовий – 26.4%; за культурологічним: високий рівень – 22.9%, достатній – 42.6%, базовий – 34.5%) набули більш високі результати

порівняно із учнями КГ (за першим критерієм: високий рівень – 26,6%, достатній – 55,2, базовий – 18,2%; за другим: високий рівень – 19,5%, достатній – 49,4%, базовий – 31,1%; за третім: високий рівень – 13,6%, достатній – 46,1%, базовий – 40,3; за четвертим: високий рівень – 15,6%, достатній – 44,2%, базовий – 40,2%).

Згідно отриманих результатів, можна констатувати, що порівняльний аналіз результатів у контрольній та експериментальній групах засвідчує позитивну динаміку підвищення показників у більшій або меншій мірі за всіма критеріями. Отримані результати є підтвердженням ефективності розробленої моделі та методики навчання англомовного діалогічного мовлення в обдарованих старшокласників.

Стійка динаміка підвищення рівня розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення є наслідком спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності учнів, а теоретично обґрунтована та практично реалізована у ЕГ методика підготовки є необхідною і достатньою для досягнення поставлених у дисертаційному дослідженні цілей.

Висновки з розділу 3

У третьому розділі описано експериментальну перевірку ефективності методики навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи. Підведемо підсумки.

1. Експериментальна перевірка моделі навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи передбачала реалізацію таких етапів експерименту: пошуково-розвідувального (проведення анкетування вчителів щодо виявлення їх практичного досвіду з навчання обдарованих учнів; анкетування учнів з метою виявлення їх розуміння важливості навчання англійського діалогічного мовлення); констатувального (проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня розвитку вмінь

англомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів ЕГ і КГ, а також підготовка експериментальних матеріалів); формувального (проведення експериментального навчання за експериментальною моделлю навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі); прикінцевого (проведення післяекспериментального зрізу з метою встановлення підсумкового рівня розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів ЕГ і КГ).

2. Для визначення рівнів розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів було виділено такі критерії: лінгвістичний, мотиваційно-мовленнєвий, творчий та культурологічний. Показниками першого критерію виступили: володіння лексичними навичками спілкування; володіння граматичними навичками спілкування. Показниками другого критерію стали: вміння встановлення початку контакту, підтримання інтеракції, коректного завершення; вміння правильної інтерпретації комунікативних інтенцій «партнера» та адекватного реагування; вміння моделювати комунікативні ситуації різного емоційного наповнення та презентувати свою думку, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. Показниками третього критерію були: вміння творчого пошуку інформації; аналітичні вміння (синтез та аналіз отриманої інформації); інтерпретаційні вміння (власна інтерпретація отриманої інформації); прогностичні вміння (прогнозування розвитку подій, генерування нових, оригінальних ідей). Показниками четвертого критерію виступили: обізнаність з основними фактами історії та культури країни, мова якої вивчається, з видатними персоналіями; вміння порівнювати соціокультурну інформацію країни, мова якої вивчається, із подібною інформацією рідної культури; вміння використовувати соціокультурну інформацію, вилучену із автентичних текстів, у своєму мовленні.

3. Відповідно до результатів, отриманих учнями після виконання експериментальних завдань, було визначено рівні розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників: високий, достатній, базовий.

4. За результатами констатувального етапу, 23,38% обдарованих учнів в КГ і 20,95% в ЕГ впоралися з контрольним завданням за лінгвістичним критерієм на високому рівні, 51,3% старшокласників в КГ і 48,65% в ЕГ були на достатньому рівні, а 25,32% старшокласників в КГ і 30,4% в ЕГ показали базовий рівень знань. За мотиваційно-мовленнєвим критерієм 16,88% учнів КГ і 14,87% учнів ЕГ були на високому рівні; на достатньому: 44,81% учнів КГ і 51,35% учнів ЕГ; на базовому рівні було: 38,31% обдарованих учнів в КГ і 33,78% учнів ЕГ. За творчим критерієм 12,34% обдарованих школярів в КГ впоралися з завданням на високому рівні і 11,49% учнів ЕГ; 42,86% учнів КГ і 39,19% учнів ЕГ були на достатньому рівні, 44,8% учнів в КГ і 49,32% в ЕГ були на базовому рівні. За культурологічним критерієм лише 11,04% обдарованих учнів в КГ і 13,52% в ЕГ показали високий рівень знань. На достатньому рівні були 39,61% учнів КГ і 43,24% учнів ЕГ. На базовому були 49,35% учнів КГ і 43,24% учнів ЕГ.

5. На прикінцевому етапі експерименту було виявлено істотні зміни у рівнях розвитку англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів. Так, учні ЕГ показали такі результати. За лінгвістичним критерієм: високий рівень – 49%, достатній – 45%, базовий – 5,4%; за мотиваційно-мовленнєвим: високий рівень – 37,8%, достатній – 50,7%, базовий – 11,5%; за творчим: високий рівень – 22,9%, достатній – 50,7%, базовий – 26,4%; за культурологічним: високий рівень – 22,9%, достатній – 42,6%, базовий – 34,5%). Учні КГ набули за першим критерієм: високий рівень – 26,6%, достатній – 55,2, базовий – 18,2%; за другим: високий рівень – 19,5%, достатній – 49,4%, базовий – 31,1%; за третім: високий рівень – 13,6%, достатній – 46,1%, базовий – 40,3; за четвертим: високий рівень – 15,6%, достатній – 44,2%, базовий – 40,2%). Отже, встановлено, що за всіма

критеріями результати розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих учнів ЕГ були кращими, ніж у КГ.

7. Вірогідність отриманих результатів дослідження було підтверджено методами математичної статистики, заснованої на критерії Пірсона.

Отже, результати, отримані в ході експериментального навчання, майже повністю співпадають з очікуваними, що підтверджує вихідну гіпотезу нашого дослідження.

Основні результати цього розділу опубліковано в працях автора [108].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено теоретичні засади навчання діалогічного мовлення обдарованих учнів старших класів профільної школи та розроблено методику і систему вправ з навчання діалогічного мовлення обдарованих старшокласників, здійснено їх апробацію.

1. Визначено сутність поняття «обдаровані учні старших класів профільної школи» - це учні, яким притаманні такі риси, як прагнення до розумового навантаження, творче мислення, багата фантазія та уява, оригінальність ідей і думок, самостійність у науковому пошуку, здатність до класифікації і систематизації, аналізу та синтезу матеріалу, можливість засвоєння енциклопедичних знань.

2. Проаналізовано методи навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів спеціалізованих шкіл у педагогічній теорії і практиці та встановлено їх резервні можливості для навчання обдарованих учнів, якими є: урахування філологічних здібностей обдарованих учнів у процесі розробки навчальних планів та підручників з розвитку англійськомовних мовленнєвих умінь; планування додаткових видів творчої мовленнєвої діяльності; впровадження в процес навчання більших об'ємів мовного та мовленнєвого матеріалу; введення проблемних завдань для забезпечення розвитку творчого потенціалу обдарованих учнів; використання прийомів рольової активізації мовленнєвої діяльності таких учнів; підвищення ролі самостійної роботи для удосконалення набутих умінь діалогічного мовлення в позаурочний час; приділення більшої уваги розвитку спонтанного англійськомовного діалогічного мовлення у непередбачуваних обставинах.

3. Виявлено лінгвостилістичні особливості англійського розмовного діалогічного мовлення, а саме: фонетичні (редуковані звуки, змінювання вимови знайомих слів під впливом асимілятивних явищ, наявність вигуків, логічні паузи і паузи хезитації, неповні синтагми, залежність темпу вимови від емоційної насиченості висловлювання); лексичні (розмовна, експресивна

лексика, сталі вислови, ідіоматичні вирази, фразові дієслова, емфатичні слова («do», «please», «would»), скорочення, мовленнєві кліше, слова-заповнювачі пауз); граматичні (редуковані граматичні форми; еліптичність мовлення, стислість, недомовленість; нестандартні синтаксичні конструкції; вільне синтаксичне оформлення фраз, порушення нормативного порядку слів у реченні, репліки різної протяжності); стилістичні (епітети, метафори, гіперболи, порівняння, оксюмори, повтори (лексичні, граматичні, синтаксичні), інверсія, паралелізм, риторичні запитання). Мовлення – емоційно-забарвлене; відрізняється мимовільністю, реактивністю, смисловою і ситуативною взаємозалежністю реплік. Розумові здібності обдарованих учнів дозволяють акумулювати в їх діалогічному мовленні практично усі його лінгвістичні особливості.

4. Рівень розвитку вмінь англomовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників визначався за лінгвістичним, мотиваційно-мовленнєвим, творчим та культурологічним критеріями. Показниками першого критерію виступили: володіння лексичними навичками спілкування; володіння граматичними навичками спілкування. Показниками другого критерію стали: вміння встановлення початку контакту, підтримання інтеракції, коректного завершення; вміння правильної інтерпретації комунікативних інтенцій «партнера» та адекватного реагування; вміння моделювати комунікативні ситуації різного емоційного наповнення та презентувати свою думку, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. Показниками третього критерію були: вміння творчого пошуку інформації; аналітичні вміння (синтез та аналіз отриманої інформації); інтерпретаційні вміння (власна інтерпретація отриманої інформації); прогностичні вміння (прогнозування розвитку подій, генерування нових, оригінальних ідей). Показниками четвертого критерію виступили: обізнаність з основними фактами історії та культури країни, мова якої вивчається, з видатними персоналіями; вміння порівнювати соціокультурну інформацію країни, мова якої вивчається, із подібною інформацією рідної культури; вміння

використовувати соціокультурну інформацію, вилучену із автентичних текстів, у своєму мовленні. Відповідно до визначених критеріїв і показників рівні розвитку вмінь англомовного діалогічного мовлення обдарованих старшокласників характеризувались як високий, достатній, базовий.

5. Спроектовано лінгводидактичну модель, що обіймала три етапи: на першому (лінгвокомунікативному) формувалася лексико-граматична компетенція учнів у процесі використання у кожній наступній передмовленнєвій дії попередньо вивчений мовний матеріал; на другому (ситуативно-комунікативному) активізувалося вивчення мовного матеріалу в навчально-мовленнєвій і реально-мовленнєвій комунікації у процесі драматизації тематичних і емоціогенних ситуацій; на третьому (інтегрованому) забезпечувалося використання іноземної мови як засобу набуття і презентації інформації з будь-яких освітніх курсів шляхом обговорення, аналізу та актуалізації зазначених у них проблем.

6. Навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників забезпечувалося виконанням системи вправ відповідно до суті кожного етапу. Система вправ складалася з трьох груп: мовні вправи, що сприяли надбанню лексико-граматичних знань і формуванню лексико-граматичних навичок учнів; вправи на основі: тематичних ситуацій; емоціогенних ситуацій; обставин, що раптово виникли; інтегровані творчі вправи на основі: обов'язкового змісту освітнього курсу, додаткового змісту освітнього курсу, аналізу всього змісту освітнього курсу.

7. Результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників. Показником її результативності стало значне підвищення якості знань учнів експериментальної групи порівняно з результатами навчання учнів контрольної групи за всіма критеріями. Так, кількість учнів ЕГ, які досягли високого рівня розвитку англомовного діалогічного мовлення за лінгвістичним критерієм, зросла на 29 % (в КГ – на 3 %); за мотиваційно-мовленнєвим критерієм – на 22 % (КГ – на 3 %); за

творчим – на 11 % (в КГ на 1 %); за культурологічним – на 19 % (в КГ – на 4 %). Як бачимо, у КГ також відбулися певні позитивні зрушення, проте динамічна зміна результатів констатувального порівняно з прикінцевим зрізом була незначною.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом може стати інтегроване навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих студентів профільних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексенко С. Ф. Варіативність інтонаційної моделі висловлення-вибачення у мовленнєвій комунікації: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Світлана Федорівна Алексенко. – Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 20 с.
2. Амтхауэр Р. Тест структуры интеллекта (TSI) / Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности. – СПб., – 2003. – С.342-370.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. / Галина Михайловна Андреева. – М.: Изд-во МГУ, – 1980. – 416 с.
4. Аніскіна Н. О. Профільне навчання: інноваційне у традиційному / Н. О. Аніскіна // Пед. скарбниця Донеччини. – 2004. – №2. – С. 16.
5. Антонова О.Є. Теоретико-методологічні підходи до вивчення природи обдарованості / О.Є. Антонова // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. – К.: Вид-во „Міленіум”, 2006. – Вип. 1. – С. 7-17.
6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
7. Артемов В.А. Эксперимент в психологии и методике обучения иностранным языкам / В.А. Артемов // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. – М., 1947. – С. 201-215.
8. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 326 с.
9. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К.Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
- 10.Баграмова Н.В. Лексические навыки и умения при обучении иноязычной речи / Н.В. Баграмова // Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в средней школе и в вузе. – Екатеринбург : УГПИ, 1994. – С. 81-86.
- 11.Баранов С.П. Принципы обучения / С.П.Баранов. – М. : Просвещение, 1975. – 92 с.

- 12.Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
- 13.Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку / Б. В. Беляев // Иностр. яз. в шк. — 1965. — № 3. — С. 3-11.
- 14.Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка / Б.В.Беляев. – М. : Просвещение, 1964. – 136 с.
- 15.Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / О.Б. Бігич.– К., 2005. – 41 с.
- 16.Бим И.Л., К проблемам оценивания современного учебника иностранного языка / И.Л. Бим, О.В. Афанасьева, О.А. Радченко // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13-17.
- 17.Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : опыт системно-структурного описания / И.Л.Бим. – М.: Рус. яз., 1977. – 288 с.
- 18.Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе/ И.Л.Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
- 19.Богданова Д.К. Робота з обдарованими дітьми в умовах масової школи / Д.К. Богданова, Л.В. Гончаренко // Управління школою, – №14(62), травень 2004.
- 20.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А.М.Богуш. – Запоріжжя : Просвіта. – 2000. – 216 с.
- 21.Богуш А. М. Теоретичні аспекти виховання мовної особистості дошкільника / А. М. Богуш // Зб. наук. праць Бердянськ. держ. пед. ін-ту ім. П. Д. Осипенко. Серія : Педагогічні науки. — 2005. — № 2. — С. 21-27.
- 22.Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : моногр. / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін. — Одеса : ПНЦ АПН України. – 2008. — 272 с.

- 23.Бондар В. Дидактика / В.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
- 24.Бондар С.В. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / С.В. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т.10. – №2. – С. 93-99.
- 25.Бугайов О. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: методичні рекомендації / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун – К., 1992. – С. 31.
- 26.Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів / О. Бугрій // Рідна школа. – 2001. – №9. – С.34-35.
- 27.Бухбиндер В.А. Вопросы обучения лексике / В.А. Бухбиндер // Иностр. яз. в шк. – 1972. – № 6. – С. 39-47.
- 28.Бухбиндер В.А. Речь и эмоции // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. – К., – 1980. – С. 37-40.
- 29.Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе : [на материале немецкого языка] : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (иностранные языки)» / В.А.Бухбиндер. – М., 1972. – 35 с.
- 30.Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Тибул. – 2001. – 128 с.
- 31.Варій М.Й. Психологія : навчальний посібник / М.Й.Варій. – К. : Центр учбової л - ри, 2007. – 288 с
- 32.Василенко Л.Я. Формування лексичних навичок на початковому етапі навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі : дис. кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.Я. Василенко. – К., 1996. – 181 с.
- 33.Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавнича Спілка, 1997. – 410 с.
- 34.Вдовиченко Р. Проблеми профільного навчання в старшій школі на регіональному рівні / Р. Вдовиченко, Л. Калініна // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – Ч. 2. – С. 71–77.

35. Вєтохов О. М. Психологічні умови успішного формування знань, навичок і вмінь у процесі навчання іноземної мови / О.М. Вєтохов // Іноземні мови. – 2003. – №4. – С.132 - 143.
36. Вєтохов О.М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О.М. Вєтохов // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С. 89-97.
37. Венгер Л.А. Педагогика способностей. / Л.А. Венгер. – М.: Знание. – 1973. – 96 с.
38. Венгер Л.А. Программа “Одаренный ребенок” (Основные положения) / Л.А. Венгер. – М.: Новая школа, 1995. – 61 с.
39. Верещагин Е. М. Язык и культура. – Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1973, – С. 65.
40. Верещагіна Т.О. Процес сприймання іноземної мови крізь призму національної культури./ УДК =111:168.22:378.147 /Наукові записки том 84. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.
41. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2.
42. Виноградов В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М.: 1980. – 362 с.
43. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам / Ж.Л. Витлин // Иностр. яз. в шк. – 1999. – № 1. – С. 21-26.
44. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 2. – С. 23-29.
45. Волкова М.Г. Развитие способностей у детей – основа жизненного успеха / М.Г. Волкова. – М.: НИИВШ, 1989. – 120 с.
46. Волощук І. Програми для обдарованих і талановитих школярів / І. Волощук, В. Шепотько. – Рідна школа. – №1(900), січень 2005. – С. 70-72.

47. Вольянська С. Є. Науково-педагогічна сутність організації профільного навчання у старшій ланці загальноосвітньої школи / С. Є. Вольянська // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи // Зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ, 2005. – Вип. 23. – С. 13-19.
48. Воронцова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми / Е. Воронцова / газета Психолог, – №25-28, (липень) 2006. – С. 5.
49. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 277-279.
50. Галицьких, Є.О. Діалог в освіті як спосіб толерантності / Є.О. Галицьких. - М.: Акад. Проспект, 2004. – 240 с.
51. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М. : Моск. ун-т, 1985. – 45 с.
52. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глоса, 2000. – 165 с.
53. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособ. для вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — [6-е изд., стереотип.]. — М. : Academia, 2009. — 336 с.
54. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие / Н.Д.Гальскова, З.Н.Никитенко. – М. : Айрис–пресс, 2004. – 240 с.
55. Гез Н.И. Лексические упражнения на старшей ступени обучения / Н.И. Гез // Иностр. яз. в шк. – 1957. – № 4. – С. 31-38.
56. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых навыков и умений / Н.И. Гез // Иностр. яз. в шк. – 1969. – № 6. – С. 29-40.
57. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез [и др.] — М.: Высшая школа, 1982, – С.249-250.
58. Гез Н.И. Учебник немецкого языка для IX—X классов / Н. И. Гез [и др.], - М.: – 1977.
59. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух – М.: Наука, 1991. – С. 6, С. 42

60. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком: Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астраль, – 2007. – 240 с.
61. Гнаткевич Ю.В. Навчання лексичного аспекта чужеземної мови у вищих навчальних закладах / Ю.В.Гнаткевич. – К. : Просвіта, 1999. – 319 с.
62. Готовність учня до профільного навчання / упоряд. В. Рибалка ; за заг. ред. С. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос – СВС, 2003. – С. 2.
63. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
64. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С.У.]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
65. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с. с ил.
66. Грабовский А.И. Виды детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 41-42.
67. Грузинська І.О. Методика викладання англійської мови в середній школі / І.О.Грузинська ; пер. з 5-го рос. вид. М.Л.Медведька. – К. : Радян. шк., 1948. – 196 с.
68. Гурвич П.Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П.Б.Гурвич, Ю.А.Кудряшов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. А.А.Леонтьев]. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 327–343.
69. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / МОН України // Інозем. мови. – 2004. – № 1. – С. 3-9.
70. Доровской А. И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 312 с.
71. Доротюк В.І. Диагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів:

- автореферат дисертації канд..психол.наук: 19.00.07 / В.І. Доротюк; Нац. пед. ун-т ім.. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 180с.
- 72.Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
73. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
- 74.Заболотська О. О. Актуальні проблеми методики викладання англійської мови. / О. О. Заболотська // Педагогічні науки: [зб. наук. праць/ ред. Е.С.Барбіна та ін.]. – Вип. LVIII. – Част.2 – Херсон, ХДУ, 2011. – С. 122-127.
- 75.Заболотська О. О. Навчально-методичний посібник «Методика викладання іноземних мов у ВНЗ» / О. О. Заболотська. – Херсон:Айлант, 2010. – 288 с. (Лист МОН № 1/П-2526 від 29.03.10 р.).
- 76.Заболотська О. О. Формування кроскультурної компетенції студентів. / О. О. Заболотська // Вісник Луганського національного педагогічного університету. № 13 (224). – Ч.І. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2011. – С. 68-79.
- 77.Заболотська О. О. Формування соціокультурної компетенції студентів засобами аутентичних текстів / О. О. Заболотська // Наука і освіта: [зб. наук. праць/ ред. О.Я.Чебикін та ін.]. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2011. – №.2 – С. 78-83.
- 78.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 79.Загвязинский В. И. Как учителю подготовит и провести эксперимент: [метод. пособие] / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М. : Пед. общество России, 2005. – 144 с.
80. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 432 с.

81. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
82. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
83. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. язык, 1989. – С. 133.
84. Иванова Т.В. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций, часть II / Т.В. Иванова, И.А. Сухова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. – 95 с.
85. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку: монография / М.С. Ильин – М.: Педагогика, 1975. – 152 с.
86. Йовайша Л. А. Основы подготовки учащихся к выбору профессии : автореф. дисс. докт. пед. наук : 13.730 / Л. А. Йовайша. – Вильнюс, 1971. – С. 13.
87. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции. / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34-49.
88. Казачінер О.С. Організація навчання обдарованих учнів / О.С. Казачінер // Англійська мова та література, – №2(156), січень 2007.
89. Карне М. Дифференцированный подход к составлению учебных программ /М. Карне, С. Линнемаейр, Ц. Дентон-Айд / Одаренные дети: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991. – С. 257-315.
90. Кизенко, В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання: підручник для директора / В. І. Кизенко. – 2003. – № 11-12. – С. 43
91. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика : моногр. / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Школа Китайгородской, 2009. – 280 с.
92. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 1986. – 101 с.

93. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сб. ст. – М. : Моск. гос. пед. ин–т ин. яз. имени Мориса Тореза, 1973. – Вып. 1.– С. 103-110.
- 94.Кміта Є.В. Роль англійської мови як мови міжнародного спілкування та її значення в навчанні комунікації англійською мовою / Є.В.Кміта // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 47 / За заг. редакцією проф. Матвієнко О. В., укладач доц. Кудіна В. В. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 175 с.
- 95.Коземко Е. Вплив окремих психологічних процесів на якість оволодіння учнями іншомовним мовленням / Е. Коземко // Рідна школа, – №10, 2007. – С.72-74.
- 96.Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер– М.: Academia, 2001. – 258 с.
- 97.Колкер Я.М. Роль родного языка в обучении иностранному / Я.М.Колкер, Е.С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. – С.20-27.
- 98.Комісарова С. Робота з обдарованими дітьми / С. Комісарова, Д. Ведмеденко, М. Білогорна // газета Психолог, – 2006. – №25-28. – С. 57-81.
- 99.Компанєєва Л.Г. Методика обучения иностранному языку одаренных старшеклассников :на материале английского языка : автореф. дис. канд. пед. наук / Людмила Геннадьевна Компанеева. – Волгоград, 2007. – 254 с.
100. Компаративний аналіз культури англomовних країн (Великобританії, США, Канади, Південної Африки, Австралії, Нової Зеландії) і України: авторська програма для учнів 10-11 класів ліцеїв, гімназій та шкіл з поглибленим вивченням англійської мови.
101. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – Київ : Педагогічна преса. – 2003. – № 24, грудень. – С. 3-16.
102. Коробка Л. М. Деякі спекти проявів обдарованості у дитячому віці / Л. М. Коробка // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 56–59.

103. Красноголов В.О. Концептуальні моделі навчання обдарованих дітей / В.О. Красноголов // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 15 - 19.
104. Крилова В. Проблеми формування навичок в навчанні іноземної мови / В. Крилова, Т. Гусак. // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 54-57.
105. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – С. 171.
106. Кузнецов А. А. Профильное обучение и учебные планы старшей ступени школы / А. А. Кузнецов, Л. О. Филатова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – с. 54-58.
107. Кузнецова Н. В. Діалогічне мовлення як лінгвістична та психологічна проблема : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю [“Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін”], (Євпаторія 20 квітня 2012 р.). – Ялта, Євпаторія : [РВВ КГУ; ЕІСН КГУ], 2012. – с. 74-76.
108. Кузнецова Н. В. Дослідно-експериментальне навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старшої школи / Н. В. Кузнецова // «Наука і Освіта»: науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2013. – Випуск 6. – С. 154– 158.
109. Кузнецова Н. В. Інноваційні програми навчання обдарованих дітей іншомовного спілкування / Н. В. Кузнецова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2011. – №5 (216). – С. 203 – 209.
110. Кузнецова Н. В. Інтерактивні методи навчання іноземної мови обдарованих учнів : Матеріали Всеукр. наук. семінару [“Інноваційні технології у навчанні іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл та студентів педагогічних ВНЗ”], (Дрогобич 15 листопада 2012 р.). – Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – С. 94-97.
111. Кузнецова Н. В. Методика навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих старшокласників профільної школи / Н. В. Кузнецова //

- «Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського»: зб. наукових праць. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2013. – № 5-6. – С. 22 – 27.
112. Кузнецова Н. В. Методика навчання обдарованих дітей іншомовного спілкування / Н. В. Кузнецова // «Наука і Освіта»: науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2010. – Випуск № 2. – С. 171– 176.
113. Кузнецова Н. В. Методика навчання обдарованих учнів англomовної комунікації: Матеріали ІІ міжнар. наук.-метод. конф. [“Навчання англomовної академічної комунікації в Україні та у світі: проблеми та перспективи”], (Львів 18-19 листопада 2011р.). – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – С. 99-100.
114. Кузнецова Н. В. Обдарованість учнів як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Кузнецова // Педагогічні науки, ХДУ: зб. наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2010. – Випуск 56. – С. 116 – 121.
115. Кузнецова Н. В. Обдарованість як психолого-педагогічний феномен: Матеріали ІV міжнар. наук.-метод. конф. [“Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі”], (Харків 23 листопада 2011р.). – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 96-97.
116. Кузнецова Н. В. Основні підходи до виявлення обдарованості: Матеріали регіон. наук.-практ. конф. [“Мова як засіб міжкультурної та професійної комунікації”], (Херсон 7 червня 2012 р.). – Херсон : ХНТУ, 2012. – С. 27-29.
117. Кузнецова Н. В. Проблеми виявлення обдарованості у дітей: матеріали міжнар. наук. конф. [“Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози”], (Умань 26-27 травня 2011р.). – Частина І. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 148-150.
118. Кузнецова Н. В. Проблеми навчання обдарованих дітей в сучасній системі освіти: зб. матеріалів міжвуз. наук.-практ. конф. [“Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та

- психолого-педагогічних дисциплін”], (Євпаторія, 25 лютого 2011 р.). – Ялта, Євпаторія : [РВВ КГУ; ЕІСН КГУ], 2011. – С. 76-79.
119. Кузнецова Н. В. Соціально-психологічні труднощі навчання обдарованих дітей / Н. В. Кузнецова // Психология труда и профессиональное развитие педагога : актуальное состояние, проблемы и перспективы, БГУ (г. Бирск, Россия). – 2012. – Ч 2. – С. 146 – 149.
120. Кузнецова Н. В. Специфіка діагностики обдарованості у дітей / Н. В. Кузнецова // Педагогічні науки, ХДУ : зб. наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2011. – Випуск № 59. – С. 108– 111.
121. Кузнецова Н. В. Специфіка навчальних програм з іноземної мови для обдарованих учнів : матеріали регіон. наук.-практ. конф. [“Сучасні тенденції викладання іноземних мов для спеціальних цілей”], (Херсон 1 6 травня 2011 р.). – Херсон : ХНТУ, 2011. – С. 47-48.
122. Кузнецова Н. В. Сучасний стан проблеми навчання обдарованих учнів / Н. В. Кузнецова // «Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського» : зб. наукових праць. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2012. – № 11-12 –С. 329 – 335.
123. Кузнецова Н. В. Cross Cultures Skills: навчальний посібник з формування комунікативної країнознавчої компетенції в англomовному діалогічному мовленні для учнів профільних класів (10-11 кл.) ліцеїв, гімназій та шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови // Н. В. Кузнецова. – Херсон : 2013. – 105 с.
124. Кузнецова Н. В. English teaching program for gifted senior pupils / Н. В. Кузнецова // Сборник научных докладов. Наука сегодня: теория, методология, практика. Вроцлав. – 2013. – С. 14– 19.
125. Кузнецова Н. В. The difficulties of teaching gifted senior pupils / Н. В. Кузнецова // Сборник научных докладов. Наука и образование XXI века: теория, практика, инновации, Ополе. – 2013. – С. 46-48.

126. Кульчицька О.І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 45–49.
127. Кульчицька О.І. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості // Обдарована дитина, – №1, – 2007. – С. 39-41.
128. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і суть / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 17–24.
129. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–31.
130. Курач Л. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. Курач, О. Прищепка // Початкова школа. – 2005. – № 10. – С. 30–33.
131. Кушко А.В. За рамками традиційних програм / А.В. Кушко // Директор школи, – 1998. – №4, – С. 67-71.
132. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: монография / В.А. Лазарев // Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. – 272 с.
133. Ларионова П.И. Связь интеллекта, креативности, духовности в структуре одаренности / П.И. Ларионова // Одар. ребенок. – 2005. – №6. – С. 27-30.
134. Левитес Д.Г. Практика обучения : современные образовательные технологии / Д.Г.Левитес. – М., 1998. – 288 с.
135. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость школьников : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Н. С. Лейтес. – М. : Изд. центр „Академия”, 2001. – 320 с.
136. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 13-18.
137. Лейтес Н.С. Легко ли быть одаренным? / Н. С. Лейтес // Семья и школа. – 1990. – № 6. – С.34-36.
138. Леонтьев А.А. Психолого–педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция–докл. /

