

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Факультет іноземних мов
Кафедра німецької філології

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: Навчання говоріння учнів старшої школи засобами драматизації

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Студентки 2 курсу групи МДН
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальності 014.022 Середня освіта
(мова і література (німецька))
Шорсткої Валерії Віталіївни
Науковий керівник
Поселецька К.А. канд., пед., наук,
доцент

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) (ініціали, прізвище)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	6
1.1.Поняття мовленнєвої компетенції учнів та етапи її формування.....	6
1.2.Драматизація як метод формування мовленнєвих навичок.....	17
1.3.Психологічні аспекти вивчення іноземних мов та опанування мовленнєвих навичок.....	29
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	39
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТІВ ТА ЇХ ОПИС ФОРМУВАННЯ	41
2.1.Організація експериментального дослідження в учнів старшої школи	41
2.2.Хід та аналіз експериментального навчання на формування навичок говоріння учнів старшої школи методами драматизації.....	54
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	76
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	78
РЕЗЮМЕ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТОК А	91
ДОДАТОК Б.....	94

ВСТУП

Створення сприятливих умов для спілкування іноземною мовою є запорукою успішного її освоєння. Однак, слід зазначити, що неможливо змоделювати бесіду не беручи до уваги її специфічних особливостей. На сьогодні розрізняються такі основні навички іноземної мови — говоріння, аудіювання, читання та письмо. В нашому дослідженні нас цікавить навчання говоріння.

В сучасній методиці викладання іноземних мов формуванню і вдосконаленню навичок діалогічного та монологічного мовлення приділяється велике значення. Так як майстерне володіння словом та зв'язками слів і словосполучень є гарантією успішного говоріння. Мовець повинен швидко і чітко висловлюватися в різних комунікативних ситуаціях.

Однак, на сьогодні, не так просто покращити рівень мовленнєвих навичок учнів без використання інтерактивних методів навчання. Ось чому, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми вирішили дослідити проблему формування та розвитку мовленнєвих навичок за допомогою методу драматизації.

Проблемою навчання говорінню іноземною мовою та використання методу драматизації на уроках займаються такі науковці: Й.І.Пассов (методика навчання іноземних мов), І.А. Зимняя (психологія навчання іноземним мовам), В.В. Черниш (засоби формування діалогічного мовлення), О.А. Белянко (драматизація в навчання іноземної мови), К.Є. Костюченко (особливості навчання діалогічного мовлення), О.Ф. Тішкова (труднощі під час навчання навичок говоріння), М.Б. Кумпан (драматизація на уроках з іноземної мови), С. Ковалишина (роль та етапи гри-драматизації) та інші.

Актуальність дослідження «Навчання говоріння учнів старшої школи засобами драматизації» полягає в наступному: не дивлячись на низку досліджень впливу драматизації як методу на навчання говоріння, дана тема так і залишається недостатньо висвітленою і практично недоведеною. Крім того на даний момент

ефективність навчання говоріння засобами драматизації досліджувалися на базі молодшої та середньої школи. На базі старшої школи такі дослідження відсутні.

Об'єкт дослідження: процес формування навичок говоріння у учнів старшої школи методом драматизації.

Предмет дослідження: розвиток навичок діалогічного та монологічного мовлення учнів старшої школи засобами драматизації.

Мета дослідження: теоретичний аналіз та експериментальна перевірка ефективності методу драматизації у формуванні та розвитку діалогічного та монологічного мовлення учнів старшої школи.

Беручи до уваги об'єкт, предмет та мету дослідження були встановлені такі **завдання:**

- ✓ здійснити дефінітивну характеристику понять «діалогічне мовлення» та «монологічне мовлення»;
- ✓ описати метод драматизації та визначити його роль у формуванні іншомовної компетенції учнів старшої школи;
- ✓ визначити критерії і рівні сформованості мовленнєвих навичок учнів старшої школи;
- ✓ розробити систему вправ для формування мовленнєвої компетенції учнів старшої школи методом драматизації та перевірити їх ефективність.

Методи дослідження: теоретичні методи — аналіз, синтез, індукція, дедукція, пояснення, класифікація, порівняння) — вивчення та обґрунтування понять монологічного та діалогічного мовлення, методу драматизації на уроці німецької мови, психологічного портрету учня та його готовності до вивчення іноземних мов; емпіричні методи — експеримент, спостереження, опис — перевірка ефективності методу драматизації у класах старшої школи на уроці німецької мови.

Експериментальна база дослідження: Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2-гімназія міста Калинівки, Вінницької області.

Теоретичне значення роботи: опис педагогічних, психологічних та методологічних засад драматизації як методу навчання говоріння учнів старшої школи.

Новизна дослідження:

- ✓ охарактеризовано критерії, показники та на їхній основі визначено рівні сформованості монологічних та діалогічних навичок мовлення;
- ✓ розроблено систему вправ для формування мовленнєвих навичок.

Практичне значення роботи: розробка системи вправ для формування мовленнєвої компетентності учнів старшої школи м. Калинівки, Вінницької області за допомогою методу драматизації.

Апробація результатів дослідження: «Особливості формування та розвитку навичок говоріння» — Мова, освіта, культура: Інтеграційні тенденції в сучасному світі (XVIII міжнародна студентська Інтернет-конференція), м. Вінниця — 26 березня 2020; «Роль драматизації в процесі формування мовленнєвих навичок на уроках іноземної мови» — Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі, м. Вінниця — 17 червня 2020; «Драматизація як педагогічний метод» — Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук, м. Одеса — 7-8 серпня 2020; «Особливості монологічного мовлення та етапи його формування» — Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти), м. Львів — 25-26 вересня 2020; «Методи та етапи формування навичок монологічного та діалогічного мовлення учнів старшої школи» — Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування, м. Львів — 23-24 жовтня 2020.

Структура роботи: робота складається з вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, опису використаних джерел (70 найменувань) та двох додатків.

В тексті роботи вміщується 13 таблиць та 3 діаграми. Загальний обсяг роботи становить 96 сторінок, з них основний виклад роботи на 80 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття мовленнєвої компетенції учнів та етапи її формування

Переваги вивчення іноземних мов зростає у міру того, як світ стає все більш глобалізованим, а білінгвізм є наразі один із найкорисніших навичок у сучасному суспільстві. Вивчення іноземної мови, а саме розвиток навичок спілкування з іншими людьми є запорукою успішного майбутнього особистості. Освоєння іноземної мови полягає в тому, щоб розуміти, що хтось говорить, сформулювати думку та відреагувати на репліку співрозмовника швидко та своєчасно. Саме проблема розвитку навичок говоріння сьогодні і є передумовою багатьох досліджень.

Вільгельм фон Гумбольдт був першим науковцем, який закликав вивчати саме живе народне мовлення. На його думку мова це не мертвий продукт, а навпаки творчий процес, який містить в собі безперервну діяльність. І тому лише в зв'язному мовленні можна досягнути найвище та витончене у мові, яка вивчається [1, с. 65-66].

У своїй статті Наконечна А. та Ординська І. визначають мовлення як процес вираження думки засобами мови [25, с.177]. Мілова О. описує процес мовлення як процес побудови і обміну значеннями за допомогою використання вербальних і невербальних символів в різних контекстах [65, с.171]. В свою чергу Тішкова О. пише, що «мовлення — вид мовної діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування» [40, с.72]. Підсумувавши, вище написане, ми можемо зробити висновок, що мовлення — це процес побудови та обміну інформацією за допомогою вербального або невербального спілкування. До мовленнєвої компетентності відносять аудіювання, діалогічне та монологічне мовлення, читання та письмо [5, с. 67]

Формування мовленнєвих навичок процес досить довгий та складний і для його опанування учень повинен пройти три етапи:

1 етап — складається з двох фаз: перша — має функцію тренування, тут учень виконує вправи, щоб засвоїти граматичні конструкції та нову лексику; друга — учень переказує підібраний вчителем текст з певної теми;

2 етап — учні самостійно шукають та переказують текст на певну тему. На цьому етапі вони ще не висловлюють свою думку, так як їх мовлення ще не несе емоційного забарвлення, учні можуть поки лише констатувати факти;

3 етап — полягає у проведенні дискусії. Учні обговорюють цікаві питання з теми, аргументуючи та приводячи докази. При цьому, учасники концентруються не на мові, а на дискусії. Їх мова емоційна і залежить від особистості, яка говорить [21; 28, с. 196; 66, с. 93].

Черниш В. у своєму дослідженні виділяє ще нульовий етап або підготовчий. На цьому етапі учні виконують різні вправи на імітацію, підстановку або дають відповіді на запитання. Умовою цього етапу є те, що виконання вправ не повинне бути новим для учнів. При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки учнів від однієї до двох трьох фраз [52, с. 19].

Комунікативна функція є однією із провідних функцій для мовлення. Наконечна А. та Ординська І. виділяють три комунікативні функції мовлення:

- індивідуально регулятивна функція, або ще її називають функція впливу;
- колективно регулятивна функція: газета, ораторське мовлення або радіо;
- саморегулятивна функція. Значення цієї функції полягає у тому, що об'єкт або мовець уміє або планує власну поведінку під час спілкування [25, с. 185].

Вчені виділяють три типи мовлення: діалог, монолог та полілог. У нашому дослідженні ми зосереджуємося лише на двох перших типах мовлення.

Монологічне мовлення (ММ) — це мовлення однієї особи, що виражає в більш-менш розгорнутій формі свої думки, наміри, оцінку подій тощо [24, с. 46]. Мета монологічного мовлення полягає у досягненні необхідного впливу на слухачів. Монологічне мовлення інколи може виступати як наочно ситуативне, але тільки в тому випадку, коли воно супроводжується зоровим рядом у кінофільмі,

телевізійних передачах [40, с. 73]. Оскільки монологічне мовлення є контекстним, то до нього висуваються особливі вимоги:

- зрозумілість;
- послідовність та логічність;
- повнота і зв'язність викладу [40, с. 73].

Виділяють такі комунікативні функції монологічного мовлення:

- комунікативна: повідомлення нової інформації, опис подій, дій, стану;
- вплив задля переконання кого-небудь у правильності чийось думок, поглядів, переконань, дій;
- спонукальна: спонукання до дії або запобігання дії;
- емоційно-оцінна [40, с. 73; 45, с. 5].

Виголошуючи монолог, мовець відчуває сильне напруження так як йому необхідно слідкувати за граматиною, інтонацією, культурою мовлення, підпорядковувати себе змісту і плану виступу. До монологічного мовлення відносять розповідь, лекцію, коментар, пояснення, оцінне судження, публічна промова, наукова доповідь тощо. До цього списку також додають ще репліку, запитання, короткий виступ, повідомлення, висловлення, відповідь. За способом викладу змісту монологічне іншомовне мовлення поділяють на: розповідь, опис, монолог міркування, монолог роздум [24, с. 46-47].

Розрізняють такі цілі монологічного мовлення: практична, освітня, розвивальна та виховна [24, с. 46].

Практична ціль ММ сприяє формуванню умінь професійного монологічного мовлення на достатньому рівні спілкування для мовця [24, с. 46];

Освітня ціль полягає у формування знань, умінь і навичок з різних дисциплін для поглибленого розуміння суті різних явищ; учень вчиться аналізувати одержану інформацію, порівнювати факти з різних галузей знань та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [24, с. 47].

Виховна полягає в багатоаспектності у вивченні предмета, що обумовлює багатогранність виховного процесу [24, с. 47].

В свою чергу Тішкова О. виокремлює певні труднощі під час навичок мовленнєвого говоріння, шляхи їх подолання та надає такий перелік передумов:

- наявність мовної ситуації, яка може виступати як стимул до говоріння;
- наявність знань про обсяг мовлення, що «живить» думку мовця, визначає те, що говорить мовець;
- наявність мети повідомлення своїх думок (навіщо людина говорить у цій ситуації) [40, с. 72].

Мулик К. розділяє вправи для монологічного мовлення на підготовчі і мовні. Підготовчі вправи направлені на вивчення компонентів монологічного мовлення. Учні утворюють фрази та поєднують їх між собою. Окрім цього учні повинні обґрунтувати правильність своїх висловів, використовуючи в своїй мові міркування, аргументи тощо.

Мовні вправи направлені на те, щоб учень набув умінь послідовно розкривати тему, вчиться переказати текст, виступити з описом, повідомленням розповіді [24, с. 47].

В процесі навчання іншомовного монологічного мовлення у своєму дослідженні Мулик К. виділяє три етапи формування монологічних вмінь:

- перший етап — учнів об'єднують зразки мовлення рівнях фрази в одну єдність;
- другий етап — учні будують висловлювання понад фразового рівня;
- третій етап — учні створюють монологічні висловлювання текстового рівня різних функціональних смислових типів мовлення [24, с. 47].

Однією з найважливіших особливостей монологічного мовлення є його ситуативність, тобто зовнішні обставини, в яких відбувається спілкування: місце, час, особистість партнера, соціальні ролі співрозмовників тощо [24, с. 47].

У монологічному мовленні використовують переважно прості речення, поєднані сурядними або підрядними зв'язками, часто неповні, так інколи ситуація не вимагає складних синтаксичних конструкцій. Роль інтонації в такому випадку повинна відповідати настанові монологу. В монологічному мовленні не допускається виправлення, адже переривання думки, повернення до сказаного,

виправлення його, заміна одних слів іншими ускладнюють або унеможливають сприйняття змісту висловлення слухачами. Часто можна спостерігати як в усному мовленні переважно домінує імпровізація [24, с. 47-48; 10, с. 55].

Діалогічне мовлення — це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування [51, с. 11]. Це означає що у мовленні кожен учасник може виступати як мовцем так і як слухачем. Існують різні види спілкування у діалогічному мовленні: вербальне, невербальне, інтелектуальне та емоційне [52, с. 11].

Діалогічне мовлення є первинним щодо інших форм спілкування [25, с. 178].

Виділяють такі особливості діалогічного мовлення:

- наявність мовців;
- обмін репліками, який має бути швидким, а обмірковування має бути відсутнім;
- наявність смислової взаємопов'язаності реплік;
- репліки залежать одна від одної ситуативно;
- репліки лаконічні та чіткі;
- наявність використання шаблонних мовленнєвих засобів або кліше;
- розуміння та сприйняття діалогу на слуховому рівні;
- сприйняття діалогу на зоровому рівні: міміка, жести та інші засоби [25, с. 178].

Сукупність реплік, які завершені структурно, інтонаційно та семантично називають діалогічною єдністю. Діалогічна єдність — тісно пов'язані та структурно взаємозумовлені висловлювання. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення. Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна. Часто першу репліку називають стимулом або провідної реплікою. Друга репліка може бути повністю реактивною або ще реплікою-реакцією, тобто включати реакції на висловлювання [52, с. 18].

Відповідно до вище сказаного учні повинні:

- навчитися будувати діалог використовуючи різні види реплік;

- швидко і правильно реагувати на ініціативну репліку;
- вміти підтримувати бесіду [25, с. 180].

Компетентність — це уміння застосовувати накопичені знання як у практичній діяльності так у повсякденному житті [3, с. 38].

У своєму дослідженні В. Черниш вказує на компетентність у діалогічному мовленні (КДМ) і визначає її як здатність мовця реалізувати усно мовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Розрізняють такі складники КДМ: уміння, навички, знання, комунікативні здібності [52, с. 11].

Мовленнєве уміння (МУ) характеризується умінням починати та закінчувати діалог; підтримувати розмову; розширювати тему розмови та вміння переходити на іншу тему; адекватно реагувати на репліки; емоційним забарвленням діалогу; вмінням вести бесіду з однією чи кількома особами [52, с. 19]. До МУ також належать:

- *інтелектуальні вміння* (передбачати можливу фразу співрозмовника; уміння оцінювати інформацію, яку отримав; уміння використовувати заздалегідь отриману інформацію та доводити власну точку зору);
- *навчальні вміння* (використання електронних засобів навчання; використання опори різного характеру);
- *організаційні вміння* (самостійність учіння; вміння передбачити та спланувати свій діалог; спонтанна реакція на репліки співрозмовника; уміння орієнтуватися в умовах спілкування);
- *компенсаційні вміння* (використання мовної здогадки; передача значення слова, яке учень може не знати або не може пригадати; уміння спрощувати фрази; використання різноманітних мовленнєвих кліше) [52, с. 12].

У формуванні і розвитку здібностей учнів правильно будувати діалог велику роль відіграє сформованість різних мовленнєвих навичок серед них виділяють такі:

- *фонетичні навички*: сприймання, впізнавання звуків, їх сполучень, а також інтонація;
- *лексичні навички*: розпізнавання лексичних одиниць, їх розуміння;
- *граматичні навички*: розпізнавання граматичних форм, прогнозування можливих синтаксичних структур на слух, що дає можливість правильно оформити висловлювання [52, с. 12].

Наступний складником є знання. Їх розподіляють на декларативні та процедурні. Декларативні знання — це знання мовних та мовленнєвих фонем: лексичних одиниць, мовленнєвих кліше, граматичних структур, мовних засобів, тощо. Серед декларативних знань виділяють країнознавчі знання, які полягають у знанні культури країни мову якої вчать, а також значення жестів, міміки, проксемики у різних ситуаціях спілкування. До процедурних знань відносять соціокультурні знання, які полягають в умінні планувати, організовувати та коригувати мовлення [52, с. 12].

І останнім складником виступають комунікативні здібності. В. Черниш виділяє такі комунікативні функції:

- пропозиції (наказ порада прохання) та їх прийняття або неприйняття;
- обмін думками;
- обґрунтування своєї точки зору [52, с. 12].

Проте, потрібно взяти до уваги, що кожна з цих функцій має свої особливості і може бути домінантною у відповідній мовленнєвій ситуації.

Мовленнєву діяльність (МД) характеризують з різних точок зору. З психологічної точки зору діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Мотив, як правило, не може виникнути самостійно, тому потрібно створити спеціальні умови, щоб у учнів з'явилося бажання поділитися власною точкою зору або передати свої почуття. Також МД характеризується зверненістю. У спілкуванні приймають участь щонайменше двоє учасників, які обізнані про умови у яких ведеться діалог. ДМ характеризується певною незавершеністю висловлювань, тому, як правило, її доповнюють різними засобами спілкування такими як міміка, жести, пози. Все це допомагає виразити свої сумніви, бажання, почуття у діалозі. Ще однією

особливістю ДМ є його ситуативність. Ситуативним ДМ вважається тому, що часто його можна зрозуміти лише беручи до уваги ситуацію, в якій воно відбувається. Тобто ДМ залежить від ситуації. У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають як правило самі собою. Їх ще називають природні ситуації. У природніх ситуаціях використовуються природні опори, тобто речі та матеріали, які оточують мовця або учня (поштові листівки, меню, художній фільм, фотографії, різні передачі). Тому що справжній діалог має містити репліки оцінки, незадоволення, подиву або захоплення, використання невербальних засобів спілкування: жести, міміка, поза співрозмовника та вираз обличчя [52, с. 12; 2, с. 254].