- А.А.Леонтьев. – М. : Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 1998. – 24 с.
139. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
140. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 5-е изд. – М.:ЛКИ, 2008. – С. 152-158.
141. Леонтьев А. А. Психология общения / А,А, Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – С. 121.
142. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
143. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1974. – 64 с.
144. Лернер І. Я. Профільна освіта старшокласників : якою їй бути? / І. Я. Лернер // Завуч. – 2003. – Травень. – № 14. – С. 6-7
145. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
146. Лікарчук, І. Проблема профілізації навчання / І. Лікарчук // Управління освітою. – 2002. – Липень. – № 13-14. – С. 2-3, 9.
147. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам// Методы интенсивного обучения иностранным языкам / под ред. Т.Н. Ушаковой – М., 1973 – 328 с.
148. Локшина О.І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи. / О.І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. / за заг. ред. О.В.Овчарук.- К.: «К.І.С.», 2004. – С.25-36.
149. Лурия А. Р. Язык и сознание : моногр. / А. Р. Лурия ; [под ред. Е. Д. Хомской]. — 2-е изд. — М : Изд-во МГУ, 1998. — 336 с.
150. Любашина В.В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: автореф. дис. на

- здоб. вч. ступ. канд. пед. наук: спец.13.00.02 «теорія и методика навчання». / В.В.Любашина. – Одеса, 2006. – 20 с.
151. Ляхова С.А. Диалог двух культур: Программа элективного курса по английскому языку: 10 класс / С.А. Ляхова.- М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с.
152. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В.Ляховицкий // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. А.А.Леонтьев]. - М. : Рус. яз., 1991. – С. 28-37.
153. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
154. Мальований Ю. Управлінсько-дидактичні засади формування і реалізації шкільного освітнього компонента / Ю. Мальований, В. Кизенко // Освіта і управління, – 1999. – № 3. – С. 131-136
155. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія / Л.І. Мамчур. – Умань.: Видавець «Сочінський», 2012. – С. 102-107
156. Маркелов Е.В. О системе образования одаренных детей в странах Юго-Восточной Азии / Е.В. Маркелов // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С. 87-100.
157. Мартынова Р. Ю. Дидактико-методические основы письма в системно-коммуникативной методике. Обучение иностранным языкам в учебных заведениях Украины: Сб. статей. – Одесса: ИМОИЯ АПН Украины, 1998. – Вып. 1. – С. 12-17.
158. Мартынова Р.Ю. Дидактический принцип полного усвоения изучаемого материала / Р.Ю. Мартынова // Наука і освіта. – 2004. – № 2. – С. 103–108.

159. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : моногр. / Р.Ю. Мартинова – К.: Вища шк. – 2004. – 454 с.
160. Мартинова Р.Ю. Ефективні технології навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова / Педагогічна газета. – 1997. – №11(41).
161. Меньковська Ю.А. Психолого-педагогічні передумови індивідуалізації навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи / Ю.А. Меньковська // Вісник КНЛУ. – Серія: Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. – Вип.15. – С. 116.
162. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [О.Б. Бігич, С.В. Гапонова, Г.А. Гринюк та ін.]; керівн. автор. кол. С.Ю. Ніколаєва. – 2-е вид. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
163. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
164. Методическое пособие по развитию навыков и умений устной иноязычной речи / сост. Ю.А. Терещенко, Л.С. Переверзева, Э.В. Мирошниченко. – Кривой Рог : КГЭУ, 1990. – 41 с.
165. Мильруд Р.П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. – №5. – С.15-19.
166. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 4. – С. 9-15; № 5. – С. 17-22.
167. Мирюлюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А.Мирюлюбов. – М. : Ступени, Инфра, 2002. – 448 с.
168. Міська програма роботи з обдарованою молоддю міста [Електронний ресурс] / Офіційний сайт міста. – Режим доступу:

<http://www.city.kherson.ua/articles/upravlinnya-molodi-ta-sportu>. - Назва з екрану.

169. Морська Л.І. Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): історія виникнення підходу та його специфіка / Л.І. Морська // Наукові записки Ужгородського національного університету: Секція: Педагогіка та Соціологія. – 2012. – Т.28. – С.54-61.
170. Морська Л. І. Міжкультурна комунікативна компетенція: навчальні аспекти / Л.І. Морська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету: Секція: Педагогіка. – 2012. – № 5. – С. 63-69.
171. Морська Л.І. Стратегічна компетенція у навчанні іноземних мов: теоретичні та методичні аспекти: монографія / Л.І. Морська. – Тернопіль: Вектор, 2012. – 263 с.
172. Мунтян С.В. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6-7 класах: автореферат дис. на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук: 21.10.11 / Світлана Віталіївна Мунтян. – Херсон, 2011. – 24 с.
173. Мусійчук С. М. Використання синергетичного підходу до формування творчої особистості / С. В. Цимбал, С. М. Мусійчук // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2009. – Вип. 57. – С. 36-40.
174. Мясоїд П.А. Загальна психологія: навч.посіб / П.А. Мясоїд. – 2-ге вид. допов. – К.: Вища шк. – 2001. – 487с.
175. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті : Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 1-4.
176. Одаренные дети / пер. с англ., под общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
177. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997. – 402 с.

178. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Е. Я. Палихата. - Тернопіль, 2004. - 416 с.
179. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение - развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30-43.
180. Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства Текст. / В.И. Панов // Мир психологи, – 1997. – №1. – С.55-68.
181. Парц О.С. Самореализация одаренного ребенка: вопросы теории и практики / О.С. Парц // Одаренный ребенок, – 2007. – № 1. – С. 64-70.
182. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2–е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 360 с.
183. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. / Е.И. Пассов. – М.: Издательский центр «Златоуст», 2007. – 200с.
184. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению // Е.И. Пассов. – М.: Рус.яз., 1989. – С. 47.
185. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И.Пассов. – 2–е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
186. Пиаже И. Избранные психологические труды. / И. Пиаже– М., 1966. – 360с.
187. Платонов К.К. Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности. / К.К.Платонов. - в кн.: Методы социально-психологических исследований. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – С. 156 - 163.
188. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 31-36
189. Поліна С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / С. Поліна // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4(45).

190. Попова Л.В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы / Л.В. Попова // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С.101-114.
191. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови : 1–12 класи // Іноз.мови в навч.закл. – 2005. – № 5. – С. 6-33.
192. Программы для общеобразовательных учебных заведений, 2-12 классы – К.: Перун, – 2005.
193. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи Іноземна мова. Рівень стандарту, Академічний рівень, Профільний рівень. Київ, – 2010.
194. Пронина О.П. Особенности обучения диалогическому общению / О.П. Пронина. – М.: Наука, 1990. – С.66 - 103,
195. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов /Состав. Т.И.Пашукова, А.И.Допира, Г.В.Дьяконов М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 176 с.
196. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. – 416 с.
197. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке : учеб. пособие для ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык» / И.В.Рахманов. – М. : Высш. шк., 1980. – 120 с.
198. Редько В. Країнознавчий аспект у навчанні іноземної мови / В. Редько // Мистецтво та освіта. – 1997, – №4, – С.42-47.
199. Рензулли Дж. Модель школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / Дж. Рензулли, С. Райе, под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: – 1997. – С. 214-242.
200. Рыжов, В. А. Организация профориентационной работы в развитых капиталистических странах / В. А. Рыжов. – М. : Высшая школа, 1987. – С. 34-35

201. Рибалка, В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – С. 146-154.
202. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. — М.: Просвещение, 1991. – С. 124
203. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, – 1991. – 287с.
204. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; [сост. К. Абульханова-Славская, А. Брушлинский]. — СПб. : Питер, 2007. — 720 с. — (Мастера психологии).
205. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. // (Соч. в 2 т. / С.Л,Рубинштейн). – Т.2. – М., 1989. – 387 с.
206. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования: моногр. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — 147 с.
207. Рубцов В.В. Образование одаренных – государственная проблема / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С. 5-14
208. Руденко Ю.А. Мотивація як засіб формування умінь и навичок особистості / Ю.А. Руденко // Наука і освіта. – 2007. – №6-7. – С.136-139.
209. Рягин, С. Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе / С. Н. Рягин // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 121–129.
210. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
211. Сазоненко Г.С. Програма “Обдарованість” / Г.С. Сазоненко // Рідна школа. – 1996. – № 7. – С. 67
212. Сатова А.К. Теретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов : автореф. дис. на соискание

- ученой степени доктора психологических наук / А. К. Сатова. – Алматы, 2008 г. – 40 с.
213. Сечняк М. Профільне навчання в ліцеї / М. Сечняк // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №3. – С. 67-69.
214. Сидоренко І. Обдарована дитина. Діагностика та супровід / І. Сидоренко, С. Панченко - К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
215. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Рус. яз., 1981. – 248 с.
216. Скалкин В.Л. Материал для устной речи // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. – К., 1981. – С. 176-182.
217. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.
218. Скляренко Н.К. Навчання іншомовного матеріалу / Н.К.Скляренко // Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / [кол. авт. під кер. С.Ю.Ніколаєвої]. – Вид. 2–е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 92-105.
219. Скляренко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н.К. Скляренко, Е.И. Онищенко, С.Л. Захарова – К.: Радянська школа, 1996. – 150 с.
220. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // Інозем. мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.
221. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н.К. Скляренко // Інозем. мови. – 1995. – № 1. – С. 5- 9.
222. Словарь лингвистических терминов / под ред. О. С. Ахматовой. – Москва, 1969. – 413 с.
223. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н.Соколов. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.

224. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова, – М.: Просвещение, 2002. – 239с.
225. Соловьев Г.Е. Биографический метод в исследовании одаренности / Г.Е. Соловьев // Одаренный ребенок, – 2005. – №4. – С.14-18.
226. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор / Л.В. Сухова // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С. 15-18.
227. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений – 3-е изд. Стереотип / Н. Ф. Талызина – М.: Академия, 2003. – 288 с.
228. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие / О.Б.Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
229. Тарнопольський О.Б. Питання впровадження нейролінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б.Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43-49.
230. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. — К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.
231. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1961. – С. 9-20.
232. Українська мова. Енциклопедія / редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), Зяблюк М.П. та ін. – К.: Українська енциклопедія. – 2000. – 752с.
233. Укрпат. 45922–А / Системно–комунікативний спосіб навчання іноземних мов / Р.Ю.Мартінова. – 2002. – 5 с.
234. Федорова Н. Ф. Теоретичні основи педагогічного проектування для розвитку обдарованості дитини / Н. Ф. Федорова // Навчання і виховання

- обдарованої особистості: теорія і практика : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т обдар. дитини. – К., 2009. – Вип. 2. – С. 189–202.
235. Фиофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учеб. пособие / О.А. Фиофанова. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», – 2012. – 120 с.
236. Фоломкина С.К. Методика рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком / С.К. Фоломкина // Иностранный язык в школе. – 2004. – №7. – С.24-32.
237. Форд Д.Ю. Поддержка доступа к программам для одаренных учащихся различного этноса: от дефицита до динамического размышления / Д.Ю. Форд, Т.К. Грентем // Психология обучения. – 2005. – №4. – С. 23.
238. Форкун Н.С. Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учетом ее методической типологии : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (иностраные языки)» / Н.С.Форкун. – К., 1991. – 16 с.
239. Форкун Н.С. Теория и методика обучения (иностраные языки) / Н.С.Форкун. – К., 1991. – 16 с.
240. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.
241. Хоменко З.І. Психологічні особливості роботи вчителя з обдарованими дітьми / З.І. Хоменко // Обдарована дитина. – 2008. – №3. – С.26-29.
242. Хышов Н.Д. Педагогическое сопровождение детей на основе концепций одаренности / Н.Д. Хышов // Одаренный ребенок. 2008. – № 1. – С. 42-46.
243. Цетлин В.С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В.С. Цетлин // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А.Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 38-43.

244. Цетлин В.С. Работа над словом / В.С. Цетлин // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 3 – С. 33-36.
245. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1999. – 158 с.
246. Чуксина Л.Н. Методика разработки учебных заданий с применением мультимедийных средств (на материале обучения английскому языку).: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика» / Л.Н.Чуксина. – Тамбов: ТГУ. – 2001. – 21 с.
247. Чусовская И.В. Компьютер в обучении иностранным языкам / И.В. Чусовская // Информатика и образование. – 2001. – №5. – С.35-37.
248. Шабатура М.Н. Біологія людини: підручник для 9 кл. Загальноосвітніх навчальних закладів / М.Н. Шабатура, Н.Ю Матяш, В.О. Мотузний– К.: Генеза, 2004. – 175 с.
249. Шамо́в А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шамо́в // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С. 19-25.
250. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / С.Ф.Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
251. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке // Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе : сб. науч. тр. / [Отв. ред. С.Ф.Шатилов]. – Л. : ЛГПИ им. А.И.Герцена. – 1972. – С. 1-11.
252. Шишов С.Е.. Школа: мониторинг качества / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 2000. – 320 с.
253. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості : теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ. – 2004. – С. 9-10.
254. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. – Воронеж, 1976. – 155 с.

255. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 2004. – 336 с.
256. Щепланова, Е.И. Особенности когнитивного и мотивационного личностного развития одаренных старшеклассников / Е.И. Щепланова // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.23-31.
257. Щепланова Е.И Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Щепланова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132-145.
258. Щукин А.Н. Новый метод интенсивного обучения / А.Н. Щукин // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С.106-108.
259. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. – Т. 2; под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО. – 1998. – 390 с.
260. Юхимець С. Ю. Модель навчання майбутніх викладачів англійської мови просодичних засобів передачі комплексу модальних значень в іншомовному усному дискурсі / С. Ю. Юхимець // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України : Одеса, 2009. – № 3. – С. 134–138.
261. Юхимець С. Ю. Збірник вправ з просодії модальності в англійському мовленні: навчальний посібник для студентів факультету іноземних мов / С.Ю. Юхимець. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2008. – 63 с.
262. Юхимець С. Ю. Принципи забезпечення ефективності процесу формування мовної компетенції з коректного просодичного оформлення модальних значень в іншомовному дискурсі / С. Ю. Юхимець // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. – Вип. 22 (75). – С. 381–389.
263. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей / В.С. Юркевич. - М.: Просвещение: Учебная литература. – 1996. – 136 с.

264. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С.74-86.
265. Якиманская, И. С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / И. С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 45-54.
266. Якубинский Л.П. Основные работы: Язык и его функционирование / отв. ред. А. А. Леонтьев. - М.: Наука. – 1986. – 208 с.
267. Якубинський Л.П. Про діалогічне мовлення // Російська мова / за ред. Л. В. Щерби. - Спб. – 1987. – 259с
268. Янковчук М.М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей / М.М. Янковчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №3. – С. 63-66.
269. Янковчук М.М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М.М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2008. – №6. – С. 43-49.
270. Abraham W. Counseling the gifted. Focus on guidance / W. Abraham. – 1976. – P. 1-11.
271. Barnes L. B. Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings / L. B. Barnes, C. R. Christensen, A. J. Hansen. — 3rd sub. ed. — Harvard Business School Press. – 1994. — 333 p.
272. Baum S. Meeting the needs of gifted learning disabled students / S. Baum // J. Secondary Gifted Education. – 1994. – V. 5. N 1. – P. 16-19.
273. Beckwith D. Intercultural Communication in the Workplace / D. Beckwith // Master P. Responses to English for specific purposes. - San Jose State University. –1998. – P.98-102.
274. Bickel W.E. Effective schools / W.E. Bickel // Educational Researcher. – 1984. - No. 12(4). – P.3-5.
275. Bricklin B. Bright child – poor grades: The psychology of underachievement / B.Bricklin, P.Bricklin. – New York: Delacorte Press. – 1967. — 173 p.

276. Brown D. H. Principles of Language Learning and Teaching / Douglas H. Brown. — 3rd ed. — Prentice Hall. — 1993. — 352 p.
277. Brumfit, C.J. (1984 a). Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy, / C.J. Brumfit. — Cambridge, Cambridge University Press. — 1984 — P.78.
278. Campbell R.N. The immersion education approach to foreign language teaching / R.N. Campbell // In Studies on immersion education: A collection for US educators. — Sacramento: California State Department of Education. — 1984. — P. 114-143.
279. Chamot A.U. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream / A.U. Chamot, J.M. O'Malley // TESOL Quarterly. — 1987. — No.21. — P.227-249.
280. Clark B. Growing up gifted. / B. Clark. — Columbus OH: Charles E. Merrill. — 1979. — 54 p.
281. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / / K. Clark // The ABC's of English Immersion: A Teacher Guide. — Washington, DC: Center for Equal Opportunity. — 2000. — 44 p.
282. Coffey B. ESP – English for specific purposes / B. Coffey // Language Teaching. — 1984. — Vol.17. — No.1. — P. 2-16.
283. Council of Europe/ Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge Univ. Press. — 2001. — 261 p.
284. Dalton S.S. Standards for pedagogy: research, theory and practice / S.S. Dalton, R.G.Tharp // In G. Wells & Guy Claxton (Eds.), Learning for life in the 21st century. — Oxford, UK: Blackwell Publishing. — 2002. — P.181-194.
285. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching : [monogr.] / Rod Ellis. — OUP. — 2003. — 398 p. — (Oxford Applied Linguistics).
286. Forman E.A. Contexts for learning: Socio-cultural dynamics in children's development / E.A.Forman, N. Minick & C.A. Stone. — New York: Oxford University Press. — 1993. — 395 p.

287. Gardner R. C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher / R. C. Gardner // Texas Papers in Foreign Language Education. — 2001. — №. 6. — P. 1-18.
288. Glisan E. Immersion experiences for teachers: A vehicle for strengthening language teaching / E. Glisan, J. Phillips // The Canadian modern language review. — 1989. — №. 45. — P.478-484.
289. Grant S., Meeler R., Misak L. What are the most widely implemented models of instruction in English for speakers of other languages (ESOL). Retrieved January 8, 2003 from <http://www.arches.uga.edu/~bpayne>.
290. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — Longman. — 2002. — 296 p.
291. Howatt A. P. R. A History of English Language Teaching / A. P. R. Howatt, H. G. Widdowson. — 2nd ed. — OUP. — 2004. — 417 p. — (Oxford Applied Linguistics).
292. Hutchinson T. English for specific purposes: A learner centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge: Cambridge University Press. — 1987. — 183 p.
293. Johnson K. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching / Keith Johnson. — 2nd ed. — Longman. — 2008. — 392 p.
294. Karnes M. Factors associated with underachievement of intellectually gifted children. Exceptional Children / M. Karnes, G. McCoy, R. Zehrbach, J. Wollersheim, H. Clarizio, L. Costin, L. Stanley. — 1961. — P. 167-175.
295. Lado R. Language teaching: A scientific approach / R. Lado. — New York: McGraw Hill. — 1964. — 239 p.
296. Lefrancois G.R. Psychology for Teaching / G.R. Lefrancois. — Wadsworth: Thomson Learning. — 2005. — 408 p.
297. Littlewood W. T. Communicative Language Teaching / William T. Littlewood. — CUP. — 1995. — 108 p. — (Cambridge Language Teaching Library).

298. Maybury M.W. A program for gifted children / M.W. Maybury, G.S. Lesseer. // The elementary School Journal. – 1963. – Vol. 64. – №2. – P. 94-101
299. Renzulli, J. C. Schoolwide Model / J. C. Renzulli, & Reis, M. Sally. – Second Edition; Press. – 1997, Mansfield. – P. 5-14.
300. Rost, D. H. (Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt, Münster u.a. 2000. – 421 s.
301. Scholz, I.: Begabte Kinder entdecken und fördern: Grundschule, Heft 4/2007, s. 6-9.
302. John and Liz Soars. New Headway. Student's Book. Pre – Intermediate. Oxford University Press. – Oxford, 1996. – 144 p.
303. John and Liz Soars. New Headway. Work Book. Pre – Intermediate. Oxford University Press. – Oxford, 1996. – 144 p.
304. Sternberg Conceptions of gift – Second Edition; / Sternberg, J. Robert & Davidson, E. Janet (ed.). – Cambridge University Press, Cambridge. – 2005. – P. 246-279
305. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford Univ. Press. – 1978. – 168 p.