Спонтанність діалогу залежить від поведінки партнера. Саме тому такий діалог неможливо спланувати заздалегідь. Обмін думками або фразами відбувається швидко і відповідно вимагає швидкої реакції

ДМС носить двосторонній характер. Як було вже вище зазначено, у діалозі співрозмовник одночасно виступає в ролі мовця та слухача [25, с. 178].

До мовних особливостей ДМ також відносять його еліптичність, тобто переважання простих речень, варіація інтонації та використання мовленнєвих кліше [25, с. 180].

За Черниш В. успіх формування ДМ залежить від різних факторів:

- індивідуально-вікові особливості учнів;
- наявність/відсутність мотивів до навчання;
- рівень сформованості у учнів;
- уміння застосовувати різні діалогічні стратегії;
- вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід або невміння використовувати його;
- мовленнєві вміння у рідній мові [52, с. 14].

Найбільшою та першою трудностю для учнів є те що ДМ містить в собі два види мовленнєвої діяльності: аудіювання та говоріння. Тобто це означає, що мовець має не тільки зрозуміти репліку іншого партнера, а й швидко відреагувати на неї. В цей момент і виникає проблема. Тому що необхідно сприйняти і зрозуміти

співрозмовника та підготувати ще свою відповідь. Частою проблемою буває так, що діалог, який учні змогли розпочати, на жаль, завмирає. Данна проблема полягає у непередбачуваності діалогу, а це означає, що кожному учасникові потрібно стежити за перебігом думки свого співрозмовника [52, с. 14; 7, с. 28].

Основною метою формування КДМ — розвиток в учнів уміння вести усне спілкування у діалогічній формі. Відповідно до цього учні мають навчитися:

- починати розмову з використанням ініціативної репліки;
- правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною;
- підтримувати бесіду [25, с. 180].

У діалозі виділяють різні види ДЄ. Їх начисляють 15 видів:

I група

повідомлення — повідомлення

повідомлення — запитання

повідомлення — спонукання

повідомлення — вигук

II група

спонукання — спонукання

спонукання — повідомлення

спонукання — згода

спонукання — відмова

спонукання — запитання

спонукання — вигук

III група

запитання — відповідь на запитання

запитання — контрзапитання

IV група

привітання — привітання

прощання — прощання

висловлення вдячності — реакція на вдячність [52, с. 18].

Усі групи поділені за комунікативною функцією першої репліки. Це означає, що перша група це повідомлення, друга група це спонукання, третя група — запитання, четверта група містить репліки, які відносяться до мовленнєвого етикету. Усі зазначені вище види груп відносять до простих, так як містять репліки, які носять лише одну комунікативну функцію. У залежності від провідної комунікативної функції виділяють такі функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення або дискусія [52, с. 18].

Діалог-розпитування може носити односторонній або двосторонній характер. Це означає, що у першому випадку ініціативу бере на себе лише один партнер і тільки він ставить запитання. У другому випадку ініціативу у діалозі беруть обидва партнери ставлячи питання один одному, даючи на них відповіді тощо.

Діалог-домовленість полягає у вирішенні співрозмовниками якогось питання, яке стосується цілей/планів/намірів. Він вважається найпильнішим для учнів.

Діалог-обмін враженнями полягає у обмінні думок на різні теми, предмети, події, явища тощо. А це означає, що співрозмовники не просто висловлюють свою думку, а й аргументують її також.

Діалог-обговорення або дискусія вважається найскладнішим. Тут учневі потрібно знайти рішення до проблемної ситуації, дійти певних висновків, переконати один одного в цьому [52, с. 18-19].

Основними показниками сформованості уміння вести діалог є такі спеціальні вміння:

1. уміння починати діалог;
2. уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника;
3. уміння підтримувати розмову;
4. уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання використовуючи репліки-оцінки;
5. уміння продукувати ДЄ різних видів;

б. уміння в разі необхідності звернутися по допомогу до партнера [25, с. 180].

Для опанування діалогічного мовлення або формування мовленнєвих навичок у школярів використовують низку різних вправ. Під вправою розуміють різноманітні види навчальної діяльності, що включають систему навчальних дій від рецептивних, елементарних за операційним складом, до продуктивних, досить складних, які ставлять учнів перед необхідністю багаторазового, варіативного і творчого застосування здобутих у процесі навчання знань у різних зв'язках і умовах [13, с. 136]. Мовленнєві вправи вимагають у учнів рецептивної, репродуктивної і продуктивної діяльності. Отже, виділяють такі види:

Рецептивні — загальномовленнєві та стилістичні вправи. Учні навчаються сприймати, усвідомлювати та фіксувати в пам'яті одержану інформацію;

Репродуктивні — мета полягає в умінні відтворювати здобуті знання: відповіді на запитання, перекази тощо;

Продуктивні — учень застосовує творчі знання: редагування, написання творів різних стилів, типів і жанрів, складання діалогів різних видів тощо [13, с. 136].

За мірою пізнавальної активності розрізняють три види вправ:

Перший вид вправ: складання мікродіалогів за поданою темою, учень використовує зразок мовлення та нову лексику. Типовий режим роботи вчителя та учнів у процесі використання вправ цієї групи: учитель — клас, клас — учитель; учитель — учень 1, учитель — учень 2 і тд.

Другий вид вправ: навчання діалогічного мовлення відбувається за допомогою використання тексту зразка. У даній групі вправ основний режим роботи: учень — учень, тобто робота у парах. Але тут є дві умови: кожен із учнів повинен використовувати як реактивну, так і обов'язково ініціативну репліку; робота в парах слід провести використовуючи такі прийоми як карусель, рухомі шеренги тощо.

Третій вид вправ: полягає у складанні власних діалогів використовуючи зорові вербальні опори. Режим роботи: вправи можуть проводитись лише в парах,

групах або мікро групах. Продукт мовлення учнів діалог певного функціонального типу, включає принаймні два мікродіалоги [52, с. 20-24; 13, с. 136; 14, с. 153].

Костюченко К. виділяє ще четвертий вид вправ спрямований на складання діалогу відповідно до плану нової ситуації. Такі вправи вносять творчий характер. Наприклад, навчальна бесіда, яку відносять до четвертого типу вправ, має на меті встановлення контакту, взаєморозуміння, вплив на систему соціальних цінностей, емоційний стан іншої людини [13, с. 137]. Костюченко виділяє такі типові види мовних символів у навчальній бесіді:

- запит інформації про зацікавлену особу, подію;
- інформування кого-небудь про що-небудь;
- висловлювання свого ставлення до подій;
- обмін думками або враження про що-небудь;
- встановлення контакту;
- підтримання розмови [13, с. 137].

Отже, виходячи з сукупності всіх перерахованих вище факторів, ми можемо зробити висновок, що формування мовленнєвих навичок процес досить складний та тривалий. Для правильного опанування як монологічним так і діалогічним мовленням учень повинен пройти певні етапи, яких налічують від трьох до чотирьох. Проте слід зазначити, що для їх успішного проходження, мають бути створені такі умови: наявність мовної ситуації, наявність знань про обсяг мовлення, наявність мети. І діалогічне, і монологічне мовлення виступають важливими компонентами у процесі вивчення мов. Так як не володіючи усним мовленням, учні не можуть реалізувати повноцінне спілкування, що в подальшому може призвести до проблем з вивчення мови, перебуванням в країні, мову якої вчать та непорозуміннь. Тому ми можемо впевнено сказати, що навчання говоріння носить ключовий характер в опануванні іноземної мови.

1.2. Драматизація як метод формування мовленнєвих навичок

Говоріння є, мабуть, найважливішим і найцікавішим компонентом будь-якої мови. Саме воно є найбільш природною та поширеною формою спілкування між

людьми. Ми можемо легко сказати, що люди говорять більше, ніж пишуть, тому говоріння, ймовірно, також є головною метою для будь-якого, хто вивчає іноземну мову. Незважаючи на це, цьому часто перешкоджає ряд факторів, таких як сором'язливість, невпевненість в собі, боязнь суджень інших людей, лінь і так далі. Іноді непросто подолати такі труднощі, з якими люди можуть зіткнутися при усному спілкуванні іноземною мовою, і це часто може привести до стресу, розчарування, зниження мотивації та відсутності інтересу до навчання.

Крім цього, на сьогодні, непросто втримати інтерес учнів та підвищити мотивацію в класі, тому вчителі використовують безліч способів для залучення учнів до активної участі в процесі навчання, серед яких чільне місце посідають «нетрадиційні уроки». В рамках таких методів, які використовують на уроках, одне з місць посідає «драматизація» [22, с. 60].

Існує низка визначень поняття «драматизації». Зокрема у сучасному тлумачному словнику з української мови «драматизація» означає відображення певних подій в драматичній формі, а «драма» — літературний твір побудований у формі діалогу чи полілогу без авторської мови і призначених для сценічного виконання [70, с. 265].

Вперше прийом драматизації як методичний був започаткований та використаний в Англії. Його родоначальниками вважаються П. Слейд та Б. Вейн. Вчені вважали, що традиційні, класичні вправи руйнують безпосередність та творчість дітей. В подальшому ідея драматизації мала вплив на розвиток методичних теорій по використанню цього прийому в процесі навчання [4].

Крім того, що драматизація має великий вплив на культурне виховання учня, вона також відіграє значну роль у формуванні мовленнєвих навичок, зокрема на уроках іноземної мови:

- формування граматичних навичок;
- розвиток мовних навичок та вмінь;
- вміння спілкуватися;
- розвиток необхідних здібностей та психічних функцій;
- пізнання (встановлення особистої мови);

- запам'ятовування мовного матеріалу [41, с. 138; 15, с. 103].

На сьогодні досвід використання драми у викладанні не новий, тому що раніше його використовували як потужний засіб виховання. В умовах сьогодення вчителі звертаються до даного прийому так як він дозволяє учням бути активними та рухатися під час уроку, залучає увагу та творчість, а також він робить урок інтерактивним та цікавим.

Драматизація надає широкий спектр видів діяльності на уроці: учні можуть танцювати, співати, пересуватися по класу, розмовляти та працювати з іншими учнями у малих чи великих групах [47, с. 212].

Слід зазначити, що учитель вимагає активної участі у учнів. При цьому учні навчаються здобувати знання, а не завчати отриманий матеріал, у них відсутній страх висловлювати свою думку та доводити її. Такий тип класу Поселецька К.А. у своєму дослідженні називає «демократичним класом» [66, с. 92].

Ось чому слід зазначити такі переваги методу драматизації:

- розвиває критичне та інтуїтивне мислення, сприяє більшій зосередженості, формує навички та вміння в говорінні;
- сприяє збільшенню словникового запасу і надає естетичну насолоду;
- служить засобом стимуляції інтелектуального розвитку, покращує якість мови за рахунок збільшення довжини речень, використання різноманітних граматичних конструкцій та розширення словникового запасу;
- покращує якість мовлення учнів ще й з боку фонетичного аспекту, так як тон голосу і виразності є важливими компонентами усної презентації;
- розвиває комунікативну, творчу і культурну компетенції, сприяючи формуванню в учнів навичок соціального спілкування [4];
- ліквідуються прогалини граматичних структур;
- освоюється новий граматичний матеріал комунікативним шляхом;
- поліпшуються аудитивні навички шляхом занурення в мовне середовище;

- учні мають можливість контролювати власне навчання;
- у класі створюється комфортна атмосфера для вивчення іноземної мови;
- інтегруються як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування, відновлюється рівновага між фізичними та інтелектуальними аспектами навчання [12, с. 66; 47, с. 213].

Також деякі вітчизняні дослідники вбачають у драматизації прекрасну можливість для розвитку розумових дій та розвитку довільної поведінки. На їх думку, гра-драматизація призводить до формування асоціативного мислення, розвитку пам'яті, навичок спілкування та творчої ініціативи [9, с. 27]. Ми також вбачаємо ще одну позитивну рису цього прийому: брати участь у виставі можуть учні з різним рівнем мовленнєвих навичок. Проте не зважаючи на досить великий перелік переваг, драматизація, як і кожний метод, має свої недоліки:

- драма може бути неприємною для сором'язливих учнів;
- існують проблеми з виправленням помилок учнів під час драматичної діяльності;
- викладачам потрібно чітко планувати свої уроки та необхідний до викладу матеріал;
- учні повинні дотримуватися дисципліни під час уроків, щоб уникнути хаосу та нерозуміння, так як подібні форми занять пов'язані з емоціями, які інколи несуть непередбачувані реакції дітей [47, с. 213];
- нестача часу, так як урок триває 45 хвилин, то навчальна програма може бути виконана не повністю через те, що драматизація часто вимагає дуже багато часу;
- необхідність особливих умов та матеріалів, сюди відносять наявність вільних аудиторій для репетицій, вільний час у вчителя і учнів, методичні матеріали для педагогів щодо застосування драматизації саме для навчання іноземній мові [18, с. 205].

Цікавою є точка зору щодо особливостей використання драматизації на уроці іноземних мов іноземних науковців. Наприклад, Флемінг М., вважає, що драматизація працює через ряд парадоксів. Зокрема, учень може:

- бути емоційно залученим, але в той же час віддаленим, оскільки знає, що ситуація просто вигадана;
- діяти серйозно, але без відповідальності, оскільки фіктивний контекст звільняє його/її від відповідальності за свої дії;
- бути актором, а також глядачем;
- привносити особистий досвід в вигаданий контекст, а також створювати новий в символічних рамках драми.

Так само Улас А., узагальнює сферу творчої драми за допомогою шести «принципів»:

- учень вивчає змістовний контент краще, ніж інший контент.
- навчання відбувається в результаті взаємодії студента з навколишнім середовищем;
- чим більше чутливих органів використовує учень під час навчання, тим більше засвоюється тема урока;
- учень навчається краще, роблячи і відчуваючи;
- навчання стає більш легким і постійним в освітньому середовищі, де існує більше одного стимулу.

Дугілл Дж., перераховує сім основних переваг драми при використанні в мовних класах, які підтверджують те, що ми розглядали вище:

- забезпечує основу для спілкування.
- допускає непередбачуваність у використанні мови.
- забезпечує міст між класною кімнатою і реальним світом.
- допускає творчий підхід і втягує людину повністю.
- розвиває впевненість і може бути мотиватором.
- допомагає працювати зі змішаними класами і великою кількістю учнів [67, 68].

Як було зазначено вище, використання даного прийому на уроках іноземної мови вимагає ретельної попередньої обробки твору або його частини. Як зміст уривка так і відмінні здібності кожного героя повинні бути детально опрацьовані і зрозумілі. В результаті постановки учень поступово вживається в роль, залишаючи на задньому плані своє особисте ставлення до героя або події і створює новий образ.

Проте, Белянко О. наголошує, що всі переваги драматизації не означають, що цей прийом повинен стати провідним для вивчення іноземних мов на уроці. Найкращим варіантом буде раціональне поєднання драматизації з іншими традиційними і нетрадиційними формами і прийомами роботи з урахуванням завдань уроку, особливості навчальної групи, змісту навчального матеріалу [4].

Також, наголосимо, що використовуючи даний метод під час навчання на уроках іноземної мови, для кращої ефективності вчитель має керуватися такими принципами:

- принцип колективної взаємодії;
- принцип доступності та постійності;
- принцип активності;
- принцип максимального зближення, координації в оволодінні різними видами мовленнєвої діяльності;
- принцип наочності;
- принцип міцності засвоєння лексичного матеріалу [46].

Ковалишина С. наводить ще одні принципи прийому драматургії:

- відсутність особливої підготовчої роботи: написання сценарію, заучування ролей);
- гра-драматизація відбувається безпосередньо на завершальному етапі;
- матеріал має бути відомим усім учням;
- кожен учень повинен отримати роль під час розподілу [12, с. 66].

Учитель також може приймати участь у постанові, але в ролі ведучого чи казкаря, та допомагати учням у випадку виникнення нестандартної ситуації.

Педагог керує участю сильних та слабких школярів. Для створення сприятливих умов засвоєння нових мовних одиниць та граматичних структур, а також вдосконалення вимови, потрібно створити таку ситуацію, в якій мовленнєва діяльність учнів випереджає їх мовні можливості [12, с. 66].

Одиницею змісту навчання з використанням даного методу виступають структурні блоки фрази. Одиниця навчання — це вислів і його мінімальною одиницею являє собою фраза, яка рівна мовній дії. Тому на уроках з іноземної мови гра-драматизація виступає загальною одиницею. Комунікативна технологія навчання іноземної мови будується на основі чотирьох типів взаємодій або відносин:

- статусно-рольових відносин в грі-драматизації;
- соціальних взаємин, спрямованих на переконання ідеалів, світогляду;
- відносин і спільної діяльності, яка проходить в навчально-пізнавальній діяльності;
- моральні взаємини, які засновані на відношенні з предметом обговорення, а саме на грі драматизації [41, с. 139-140; 30].

Процес формування комунікативних навичок у школярів розглядається як послідовна зміна ролей (учень-актор, учень-режисер, учень-драматург) в різних ситуаціях. Така зміна ролей дозволяє збільшувати мовленнєвий досвід розуміння особистістю шляхів будування відносин за допомогою механізму формування мовленнєвої компетенції переживання та проживання учнями реальних життєвих ситуацій.

Під час постанови п'єси чи казки вчитель має можливість використати різні організаційні форми роботи, такі як:

- індивідуальна;
- парна;
- групова;
- колективна [33].

Метод драматизації надає можливість активувати велику кількість учнів та одночасно вирішити або одне завдання: удосконалення лексичних, фонетичних та граматичних навичок, або навіть цілий комплекс завдань: формування та вдосконалення мовленнєвих навичок, розвиток уважності, спостережливості та творчих здібностей [33].

Для полегшення проведення постановки учні мають накопити певний досвід з драми, а для цього заздалегідь пройти певну підготовку за такими етапами:

1. Впровадження ігор, які містять драматичні елементи. Для них характерні наявність стійкого тексту, вільної творчої гри, яка виступає як драматизація;
2. Вільне відтворення сюжетів, які були прочитані чи розказані вчителем;
3. Безпосереднє розігрування п'єси [18, с. 207].

І тільки після цього можна переходити до підготовки безпосередньо до вистави.