Додаток А

Список вітчизняних, зарубіжних підручників та навчальних посібників для 10-11 класів, що відповідають сучасним вимогам і рекомендовані Міністерством науки і освіти України для використання в основній і старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою у 2012/13 навчальному році

Англійська мова 10-11 клас <i>Основні підручники та навчальні посібники</i>					
Англійська мова (підручник)	Плахотник В.М., Мартінова Р.Ю.	11	Освіта	2004	Наказ МОН № 98 від 16.05.2003
Англійська мова* (6-й рік навчання, рівень стандарту, академічний рівень)	Козловська Т.П.	10	Інститут сучасного підручника	2010	Наказ МОН № 177 від 03.03.2010
Англійська мова* (6-й рік навчання, профільний рівень)	Сірик Т.Л., Сірик С.В.	10	СТЛ-Книга	2010	Наказ МОН № 177 від 03.03.2010
Англійська мова* (9-й рік навчання, рівень стандарту)	Карп'юк О.Д.	10	Астон	2010	Наказ МОН № 177 від 03.03.2010
Англійська мова* (9-й рік навчання, академічний рівень)	Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В.	10	Наш час	2010	Наказ МОН № 177 від 03.03.2010
Англійська мова* (9-й рік навчання, профільний рівень)	Несвіт А.М.	10	Генеза	2010	Наказ МОН № 177 від 03.03.2010
Англійська мова* (10 рік навчання, рівень стандарту)	Карп'юк О.Д.	11	Астон	2011	Наказ МОН № 235 Від

					16.03.2011
Англійська мова* (10 рік навчання, академічний рівень)	Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В.	11	Наш час	2011	Наказ МОН № 235 від 16.03.2011
Додаткові підручники та навчальні посібники					
Збірник тестових завдань. Ми вивчаємо англійську мову.	Несвіт А.М.	10	Гене́за	2011	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 497 від 08.07.2010
Англійська мова (10-й рік навчання) (профільний рівень)	Несвіт А.М.	11	Гене́за	2011	Наказ МОН № 235 Від 16.03.2011
Англійська мова (7-й рік навчання), для ЗНЗ з вивченням двох іноземних мов (профільний рівень)	Козловська Т.П.	11	Оберіг	2011	Наказ МОН № 235 Від 16.03.2011
Англійська мова (7-й рік навчання), для ЗНЗ з вивченням двох іноземних мов, (профільний рівень)	Сірик Т.Л., Сірик С.В.	11	СТЛ – Книга	2011	Наказ МОН № 235 Від 16.03.2011
Література Великої Британії (курс для спеціалізов. шкіл)	Мацелюх І.Р.	10 - 11	Лібра Терра	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 510 від 08.07.2010
Література США (курс для спеціалізов. шкіл)	Мацелюх І.Р.	10 - 11	Лібра Терра	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 509 від 08.07.2010
Ділова англійська мова (курс за вибором для профільної школи)	Павлюк А.В.	10 - 11	Лібра Терра	2011	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 197 від 11.04.2011

Науково-технічний переклад (курс за вибором для профільної школи)	Коваленко А.Я.	10 - 11	Лібра Терра	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-525 від 17.12.2009
Основи перекладу (курс за вибором для профільної школи)	Коваленко А.Я.	10 - 11	Лібра Терра	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-168 від 11.04.2011
«Ласкаво просимо до України!» (курс гідів-перекладачів для спеціалізов. шкіл)	Коваленко А.Я.	10 - 11	Лібра Терра	2009	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-199 від 11.04.2011
Практикум з граматики англ. мови (посібник для профільної школи)	Левчук А.В., Карп'юк О.Д.	10 - 11	Лібра Терра	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-513 від 08.07.2010
Objective First Certificate (для спеціалізованих навчальних закладів)	Анет Кейпел, Венді Шарп	11	Кембридж Юніверсіті Прес	2009	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-494 від 09.12.2009
Practice Tests for the Revised FCE (для спеціалізованих навчальних закладів)	М. Моуцоу	11	Ем Ем Паблікейш нз	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-217 від 21.05.2010
Use of English B2 (для спеціалізованих навчальних закладів)	М. Моуцоу	11	Ем Ем Паблікейш нз	2011	Лист ПТЗО № 1.4/18-497 від 29.06.2011
Outcomes Pre-Intermediate - Upper Intermediate (для спеціалізованих навчальних закладів)	Хью Делар, Ендрю Воклі	10 - 11	Хейнле Сінгейдж Лернінг	2011	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-213 від 11.04.2011
Laser A1+, A2, B1, B1+, B2 (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії)	Малколм Манн, Стів Тейлор- Ноулз	10 - 11	Макміллан	2011	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г-502 від

					29.06.2011
Gateway A2, B1, B1+ , B2, B2+ (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії)	Дейвід Спенсер	10 - 11	Макміллан	2011	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 220 від 11.04.2011
Opportunities New elementary, pre- intermediate, intermediate, upper- intermediate (підручник для спеціалізованих шкіл)	Майк Герріс, Девід Мовер, Ганна Сікоржинськ а	10 - 11	Пірсон Лонгман	2009	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 527 від 23.12.2009
Real Life elementary, pre-intermediate, intermediate (підручник для ЗНЗ)	Сара Канінгем, Пітер Мор	10 - 11	Пірсон Лонгман	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 506 від 02.07.2010
Longman Exam Activator A2-B1 (посібник для підготовки до ДПА)	Боб Гастінгс, Марта Умінська, Домініка Чандлер	10 - 11	Пірсон Лонгман	2010	Лист ПТЗО № 1.4/18-Г- 515 від 08.07.2010
Oxford Exam Excellence (для загальноосвітніх навчальних закладів, ліцеїв та гімназій)	Данюта Гріца, Джоанна Сосновська, Рассел Уайтхен та ін.	10 - 11	Оксфорд Юніверсіті Прес	2013	лист ПТЗО від 31.01.2013 № 14.1/12- Г-23
Solutions Upper- Intermediate, Advanced (для спеціалізованих навчальних закладів, ліцеїв та гімназій)	Тім Фала, Пол Девіс	10 - 11	Оксфорд Юніверсіті Прес	2013	лист ПТЗО від 31.01.2013 № 14.1/12- Г-21

Додаток Б

Анкета для вчителів

(констатувальний етап експерименту)

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися з запропонованою анкетною та відповісти на поставлені в ній запитання. Результати цього анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для удосконалення методики формування навичок англомовного діалогічного мовлення.

1. Скільки років ви працюєте з обдарованими учнями?
2. Як ви визначаєте обдарованість учнів?
3. Наскільки ви збільшуєте об'єм матеріалу у порівнянні з поданим у програмах?
4. Як ви оцінюєте відповіді обдарованих учнів?
5. Які етапи формування навичок діалогічного мовлення?
6. Які труднощі в складанні діалогів виникають у обдарованих старшокласників?
7. Чи необхідним є надання обдарованим учням діалогу-зразку, фразових кліше тощо?
8. Які теми (ситуації) найчастіше обирають учні для складання діалогів?
9. Який рівень володіння діалогічним мовленням обдарованих учнів 10-11 класів?
10. Які вправи Ви добираєте для формування діалогічного мовлення?
11. Якою повинна бути тематика діалогів обдарованих старшокласників профільної школи?
12. За якими критеріями Ви оцінюєте діалогічне мовлення обдарованих учнів?
13. Як відображено в навчально-методичних комплексах формування діалогічного мовлення обдарованих старшокласників?
14. Як проявляється в діалогах рівень загальних знань учнів?

Щиро дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Анкета

(для учнів старших класів профільних шкіл)

1. Як Ви розумієте поняття «діалог»?
2. Які характерні риси діалогу?
3. Яку роль відіграє діалог у сучасному повсякденному житті людини?
4. Чи вмієш ти вести діалог?
5. Які навички тобі потрібні для складання діалогу (роботи з цим видом мовленнєвої діяльності)?
6. Які ознаки діалогу в офіційному/неофіційному мовленні ти знаєш?
7. Чи використовуєш ти знання про особливості мовленнєвої ситуації та етикет спілкування при створюванні діалогів?
8. Якому виду мовленнєвої діяльності ти віддаєш перевагу: монологу чи діалогу?
9. Чи використовуєш ти фразеологізми, ідіоми та прислів'я в діалогах?
10. Як проявляється твоя творчість у складанні діалогів?
11. На яку тему тобі важко було б скласти діалог?

Дякуємо Вам за Ваші відповіді!

Додаток Г

Авторська програма з країнознавства 10-11 клас

Компаративний аналіз культури англомовних країн (Великобританії, США, Канади, Австралії, Південної Африки) і України.

Пояснювальна записка

Мета Курсу: сприяти розвитку учнів, як творчих особистостей, які можуть самостійно висловити свою думку, активізація знань граматичного та лексичного матеріалу, передбаченого програмою.

Завдання курсу:

Методичні: оволодіти вмінням усно та письмово фіксувати і передавати інформацію різного обсягу і характеру.

Пізнавальні: сприяти розвитку красноріччя учнів про культуру, літературу, мистецтво Великобританії, США та України; ознайомити їх з проблемами сучасної кінематографії, поп-музики, сучасного драматичного театру, балету; збагачувати свій світогляд, розвивати пізнавальну активність і творчий потенціал з метою формування і виховання особистості, якій притаманні відкритість, терпимість, готовність до діалогу.

Практичні: розвивати навички говоріння(монолог, діалог, полілог); розвинути мовленнєву реакцію.

Сприяти розв'язанню цих важливих завдань і покликаний пропонований курс.

Інтегрований курс «Культура англомовних країн (Великобританії, США, Австралії, Південної Африки) у порівнянні з Україною» на модульній основі може бути рекомендовано для учнів старших (10- 11) класів, або як окремий факультативний курс, розрахований на 136 годин (2 роки по 2 години на тиждень) за підручником «Across Cultures» рекомендованим Міністерством освіти України.

Модулі висвітлюють такі теми як географія, історія, політика і освіта різних англomовних країн (Великобританія, США, Південна Африка, Австралія тощо), а також окреслюють розмаїття повсякденного сучасного життя, досягнення в сфері спорту, культури, літератури і мистецтва.

Кожний модуль складається з п'яти основних розділів, кожен з яких розглядає певний аспект теми, тексти і завдання розвивають мовні вміння (Reading, Speaking, Listening, Writing, Vocabulary).

Кожний модуль закінчується або розділом English everywhere, який присвячено життю різних англomовних країн, або розділом Soundtrack, який присвячено поп-музиці англomовного світу, що відповідає інтересам сучасної молоді.