Зазвичай, процес гри-драматизації на уроках іноземної мови поділяють на три етапи:

- підготовчий;
- виконавчий;
- підсумковий [41, с. 140].

У своїй статті Ковалишина С. детальніше описує етапи процесу драматизації. Вона зазначає, що увесь процес поділяється на чотири етапи:

1. Ознайомлення із ситуацією;

На цьому етапі встановлюються декорації, та повідомляється про потребу акторів на зазначені ролі. Після формування акторського складу, вчитель має ввести лексику, а за необхідності адаптувати її (замінити застрілу лексику новою, часто вживаною). Учні, які не ввійшли в акторський склад, складають журі.

2. Постановка завдань;

Кожний учень повинен дізнатися усе про п'єсу. Для цього учні мають задавати питання лише іноземною мовою, використовуючи доступні мовні засоби з якомога більшою кількістю слів та структур.

3. Виконання п'єси чи казки;
4. Підбиття підсумків.

Тут журі має оголосити свою оцінку, назвати кращого актора (того, хто використав багато лексики, допустивши менше помилок) та проаналізувати мовлення акторів зі сторони різних аспектів: граматики, лексики і т.д. Все оцінювання проходить у формі рекомендації.

Хорошим плюсом буде розділення вистави на епізоди (якщо це можливо) та їх показ в кінці уроку зі всіма узгодженнями з вимогами шкільної програми відповідного етапу навчання [12, с. 66-67].

В свою чергу Кириченко С. та Куряєва Є. у своїй статті приводять етапи підготовки виділені Е. Райт. За допомогою них учитель може самостійно або за допомогою учнів реалізувати проект, в залежності від віку та рівня знань учнів:

- якщо це можливо, поділити твір на частини, які відбуватимуться в одному і тому ж місці з певними героями;
- вибрати оповідача або ведучого;
- розподілити ролі акторів, тварин і неживих предметів;
- за необхідності зробити маски, костюми і грим;
- спланувати час, що відводиться для вистави в цілому та окремих сцен, та дотримуватись його;
- використати меблі і класну кімнату як уявні місця і об'єкти вистави за сценарієм вистави;
- створити афішу і розробити програму;
- спланувати перерви (антракти) зі справжніми напоями, їжею, цінами та музикою [11, с. 222-223].

Але для цього необхідно створити позитивні умови для вільної участі учнів в процесі гри-драматизації. Вчені виділяють такі умови:

- учні отримують можливість вільного вираження своїх думок і почуттів в процесі спілкування;
- кожен учень групового спілкування залишається у фокусі уваги;

- самовираження особистості відбувається через демонстрацію мовних знань;
- учасники спілкування відчують себе в безпеці від критики, переслідування за помилками чи покарання;
- використання звукового матеріалу підпорядковується завданням індивідуального мовного задуму;
- мовний матеріал відповідає мовним розумовим можливостям мовця;
- розмовна граматики допускає певні відхилення від граматики та писемного мовлення [41, с. 140-141].

Ткачова О. та Яловенко С. вважають, що інформативна компетенція учнів відіграє важливу роль у реалізації методу драматизації, що включає:

- інформаційні фрейми
- сформовані знання
- мовну картину світу
- фонові знання
- загальний кругозір [41, с. 141].

Гра-драматизація розвиває комунікативні навички учнів і формує у них мовний механізм, узагальнює знання мовних одиниць з мовної категорії, розширює та диференціює їх, уточнює поняття, які висловлюються засобами іноземної мови [41, с. 141].

У своєму методичному посібнику з драматизації Ч. Уесселз подає чотири типи драматизації:

- пантоміма;
- імпровізація;
- ситуативна драматична гра;
- драматичний проект [69].

Детальніше розглянемо роль та вплив кожного типу на формування мовленнєвих навичок.

Пантоміма — вид сценічного мистецтва, в якому головними художніми засобами створення образу є пластична виразність людського тіла в динаміці й статистичі, жест, міміка; для досягнення ефекту використовуються різні виразні рухи людського тіла, що служать поряд із мімікою формою передання внутрішніх переживань [70, с. 630]. Використання пантоміми на уроках іноземної мови крім емоційної та духовної сфери особисті учня створює такі умови, які є максимально наближені до умов справжнього спілкування. Її доречно застосовувати під час опанування граматичної теми. Один учень виходить до дошки та за допомогою пантоміми розігрує маленьку ситуацію. Інші учні мають відгадати, висловлюючи свої здогадки іноземною мовою. Такий вид драматизації ставить перед учнями проблему та вимагає її вирішення, а хорошим стимулом тут є мовна здогадка і навички мовлення. Але такий тип драматизації підходить для школярів молодшої та середньої шкіл, так як учні цього віку потребують більше емоційно насиченого навчального матеріалу [11, с. 220].

Імпровізація — це виголошення промови пісні без попередньої підготовки; говорити те що спадає на думку; вигадувати, робити щось без попередньої підготовки [70, с. 358]. Імпровізацію можна використовувати у двох форматах, як тренувальному так і практичному. Тому сьогодні ми можемо спостерігати у світі велику кількість як аматорських так і професійних груп, які займаються імпровізаційними виступами. Тренувальний аспект імпровізації полягає у встановленні стосунків між акторами, розкритті внутрішнього світу конкретної особи, спонтанності та створенні особливої атмосфери. Використання імпровізації на уроках з іноземної мови допоможе учням розмовляти тією іноземною мовою, яку вони вивчають, випробовуючи свої мовні та людські навички та можливості у різноманітних життєвих ситуаціях. Це хороша практика для того, щоб навчитися реагувати на різні ситуації та події. Головною умовою є дотримання театральних рамок імпровізації учнями, а це: стан повного спокою, сконцентрованого стійкого логічного розвитку подій, демонстрації та озвучення усіх дій, які необхідні, щоб досягти поставленої мети [44, с. 217-218]. Під час використання такого типу драматизації учні виконують завдання спонтанно без підготовки. Ознайомлення з

ролями та ситуацією відбувається перед початком виконання вправи. Використання імпровізації на уроках іноземної мови підходить для школярів середньої та старшої шкіл. Вона допомагає краще засвоїти граматичні конструкції та нові лексичні одиниці, а також закріпити пройдений матеріал [11, с. 221].

Ситуативна драматична гра має на меті відтворення щоденних ситуацій. Під час виконання вправ учні намагаються знайти вихід з різних життєвих обставин. Крім того, що ситуативна драматична гра безпосередньо пов'язана з життям та виховує здатність до соціалізації, вона розвиває та вдосконалює навички володіння іноземною мовою, а також збільшує мотивацію та інтерес до навчання [11, с. 221].

Драматичний проект полягає в постановці вистави, літературного твору уже на сцені. Такий тип драматизації на уроці займає досить тривалий час, але вважається одним із найефективніших способів вивчення мови. Драматичний проект збагачує та активізує словниковий запас, ліквідує прогалини в граматиці, а також закріплює граматичний матеріал за допомогою комунікації. Ще однією великою перевагою даного типу є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а також терапевтичний ефект, так як має емоційну піднесеність [11, с. 222].

Деякі вчені вважають, що в основі будь-якої гри-драматизації лежить метод фізичних дій К. Станіславського. Це метод навмисної трансформації словесного матеріалу (тексти діалогів, казки і так далі) в систему безпосередніх чуттєвих образів, єдино здатних викликати емоційні реакції і діяльність механізмів інтуїтивного поведінки зображуваного персонажа або образу [41, с. 141].

Уманська Ю. пояснює педагогічну організацію навчання як метод, який поєднує специфічні компоненти, що надають можливість навчати іноземної мови беручи до уваги вимоги сучасного життя, а учні оволодівають справжньою актуальною мовою та мають змогу отримати величезний спектр комунікативних навичок. Крім того, метод драматизації підвищує мотивацію учнів до навчання та вивчення іноземної мови [44, с. 217-218].

Основною ознакою драматизації, яка дозволяє віднести цей метод до категорії педагогічного засобу, є наявність певних педагогічних функцій, які дозволяють впевнено використовувати драматизацію під час уроків, щоб

сформувати комунікативну компетенцію: ілюстративна демонстрація поведінки учасників комунікативної ситуації, розкриття мотивів поведінки композиції і особистісного сенсу кожного учня в певній ситуації:

- інструментальна — моделювання ситуацій, програвання ролі виконавця, автора, глядача, імпровізація;
- психологічна — свобода вибору, рівнозначні права, умовний характер;
- аналітична — саморефлексія;
- пізнавальна.

Уманська Ю. вважає, що драматико-педагогічна організація навчання носить в собі двосторонній механізм, який складається з опанування ролей, а саме реплік, що вважається безпосередньо декламацією. Проте з іншої сторони, драматико-педагогічна організація навчання та засади системи Станіславського дозволяють краще розкрити особливості та можливості кожного учня вільно спілкуватися іноземною мовою за допомогою цього методу [44, с. 217-218].

Отже, на нашу думку драматизація, як метод вивчення іноземної мови, може мати позитивний результат, якщо учитель вміло розподілить завдання, чітко сформулює мету, беручи до уваги рівень опанування мови учнями, але одночасно дасть можливість учням проявити себе самостійно. Спираючись на досвід інших науковців, необхідно також підкреслити, що драматизація має ряд недоліків, які вчителю потрібно взяти до уваги. Ось чому науковці рекомендують перед постановою сцени провести ланцюг вправ, які допоможуть засвоїти нові знання, краще закріпити їх та активізувати уже надбані.

1.3. Психологічні аспекти вивчення іноземних мов та опанування мовленнєвих навичок

Усне мовлення засноване на дуже складних когнітивних процесах управління діяльністю і взаємодією окремих підсистем мовної системи. У лінгвістиці сукупність цих процесів управління часто називають мовним мисленням. Вважається, що мова та мислення виникли разом у процесі суспільно-трудової

діяльності. Проте мова все ж виходить за межі співвідношення з мисленням [35, с. 452].

Розвиток і навчання є процесами взаємопов'язаними. У зв'язку з цим Л. С. Виготський сформулював положення про дворівневий розумовий розвиток дитини:

- рівні актуального розвитку (наявний рівень підготовленості учня, який характеризується рівнем інтелектуального розвитку, що визначаються за допомогою задач, які учень може виконати самостійно)
- рівень, який визначає зону найближчого розвитку.

Такий рівень психічного розвитку досягається дитиною в співпраці з дорослим, але не через пряме наслідування, а шляхом вирішення завдань, які перебувають в зоні його інтелектуальних можливостей. Динаміку розвитку і успішності розумової діяльності дитини характеризується через перехід дитини від того, що вона може робити самостійно, до того, що вона вміє робити в співпраці [8, с. 14-15].

Оволодіння рідною мовою відбувається шляхом спілкування дитини й дорослого. Дитина може нормально оволодіти мовою лише під час процесу говоріння [39, с. 97]. Проте оволодіння іноземною мовою в школі відрізняється від оволодіння рідною:

- напрямком шляху оволодіння;
- щільністю спілкування;
- включеністю мови в предметно-комунікативну діяльність людини;
- сукупністю реалізованих їм функцій;
- співвідносністю з сенситивним періодом мовленнєвого розвитку дитини, т. е. періодом найбільшої чутливості до оволодіння мовою (від 2 до 5 років) [8, с. 28].

Оволодіння рідною та іноземною мовою характеризуються двома різними шляхами. Якщо при опануванні рідної мови цей шлях «зверху-вниз», то для іноземної мови характерний шлях «знизу-вверх». Л.С. Виготський писав, що дитина засвоює мову несвідомо та ненавмисно, в той час як засвоєння іноземної мови вважається усвідомленим. Щільність спілкування дитини з оточуючими на

рідній мові набагато вища ніж на іноземній мові. При цьому сфери спілкування в умовах спілкування іноземною мовою також звужується. Сюди відносять: кількість партнерів спілкування, недостатньо вільний виклад своєї думки і розуміння чужої, у зв'язку з малою кількістю вже засвоєних мовних засобів, скутість, невідпрацьованість способів формулювання думки за допомогою мовних засобів, мала кількість годин з іноземної мови. Не менш суттєвою відмінністю у оволодінні іноземною мовою є його одностороннє включення тільки в комунікативну, а не в предметно-комунікативну діяльність. Так як коли дитина народжується вона вступає в дві системи відносин: «дитина — предмет», «дитина — дорослий». Обидві системи відносин реалізуються на рідній мові. Але під час опанування іноземною мовою в школі дитина тільки спілкується за допомогою мови, не використовуючи її в своїй безпосередній предметній діяльності. Якщо розглядати можливість реалізації іноземною мовою разом з сукупністю функцій спілкування, які здійснює рідна мова, то тут можемо зазначити наступне. Оволодіння рідною мовою вважається стихійним процесом. Саме рідна мова в сукупності з функціями спілкування виступає основним засобом спочатку присвоєння суспільного досвіду дитиною, а потім засобом вираження, формування власної думки. Іноземна ж мова не може виступати в повній мірі засобом засвоєння суспільного досвіду [8, с. 28-30].

У своєму дослідженні Тилець В. спирається на досвід Н. Вітт, де згадує про специфіку викладання іноземної мови, яка полягає у врахуванні індивідуальних психофізіологічних відмінностей між учнями, їх емоційного стану в процесі навчальної діяльності, властивостей і особливостей пам'яті [42, с. 96].

Психологічну готовність описують як психічний феномен, який допомагає пояснювати стійкість діяльності людини в мотивованому просторі [Чиханцова О.А., с. 46]. У своєму дослідженні Чиханцова О. описує психологічну готовність до оволодіння іноземними мовами. Вона відносить до психологічної готовності запас знань, умінь і навичок та риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості просторі [53, с. 46].

У нашому експерименті ми працювали з учнями 14-15 років, тобто це група підлітків та підлітків-юнаків. Тому ми вважаємо доцільним розглянути психологічні особливості підлітків та підлітків-юнаків, а саме процес навчання, ближче.

Увага підлітків розвивається через формування вищих довільних форм, зростання обсягу, стійкості та концентрації. Проте слід зазначити, що незважаючи на вище вказаний факт, увага підлітків все ще залишається залежною від інтересу до предмета та діяльності під час навчання. Школяр може протягом довгого часу бути зосередженим та переборювати відволікання уваги лише в тому випадку, якщо зміст або процес діяльності зацікавив його [38, с. 202].

Як тільки увага учнів розсіюється, рівень сприйняття та опрацювання матеріалу одразу ж погіршується [66, с. 92].

Тому лише за умови позитивної стійкої мотивації учні здатні з кожним разом краще контролювати увагу, хоча й підліткам характерна імпульсивність інтелектуальних процесів [38, с. 202].

Коли вчитель подає сильний стимул для уваги підлітків, а самі учні при цьому спостерігають свій прогрес у навчанні, тоді увага учнів покращується, що в подальшому допомагає учням краще опанувати матеріал [38, с. 202].

Тому говорячи про специфіку навчання іноземної мови, потрібен постійний контакт викладача з учнями, а саме спілкування, що є запорукою успішності чого є хороше знання індивідуальних особливостей учнів. Ось чому під час проведення уроків є можливість правильного розподілення завдання між учнями, що в свою чергу надає можливість у виборі прийомів і методів роботи [42, с. 97; 43, с. 186].

Увага підлітків-юнаків має ті ж самі властивості, що й в підлітків. Проте здатність зосереджуватися на довгий час, переборюючи відволікання уваги, покращується. Крім того для підлітків-юнаків стає характерна вибірковість уваги, яка може стати післядовільною, при наявності інтересів, що збільшує можливість засвоєння матеріалів [38, с. 227].

У зв'язку з цим для вивчення іноземної мови необхідні активізація навчальної діяльності групи і кожного учня індивідуально. Тому вчитель повинен

орієнтуватися на знання обліку індивідуально-психологічних відмінностей між учнями. Тилець Н., наводить думку Н. Вітт щодо індивідуалізації навчання, яке обумовлене прискоренням оволодіння іноземною мовою та поліпшенням якості результатів усього курсу навчання, а також забезпечує правильний і обґрунтований вибір прийомів і способів полегшення і міцності засвоєння навчального матеріалу [42, с. 97].

Також слід зазначити, що навчання у старшій школі несе позитивний вплив на психіку школяра. Причиною цього є їх позиція старшого та можливість продовжити процес вибору професії [38, с. 234]. Пізнавальна сфера досягає рівня готовності до виконання всіх розумових видів діяльності. Ж. Піаже вважав, що саме в цьому віці пізнавальна сфера досягає піку інтелектуальних можливостей [38, с. 225].

Психічний розвиток учня здійснюється по таких лініях розвитку:

- пізнавальна сфера (становлення інтелекту, розвиток механізмів свідомості);
- психологічна структура діяльності (становлення цілей, мотивів і розвиток їх співвідношення, освоєння способів і засобів діяльності);
- особистість (спрямованості, ціннісних орієнтацій, самосвідомості, самооцінки і т.д.).

Проте, Зимняя І. вказує одночасно і на інший варіант розвитку дитини:

- розвиток знань і способів діяльності;
- розвиток психологічних механізмів застосування засвоєних способів;
- розвиток особистості, куди включена і діяльність.

Л. Айдарова, наприклад, виділяє також розвиток інтелектуальних, особистісних і мовних навичок [8, с. 20].

Структура психологічної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами складається з таких компонентів:

- ✓ мотиваційний — фактор активації та регуляції особистості до вивчення іншої мови;

- ✓ когнітивний — характеризує зумовленість психологічної готовності до оволодіння учнями іноземною мовою рівнем розвитку когнітивних здібностей учнів і засвоєних ними знань, уявлень щодо її значення в професійній діяльності;
- ✓ операційно-діяльний — охоплює систему практичних навичок та умінь щодо оволодіння іноземною мовою;
- ✓ емоційно-вольовий — відображає рівень психічної саморегуляції старшокласників у процесі оволодіння іноземною мовою [53, с. 46].

Як було уже вище зазначено, у цей віковий період з'являється новий тип мотивів – професійні мотиви. Чиханцова О. відносить до мотивації такі компоненти, які здійснюють великий вплив на успішність вивчення іноземних мов: пізнавальні мотиви, мотиви обміну інформацією з іноземними колегами, мотиви працевлаштування, мотиви престижу спілкування іноземними мовами, мотиви матеріального характеру [53, с. 46; 54, с. 493].

Окремо слід виділити пам'ять, яка з механічної переходить у довільну та логічну та досягає апогею. Крім того розвиваються мнемічні якості, так як відбувається зростання продуктивності пам'яті щодо абстрактного матеріалу. Ось чому під час засвоєння великого обсягу матеріалу учні користуються алгоритмом роботи логічної пам'яті [38, с. 225].