Закріплює зміст всіх модулів розділ Language and Culture, мета якого є практичне використання умінь володіння письмовою і усною мовою. Останній модуль ілюструє теми, висвітлені у модулях, літературними уривками.

Для більш ефективного вивчення курсу рекомендуємо нестандартні форми занять, такі як колоквіуми, диспути з обговоренням літературних творів, вистав тощо.

На заняттях з «Культури англomовних країн» доцільно проводити перегляд фільмів, презентацій, прослухувати записи класичної та естрадної музики.

Форма перевірки засвоєння матеріалу- завдання- вікторина, які можна проводити у груповому та індивідуальному режимі.

Зміст курсу складає комплекс знань, умінь, навичок та компетентностей, що сприятимуть підготовці до сучасних міжнародних екзаменів.

Програма курсу:

- Культурні різноманітності в повсякденному житті.
- Складання розкладу на день.
- Два типові дні з життя сучасних підлітків.
- Особливості будинків в США та Великобританії.
- Порівняння з українськими будинками.
- Родина. Сучасні родини.
- Члени родини.
- Національна їжа. Супермаркети.
- Наші звички, пов'язані з їжею.
- Дозвілля: Великобританія, США, Україна.
- Повсякденне життя підлітків у Південній Африці.
- Складові частини Великобританії: Англія, Уельс, Шотландія і Північна Ірландія.
- Чотири нації Об'єднаного Королівства.
- Хто такі британці?
- Загальні відомості з фізичної географії Великобританії.
- Британські острови. Географія малих та віддалених Британських островів.
- Порівняльна характеристика географічного положення України, США та Великобританії.
- Сім природних чудес Америки та Канади: Долина смерті, дерева- велетні, Великий каньйон, Великі озера, Ніагарський водоспад, гейзери, бухталюдовик.
- Надзвичайні кліматичні умови: спека, сніг та мороз, урагани, торнадо, землетруси.
- Природні катастрофи: Україна, США, Великобританія.
- Мій рідний дім.
- Місто чи село? Життя у Лондоні та в англійському селі.
- Британське місто. Оксфорд.
- Популярна музика в США, Ірландії, Джамайці та Південній Африці.

- Англія: історичний тур.
- Історія Британії з Римської окупації до правління Єлизавети I.
- Ексклюзивний тижневий тур по історії країни.
- Британське колоніальне минуле.
- Історія Британської колонізації з часів Єлизавети I до Вікторіанських часів.
- Поява спецій, цукру, чаю, картоплі.
- Британія та Україна під час війни.
- Участь британців та українців у Світових війнах.
- Історія США. Війни в Америці у 17-19 сторіччя.
- Історія США у фільмах.
- Засоби повідомлення новин в США в 20 сторіччі.
- Пірати та торговці людьми в Ямайці.
- Кілька фактів з історії Австралії.
- Британська політика.
- Британський парламент: традиції та сучасні зміни в системі.
- Британська монархія. Злети та падіння монархії.
- Вільні країни - Америка та Україна.
- Конституція США та України.
- Американський уряд.
- Правова система США.
- Закони в США: шоу - бізнес та великий бізнес.
- Національні свята у Британії, США, Ірландії та Україні: історія та сьогодення.
- Поп музика як форма політичного протесту.
- Британська система освіти щодо заохочування дітей дошкільного віку до навчання.
- Освіта дітей дошкільного віку: Британія та Україна.
- Вища освіта: вдома та за кордоном.
- Віртуальна освіта за Інтернетом.
- Американська культура у вищій школі.

- Екзамени. Коледжі.
- Здобуття популярності у школі.
- Спеціалізовані музичні та драматичні школи у Британії, США та Україні.
- Учні- зірки.
- Двомовна освіта в Канаді та Уельсі.
- Плани на майбутнє британського та українського випускника.
- Ненормований робочий день та низька плата в США, Україні та Великобританії.
- Життя робітників лікарень. Професія медсестри у Британії, США та Україні.
- Втеча від стресового життя.
- Люди, що змінили стресову роботу на спокійне життя у селі.
- Супермаркет як бізнес.
- Культивација їжі.
- Культура супермаркету в США.
- Криза в індустрії туризму в Британії, США та Україні.
- Британські відносини з усіма європейськими країнами.
- Музикальний бізнес.
- Британська поп індустрія.
- Ділові листи в Британії, США та Україні. Товариські ігри.
- Спорт у Британії та її экс- колоніях.
- Надзвичайні види спорту в Австралії.
- Твій вільний час.
- Великі супермаркети як дозвілля.
- Популярність телебачення.
- Реальне телебачення або мильні опери у Британії та Україні.
- Телесеріали.
- Зв'язок життя і телебачення.
- Різні популярні види відпочинку для британців, американців та українців.
- Національні види спорту Австралії.

- Гімнастичні зали.
- Сучасне мистецтво.
- Молоді таланти.
- Сучасні митці в школах Шотландії.
- Література Британії.
- Книжка Дж. Толкіна «Повелитель кілець» та інші епічні легенди.
- Надзвичайні властивості людини.
- Культурне життя Великобританії та України.
- Театр.
- Музичні традиції Великобританії.
- Мюзикли у Лондонських театрах. Мюзикли на сцені Вест Енду.
- Маленькі актори Голівуду. Маленькі зірки голлівудських фільмів.
- Зірки кіно в США та Україні.
- Танці на вулиці. Брейкданс, реп та хіп- хоп культура.
- Музика і кіно.
- Найкращі саундтреки сучасного кіно.
- Написання критики до фільму.
- Британська преса.
- Британські сучасні газети.
- Віртуальний зв'язок: повідомлення з мобільного телефону та через Інтернет:
чи може це привести до лиха?
- Нові технології в Інтернеті.
- Інтернет як виконувач домашнього завдання?
- Використання знань з Інтернету: чи це корисно?
- Як нові технології впливають на стандартну мову.
- Нова англійська. Нова українська.
- Ірландія.
- Комп'ютерна індустрія в Ірландській Республіці.
- Нові комп'ютерні технології для дому та машини.
- Позитивна дискримінація в освіті у Британії.

- Імміграція та громадянство. Проблеми в США.
- Глобалізація та анти- глобалізація.
- Працюючі матері в англомовному світі та в Україні.
- Догляд за немічними. Заклади догляду за старими людьми.
- Подорожі пенсіонерів по Британії та всьому світі.
- Сучасні суспільства України та Великобританії.
- Вплив суспільства на сучасну музику.
- Літературна творчість відомих письменників:
 - У. Шекспір,
 - У. Вордсворт,
 - Д. Остін,
 - Д. Купер.

Змістові модулі учбового курсу

1. Змістовий модуль

Тема: «Повсякденне життя Великобританії та США у порівнянні з Україною.»

Практичні модулі:

1. Культурні різноманітності в повсякденному житті. Два типові дні з життя сучасних підлітків.
2. Особливості будинків в США та Великобританії. Порівняння з українськими будинками.
3. Родина. Сучасні родини. Члени родини.
4. Національна їжа. Супермаркети. Наші звички, пов'язані з їжею.
5. Дозвілля: Великобританія, США, Україна.
6. Повсякденне життя підлітків у Південній Африці.

Модулі самостійної роботи:

1. Складання діалогів на тему "Повсякденне життя."
2. Складання розкладу на день.
3. Написання твору "Правила по виживанню."

4. Підготовка до рольової гри "Мій ідеальний будинок."
5. Складання діалогів на тему "Національна їжа."
6. Читання уривку з «Генрі V» В.Шекспіра в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

2. Змістовий модуль Тема: «Батьківщина.»

Практичні модулі:

1. Складові частини Великобританії: Англія, Уельс, Шотландія і Північна Ірландія. Чотири нації Об'єднаного Королівства.
2. Хто такі британці? Загальні відомості з фізичної географії Великобританії.
3. Британські острови. Географія малих та віддалених Британських островів.
4. Сім природних чудес Америки та Канади: Долина смерті, дерева-велетні, Великий каньйон, Великі озера, Ніагарський водоспад, гейзери, бухта- льодовик.
5. Надзвичайна погода: спека, сніг та мороз, урагани, торнадо, землетруси. Природні катастрофи.
6. Мій рідний дім. Місто чи село? Життя у Лондоні та в англійському селі. Британське місто. Оксфорд.
7. Популярна музика в США, Ірландії, Джамайці та Південній Африці.

Модулі самостійної роботи:

1. Написання реклами туристичної поїздки до Австралії.
2. Підготовка до рольової гри «Саміт чотирьох націй.»
3. Складання діалогів на тему «Надзвичайна погода.»
4. Читання уривку з поеми В.Вордсворта.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

3. Змістовий модуль Тема: «Зв'язок з минулим.»

Практичні модулі:

1. Англія: історичний тур.
2. Історія Британії з Римської окупації до правління Єлизавети I.
3. Ексклюзивний тижневий тур по історії країни.
4. Британське колоніальне минуле. Історія Британської колонізації з часів Єлизавети I до Вікторіанських часів.
5. Поява спецій, цукру, чаю, картоплі.
6. Британія під час війни. Участь британців у Світових війнах.
7. Історія США. Війни в Америці у 17-19 сторіччя. Історія США у фільмах. Засоби повідомлення новин в США в 20 сторіччі.
8. Пірати та торговці людьми в Ямайці. Кілька фактів з історії Австралії.

Модулі самостійної роботи:

1. Складання діалогів на тему «Участь країни у Другій Світовій війні.»
2. Підготовка до рольової гри «Конференція на питання колонізації.»
3. Написання доповіді на тему «Найцікавіша новина тижня.»
4. Читання уривку з оповідання «Останій з могикан» Дж. Купера в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

4. Змістовий модуль Тема: «Держави та системи.»

Практичні модулі:

1. Британська політика.
2. Британський парламент: традиції та сучасні зміни в системі. Британська монархія.
3. Злети та падіння монархії.
4. Вільні країни - Америка та Україна.
5. Конституція США та України. Американський уряд. Правова система США. Закони в США: шоу бізнес та великий бізнес.
6. Національні свята у Британії, США, Ірландії та Україні: історія та

сьогодення. Поп - музика як форма політичного протесту.