Мимовільна пам'ять в свою чергу видозмінюється. Так як відбувається ускладнення розумової діяльності, з'являється зацікавленість та емоційний відгук. Як і увага, пам'ять залежить від провідних інтересів. Чим вища зацікавленість учня предметом, тим більше інформації він запам'ятає [38, с. 227].

На відміну від усіх предметів, які вивчаються в школі, іноземна мова виступає одночасно як і мета так і засіб навчання. Під час опанування інших предметів учень використовує мову як інструмент, знаряддя, а при опануванні самою мовою виникає проблема поступового, керованого ззовні освоєння одних легших засобів і способів, що в подальшому допоможе вирішити більш складні. Перед вчителем постає складність в тому, щоб точно визначити перехід від того, що в даний момент є метою, а завтра стане уже засобом досягнення іншої, більш

складної мети. Для цього вчителю потрібно розподілити навчальний матеріал (мовні засоби, передбачувані навчальні дії учнів для вирішення навчальних завдань) в часі на основі «мета-засіб». Потім вирішується питання обліку мовних труднощів, інтерференції рідної мови, вживання і ін. [8, с. 32-33].

Для успішного опанування іноземної мови у учнів мають бути сформовані такі морально-психологічні якості, які дозволять їм побудувати позитивне ставлення до вивчення іноземних мов [53, с. 47].

На жаль, сьогодні вчитель часто зіштовхується з проблемою у вигляді сформованого негативного, суб'єктивного ставлення учнів до предмету «Іноземні мови» як до дуже важкого та як такого, що не піддається оволодінню. Дійсно, іноземні мови, це той предмет, який вимагає щоденної і систематичної роботи. Ось чому для учня так важливо розуміти задля чого він усе робить, мати чітко сформовану, поставлену мету вивчення іноземної мови. Мета може бути будь-яка, але вона повинна мати велике значення, нести високу мотивацію для учня [8, с. 34].

Важливим процесом у пізнавальних надбаннях у підлітковому віці виступає формування уяви. Уява допомагає підліткам проявити себе творчо. Ось чому саме у цьому віці учні починають активно малювати, писати вірші і займатися іншими творчими справами. Дослідники вважають, що уява учня займає в онтогенезі її розвитку перехідне становище. А це означає, що вона все ще не настільки продуктивна як у дорослого, проте багатша на відміну від фантазії дитини [38, с. 205].

У юнаків уява пов'язана зі збагаченням інтелекту. Це відбувається в результаті оволодіння складним навчальним матеріалом, що в подальшому дозволяє покращити репродуктивну уяву. Паралельно з описаним процесом відбувається формування творчої уяви. Творча уява яскраво презентує себе під час навчальної, дослідницької чи творчої діяльності. Ось чому в порівнянні з попередніми класами учні старших класів схильні до критичного ставлення до витворів своєї уяви та до співвідношення мрій з реальністю [38, с. 226].

Як було уже зазначено, мотивація виступає найважливішим фактором під час оволодіння іноземними мовами. Дослідники вважають, що головним видом діяльності, через який мотивація може найкраще втілюватися — спілкування.

Безсумнівно, формування вторинної мовної особистості, яка може здійснювати соціальну взаємодію з представниками інших культур, вважається майже не основним завданням вчителя під час навчання говорінню. З психологічної сторони говоріння має ряд характеристик: наявність складної розумової діяльності з опорою на мовний слух, пам'ять, прогнозування уваги, різний рівень складності (вираження вигуком афектного стану, називання предмету, відповіді на запитання, самостійне висловлення власної думки). Такий перехід від слова до цілого вислову пов'язаний із різним ступенем участі мислення і пам'яті. У своєму дослідженні Тішкова О.Ф. пише: «За Ф. Кайнц найдосконалішою є та мова, користуючись якою мовець свідомо співвідносить мовні знаки з відповідним змістом, зумовленим мовленнєвою ситуацією» [40, с. 72].

Підлітки розвивають своє мовлення під час відтворення прочитаного. Завдяки вдосконаленню навички читання, учні опановують матеріал самостійно, що спричинено зростанням змісту навчальної програми. Один із видів мовлення, монологічне, вдосконалюється краще ніж усі інші у зв'язку з тим, що учням потрібно переказувати твори, самостійно готуватися до виступів, не просто висловлювати думку, а й аргументувати її, вести роздуми у логічній послідовності. Схожий алгоритм вдосконалення має письмове мовлення, так як учням потрібно писати перекази та твори на різну тематику, часто зі своїми аналізами та висновками. Ось чому саме підлітковий вік вважається найсприятливішим для покращення навичок мовлення як засобу спілкування. Науковці вважають, що інтелектуальний рівень учня реалізується через його уміння володіти зовнішнім мовленням, що, до речі, може виступати його ознакою авторитетності у класному колективі. [38, с. 206].

У юнаків-підлітків розвиток мовлення відбувається разом з розвитком мислення [38, с. 227].

Рубінштейн С. писав, що мислення та мовлення тісно пов'язані між собою, так як генетично мовлення і мислення виникли разом. Однак, в той же час, він вважав, що не можна встановити тотожність між цими двома поняттями. Справа в тому, що мовлення існує як мовлення лише завдяки своєму відношенню до мислення. Але одночасно не можна відривати мовлення від мислення. Мовлення — не просто зовнішній одяг думки, який вона може скинути чи одягнути в будь-який момент, не змінюючись при цьому. Мовлення та слово служать не лише для висловлення, винесення на зовні, передання вже готової без мовлення думки співрозмовникові. В мовленні ми реалізуємо думку, реалізуючи яку, ми попередньо формулюємо. Тому мовлення виступає чимось більшим, ніж просто зовнішнє знаряддя думки. Вона уклинюється в сам процес мислення у вигляді форми, яка пов'язана з його змістом. Мислення формується під час формування мовленнєвої форми. Мислення і мовлення, не ототожнюючись, входять в єдність одного процесу. Мислення в мові не тільки виражається, але здебільшого воно в мові і відбувається [35, с. 466-467].

Через збагачення лексичного запасу новими термінами, підлітки-юнаки поглиблюють мовні засоби, покращують навички передавання думки усно та письмово. За допомогою системної рефлексії, яка розвивається саме в цьому віковому періоді, активізується внутрішнє мовлення та відбувається перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення. До речі, у багатьох учнів можна спостерігати прагнення до самовдосконалення мовлення, яке пов'язане з ускладненням викладу знань [38, с. 227].

Тому комплексне врахування усіх компонентів психологічної готовності старшокласників до опанування іноземних мов стане запорукою створення так важливого для подальшого навчання учнів позитивного ставлення до вивчення іноземних мов та подолання психологічного дискомфорту [53, с. 47].

Зимняя І. у своєму дослідженні вказує, що психологія навчання іноземної мови має предмет, характеризується певною сукупністю використовуваних в ній методів дослідження, ґрунтується на загальних педагогічно-психологічно

методологічних і загальнотеоретичних принципах. Специфіка викладання іноземних мов включає також і такі психологічні принципи:

- ✓ комунікативність навчання . Тобто включення спілкування в навчання як форми взаємодії;
- ✓ особистісна значимість предмета спілкування. Значимість, інтерес для учня як особистості (проблеми, теми предмета, спілкування);
- ✓ задоволеність учня ситуацією спілкування. включаючи партнера, предмет спілкування, його процес;
- ✓ рефлексивність учня [8, с. 22].

Беручи до уваги проаналізовану літературу, ми можемо стверджувати, що успішність опанування іноземною мовою залежить від багатьох психологічних чинників. Ось чому для вчителя важливо не тільки уміти професійно володіти матеріалом, методикою викладання, формами та методами проведення уроків, а також розуміти і бачити психологічний портрет учня, рівень його сформованості та готовності до опанування іноземних мов. Безсумнівно, психологія і педагогіка пов'язані один з одним. Тому виходячи із сукупності вище наведених фактів, ми можемо впевнено стверджувати, що поєднання методики викладання з психологією опанування іноземних мов стане запорукою успішного, цікавого та результативного уроку, який не тільки підвищить інтерес до предмету, а й посилить мотивацію для опанування іноземної мови.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі ми розглянули такі теоретичні аспекти: драматизація як метод навчання говорінню, особливості монологічного та діалогічного мовлення та етапи їх формування, а також роль психологічних аспектів у викладанні іноземних мов та їх вплив на учнів.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та спираючись на сукупність всіх згаданих фактів, ми можемо зробити наступний висновок.

Мовленнєві навички формуються за допомогою різних етапів, які включають в себе розвиток уміння будувати речення, розвиток уміння висловлювати зрозуміло думку дотримуючись логічної послідовності речень, їх повноти і зв'язності, розвиток уміння швидко реагувати на фразу та вести дискусію.

У вирі сьогодення важко одночасно дотримуватися вищеописаних етапів та при цьому зберігати інтерес і мотивацію учнів, а головне не закріпити думку про неможливість опанування іноземної мови через її важкість.

Проаналізувавши психологічний портрет учнів підліткового та підлітково-юнацького віку, а саме зміни у таких психологічних процесах як увага, пам'ять, уява, творчість та мовлення, ми вважаємо, що з усіх методів викладання іноземних мов, а саме навчання говорінню, метод драматизації найкраще задовільнить усі потреби учня у навчальній сфері.