Модулі самостійної роботи:

1. Написання програми своєї політичної партії.
2. Підготовка до рольової гри «Зустріч з королевою Великобританії.»
3. Написання листа до принців Великобританії.
4. Складання конституції для школи або класу.
5. Читання уривку з оповідання «Хижина дядька Тома.» Х. Стоу в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквіум.

5. Змістовий модуль Тема: «Освіта.»

Практичні модулі:

1. Британська система освіти щодо заохочування маленьких дітей дошкільного віку до навчання.
2. Освіта дітей дошкільного віку: Британія та Україна.
3. Вища освіта: вдома та за кордоном. Віртуальна освіта по Інтернету.
4. Американська культура у вищій школі. Екзамени. Коледжі.
5. Здобуття популярності у школі.
6. Спеціалізовані музичні та драматичні школи в Британії та США. Учні-зірки.. Двомовна освіта в Канаді та Уельсі.
7. Плани на майбутнє британського та українського випускника.

Модулі самостійної роботи:

1. Написання реклами коледжу або університета.
2. Складання теми «Вища освіта у моїй країні.»
3. Читання уривка з оповідання Джейн Остен в оригіналі.
4. Написання теми «Освіта в майбутньому.»
5. Читання уривку з оповідання «Ніколас Ніклбі.» Ч. Дікенса в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквіум.

6. Змістовий модуль Тема: «Глобальний ринок.»

Практичні модулі:

1. Ненормований робочий день та низька плата в США, Україні та Великобританії.
2. Життя робітників лікарень. Професія медсестри у Британії, США та Україні.
3. Втеча від стресового життя. Люди, що змінили стресову роботу на спокійне життя у селі.
4. Супермаркет як бізнес. Культивация їжі. Культура супермаркету в США.
5. Криза в індустрії туризму в Британії та США. Британські відносини з усіма європейськими країнами.
6. Музикальний бізнес. Британська поп індустрія. Ділові листи в Британії, США та Україні.

Модулі самостійної роботи:

1. Складання діалогу на тему «У лікарні.»
2. Написання листа або скарги до магазину.
3. Складання теми «Криза в індустрії туризму.»
4. Написання рецепту національної їжі.
5. Підготовка до рольової гри «Утворення нової поп-групи.»
6. Читання уривку з оповідання «Пігмаліон» Б. Шоу в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

7. Змістовий модуль. Тема: «Спорт та дозвілля.»

Практичні модулі:

1. Дружні ігри. Британія та її экс- колонії. Надзвичайні види спорту у Австралії.
2. Твій вільний час.

3. Популярність телебачення. Реальне телебачення або мильні опери у Британії та Україні.
4. Телесеріали. Зв'язок життя і телебачення.
5. Різні популярні види відпочинку для британців, американців та українців.
6. Національні види спорту Австралії. Гімнастичні зали.

Модулі самостійної роботи:

1. Написання теми «Історія Олімпійських ігор.»
2. Написання листа на тему «Екстримальні види спорту.»
3. Складання діалогу на тему «Мій улюблений супермаркет.»
4. Підготовка до рольової гри на тему «Моя власна телепрограма.»
5. Написання твору на тему «Мої найкращі канікули.»
6. Читання уривку з поеми В. Оуена в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквіум.

8. Змістовий модуль Тема: «Мистецтво.»

Практичні модулі:

1. Сучасне мистецтво.
2. Молоді таланти. Сучасні митці в школі в Шотландії.
3. Література Британії. Книжка «Повелитель кілець» та інші епічні легенди.
4. Культурне життя Великобританії. Театр.
5. Музичні традиції Великобританії. Мюзикли у Лондонських театрах. Мюзикли на сцені Вест Енду.
6. Маленькі актори Голівуду. Маленькі зірки голлівудських фільмів. Зірки кіно.
7. Танці на вулиці. Брейкданс, реп та хіп- хоп культура. Музика і кіно. Найкращі саундтреки сучасного кіно. Написання критики до фільму.

Модулі самостійної роботи:

1. Складання діалогу на тему «На виставці творів мистецтва.»
2. Написання автобіографії «Дитина відомих батьків.»

3. Написання твору на тему «Моя улюблена музика до кінофільму.»
4. Читання уривку з оповідання «Чиясь кімната» В. Вулф в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

9. Змістовий модуль Тема: «Комунікація та технології.»

Практичні модулі:

1. Британська преса. Британські сучасні газети.
2. Віртуальний зв'язок: повідомлення з мобільного та через Інтернет. Чи може це привести до лиха?
3. Нові технології в Інтернеті. Інтернет як виконувач домашнього завдання? Використання знань з Інтернету. Чи це корисно?
4. Як нові технології впливають на стандартну мову.
5. Нова англійська. Нова українська.
6. Ірландія. Комп'ютерна індустрія в Ірландській Республіці. Нові комп'ютерні технології для дому та машини.

Модулі самостійної роботи:

1. Складання діалогів на тему «Мобільний телефон моєї мрії.»
2. Написання інструкції до мобільного телефону.
3. Підготовка до рольової гри на тему «Чи корисно користуватися Інтернетом.»
4. Читання уривку з поеми Д. Томаса в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

10. Змістовий модуль Тема: «Суспільство.»

Практичні модулі:

1. Позитивна дискримінація. Позитивна дискримінація в освіті в Британії.
2. Імміграція та громадянство. Проблеми в США.

3. Глобалізація та анти-глобалізація.
4. Працюючі матері в англomовному світі та в Україні.
5. Догляд за німiчними. Заклади догляду за старими людьми. Подорожі пенсіонерів по Британії та всьому світі.
6. Сучасні суспільства України та Великобританії. Вплив суспільства на сучасну музику.

Модулі самостійної роботи:

1. Підготовка до рольової гри на тему «Державна або приватна освіта.»
2. Складання діалогів на тему «Чому люди їдуть до інших країн на постійне проживання.»
3. Складання реклами нового продукта.
4. Написання листа на тему «Важке життя жінок.»
5. Читання уривку з оповідання «Білі зуби» З. Сміт в оригіналі.

Матеріали підсумкової теки:

Письмова контрольна робота, колоквиум.

Перелік літератури:

1. Elizabeth Sharman "Across Cultures", Longman, 2005;
2. Kathy Gude, Jayne Wildman "Matrix", Oxford, 2002;
3. Grant Kempton "New Opportunities. Around the World", Longman, 2006;
4. Virginia Evans "Enterprise 4", Express Publishing, 2002;
5. Virginia Evans "Click on 4", Express Publishing, 2002;
6. Кузьмин А.В. "Учите англійский. Учите англійському", КАРО, 2003;
7. Тучина Н.В., Меркулова Т.К., Кузьміна В.С. "Speak English With Pleasure"-
Х.: Торсинг, 2001.

Додаток Д

England: a historical tour

Discover England's fascinating early history on our exclusive non-stop one-week tour.

Day 1.

Hastings, East Sussex

Our first stop is the beach at Hastings where William the Conqueror's armies arrived from Normandy in 1066, then we visit Battle Abbey, built by William to celebrate his victory, and watch actors in period costume re-enact the battle and the death of the English King Harold.

Day 2.

Tilbury Fort, Essex

Elizabeth I's reign was a golden age of sea exploration, discovery and military victory. On the second day of our tour we visit the exact spot where, in 1588, Elizabeth gave her famous speech to her troops on the day before they faced the much superior Spanish Armada - and defeated them!

Day 3.

The Tower of London

London's most famous landmark was built by William the Conqueror in 1078, but its best-known historical connections are with the Tudor monarchs. Two of Henry VIII's six wives, Anne Boleyn and Catherine Howard, were beheaded here at his command. After his death, his daughter Elizabeth was imprisoned here by her older sister Mary. But when Bloody Mary died in 1558, she was obliged to make Elizabeth her successor.

Day 4.

Stonehenge, Wiltshire

Bath, Somerset

On Day 4 we visit the West Country, stopping at mysterious Stonehenge, built by the native Celtic Britons around 2000 BC and then spending the afternoon

at Bath - once the Roman spa town of Aqua Sulis (“the waters of the goddess Sulis”). The tour includes a visit to the famous hot springs and Roman baths.

Day 5.

Stratford-on-Avon, Warwickshire

No tour of England is complete without a visit to Elizabethan Stratford-on-Avon, birthplace of the most famous writer of that age -William Shakespeare - and home to many historic buildings. In the evening we will see a play at the world-famous Royal Shakespeare Theatre.

Day 6.

Fountains Abbey, Yorkshire

On Day 6 we travel north and visit the majestic ruins of Fountains Abbey, perhaps the best example of the destruction caused by Henry VIII's Dissolution of the Monasteries (1536-40) when Henry sold all the buildings and land that belonged to the Catholic monasteries. The King had broken away from the Catholic Church in 1534 and made himself the Supreme Head of the Church of England.

Day 7.

Hadrian's Wall, Northumberland

On our final day we visit the most famous symbol of the Roman occupation of Britain – Hadrian’s Wall. Although Julius Caesar led the first invasion of Britain in 55 BC, it was under the Emperor Hadrian that the Roman legions reached the most northern point of their Empire and built a wall from coast-to-coast as protection against the Scottish tribes.

Додаток Е

A: Do you think we should maintain our traditions or make way for change?

B: Let me explain. Take a traditional English song, for example. Perhaps children are taught to sing this song by their grandmother when they are five years old. Well, when they reach the age of fifteen, they reject the songs of their childhood. Instead, they are into pop or rock songs which will be forgotten within weeks.

A: Why do you say that?

B: In country's like Japan, people have done both, though it's usually older people who pass on the traditions. The young are often embarrassed by them. This is a shame.

A: But, that's quite natural. After all, these songs have been handed down for generations. If they're any good, then surely they'll survive.

B: Well, take compote. This is a very nice, traditional; fruit based drink for people who don't want to drink soda. However, try to order it in bars and you'll find that it has become extinct.

A: Why not?

B: That isn't the point. I'm talking about soft drinks and few bars will serve you with compote. However, they'll be delighted to serve you with American soft drinks which will be advertised all over the walls of the bar and on the sign outside. It's the same with traditions. They are being replaced by foreign ones.

A: What do you mean? I don't understand. What's the connection between traditions and a soft drink?

B: I'm not so sure about that.

A: Come on! I bet that you can get traditional wines and beers!

B: Because traditions are now under attack from mass production and mass marketing. The same applies to soft drinks.