Спочатку метод драматизації слугував лише як метод виховання, але згодом у Англії його почали вперше використовувати як метод навчання іноземним мовам. На сьогодні багато вчителів звертаються до даного методу, аби зацікавити та вмотивувати учнів на навчання. При цьому важливо дотримуватися засад демократичного класу.

Дослідження теоретичного аспекту даного методу, показали нам, що драматизація дає можливість учням проявити себе у творчій та інтелектуальній сфері, розкрити себе як особистість, дати можливість самостійно приймати рішення та розвиває уяву, а головне не відволікає увагу та допомагає бути зосередженим весь урок, що у віці 14-15 років учням дається все ще важко.

Проте, ми хочемо наголосити на тому, що даний метод попри численну кількість переваг, має також і деякі недоліки. Тому, для профілактики виникнення подальших проблем науковці радять виконати з учнями ряд вправ для опанування нових лексичних, граматичних і ін. одиниць. Для цього нами були дослідженні групи вправ та можливості застосування цих вправ за допомогою методу драматизації.

На нашу думку, гармонійне поєднання методу драматизації, вправ для вдосконалення діалогічного та монологічного мовлення, розуміння психологічного розвитку учнів та їх потреб стане ключом до успішного та результативного засвоєння іноземної мови, навичок говоріння, а головне допоможе запобігти ймовірного деструктивного процесу отриманих навичок.

Отже, отримані результати нашого дослідження, створюють передумови для розробки планів уроків з використанням методу драматизації та подальшого використання їх у практичній частині.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТІВ ТА ЇХ ОПИС ФОРМУВАННЯ

2.1. Організація експериментального дослідження в учнів старшої школи

Після опрацювання та аналізу теоретичного матеріалу з використання драматизації на уроці іноземних мов та його вплив на формування та покращення навичок монологічного та діалогічного мовлення учнів старшої школи, ми провели експериментальне дослідження.

Для вивчення рівня сформованості мовленнєвих навичок та психологічної готовності до опанування іноземної мови нами були використанні такі психолого-педагогічні методи дослідження: педагогічне спостереження, метод аналізу результатів діяльності учнів, вивчення досвіду вчителів з іноземної мови та інших предметів, бесіда, анкетування з метою виявлення рівня сформованості навичок монологічного та діалогічного мовлення, експериментальне навчання та аналіз і висновок проведеної роботи.

Для проведення нашого дослідження ми поділили його на чотири етапи, які включали в себе:

1. Підготовчий етап — розробка системи вправ для перевірки рівня сформованості мовленнєвих навичок.
2. Діагностичний етап — проведення діагностуючого анкетування для визначення рівня сформованості монологічного та діалогічного мовлення; аналіз отриманих результатів, знайомство та аналіз підручників; вивчення шкільної програми та розробка планів уроків.
3. Формувальний етап — проведення експериментального навчання, що включає навчання говоріння за допомогою методу драматизації.
4. Підсумковий етап — проведення порівняльного аналізу результатів констатувального етапу та контрольного зрізу формувального етапу.

Під кожний етап нами були виведені завдання, які повинні бути виконанні протягом даного етапу та відведені відповідні терміни його виконання, що проілюстровано в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст експериментального дослідження навчання говоріння учнів старшої школи за допомогою методу драматизації

Назва етапу	Період проведення	Кількість уроків	Опис завдань
Підготовчий етап	10.02.2020 – 04.09.2020;		– розробка системи вправ для перевірки сформованості мовленнєвих навичок у учнів старшої школи
Діагностичний етап	14.09.2020 – 18.09.2020	1	– спостереження за роботою та активністю учнів на уроці, особливо під час виконання вправ спрямованих на говоріння; – тестування учнів для виявлення рівня сформованості монологічних та діалогічних навичок говоріння; – аналізування отриманих результатів; – аналізування підручників та шкільної програми;
Формувальний етап	21.09. – 30.09.2020	5	– проведення експериментального дослідження на навчання

			говоріння з використанням методу драматизації.
Підсумковий етап	02.10.2020	1	– Аналіз отриманого діагностичного зрізу та виокремлення переваг і недоліків методу драматизації.

Для себе ми виділили основні завдання під час проведення експериментального дослідження, над подальшим виконанням яких ми працювали:

- визначити рівень сформованості навичок діалогічного та монологічного говоріння учнів старшої школи;
- перевірити дієвість методу драматизації під час експериментальних уроків німецької мови;
- проаналізувати отримані результати та зробити висновки щодо труднощів у викладанні німецької мови з використанням методу драматизації.

Перед тим як розпочати наше експериментальне навчання була проведена ознайомча робота з підручником: Німецька мова. 9 клас. Автори: Сидоренко М.М., Палій О.А., яка показала невелику кількість вправ орієнтованих на навчання діалогічного та монологічного мовлення. Саме дослідження проходило у 9-Б класі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №2-гімназії м. Калинівки, Вінницької обл.

Спостереження на уроці показали малу кількість вправ на говоріння, однотипність речень, які використовували учні, більшість завдань спрямовані на самостійну роботу. В більшості випадків лише вчитель вів діалог з учнями, тобто на уроках панував режим учителецентрований підхід, тобто вчитель відіграє основну роль на уроці.

Для кращого результату ми вирішили включити в наше дослідження дві групи: контрольну, яка складалася з 16 учнів, та експериментальну, яка складалася

з 13 учнів. Щоб в подальшому могли порівняти результати у діагностичному зрізі як на початку експерименту так і в кінці.

Для того, щоб розуміти на якому рівні знаходяться учні ми створили тестові завдання для перевірки рівня сформованості мовлення монологічних та діалогічних навичок. Тестування для перевірки діалогічного мовлення містили 4 вправи, вправи були розроблені від найлегшого до найважчого рівня (Додаток А). Метою вправ було перевірити уміння учнів реплікувати, створювати діалогічні єдності, реагувати на репліку та вести бесіду.

Тестування на перевірку рівня сформованості монологічного мовлення містило п'ять вправ, які були спрямовані на перевірку граматичної та лексичної наповненості, а також уміння створювати висловлювання різних рівнів (Додаток Б).

Для оцінювання рівнів сформованості мовленнєвих навичок ми виокремили наступні критерії та систему оцінювання.

Критерії оцінювання діалогічного мовлення оцінювалися по три бали:

1. уміння реплікувати;
2. уміння створювати діалогічні єдності;
3. уміння реагувати на репліку;
4. уміння вести бесіду.

Критерії оцінювання монологічного мовлення оцінювалися по чотири бали:

1. граматична наповненість;
2. лексична наповненість;
3. структурованість.

Нами були виділені наступні рівні сформованості монологічного та діалогічного мовлення:

1. Початковий рівень

Діалогічне мовлення: учні мають мінімальні знання при побудові речення, тобто їм важко самостійно за зразком реплікувати та будувати діалогічні єдності; не володіють уміннями реагувати на репліку та вести бесіду.

Монологічне мовлення: учні володіють мінімальними знаннями з граматики та лексичним запасом слів, будують найелементарніші за структурою речення.

2. Середній рівень

Діалогічне мовлення: учні уміють повторити репліки за вчителем та будувати за прикладом свої, будуть елементарні діалогічні єдності, але мають низький рівень уміння реагувати на репліку та вести бесіду.

Монологічне мовлення: учні уміють будувати прості граматичні структури, володіють середнім лексичним запасом т.к. не розуміють значення багатьох слів та не використовують їх, будуть прості речення.

3. Достатній рівень

Діалогічне мовлення: учнів уміють реплікувати, будувати за прикладом та самостійно діалогічні єдності, уміють реагувати на ініціативну репліку реактивною реплікою, володіють умінням вести бесіду, але відчують все-таки труднощі на цьому етапі.

Монологічне мовлення: учні володіють різними граматичними структурами та достатнім лексичною наповненістю та активно використовують їх у мовленні, можуть побудувати монологічні єдності різних рівнів та розказати про себе, своє оточення, свої хоббі, проте висловлювати думку щодо сказаного їм все ще важко.

4. Високий рівень

Діалогічне мовлення: учні прекрасно володіють умінням реплікувати, будують діалогічні єдності різних рівнів, уміють реагувати на ініціативну репліку реактивною реплікою та вміють вести бесіду, наводити аргументи, ставити запитання.

Монологічне мовлення: учні володіють різними граматичними структурами, мають високий рівень лексичної наповненості та активно використовують їх у мовленні, будують монологічні єдності різних рівнів, можуть розказати про себе, своє оточення, свої інтереси, висловити думку щодо певних тверджень та розповісти почуті факти.

Під час першого тижня було встановлено, що рівень іноземного мовлення у учнів невисокий. Рівень сформованості діалогічного мовлення показав, що 18,75% учнів контрольної групи знаходяться на високому рівні. Учні експериментальної групи не показали високий результат. 37,5% учнів контрольної групи та 38,6% експериментальної групи знаходяться на достатньому рівні. 18,75% контрольної групи та 38,6% експериментальної групи мають середній результат. 25% контрольної групи та 23,08% експериментальної групи мають низький рівень сформованості діалогічного мовлення.

Рівень сформованості монологічного мовлення показав, що 25% учнів контрольної групи знаходяться на високому рівні. Учні експериментальної групи не показали високий результат. 43,75% учнів контрольної групи та 46,15% експериментальної групи знаходяться на достатньому рівні. 12,5% контрольної групи та 30,77% експериментальної групи мають середній результат. 18,75% контрольної групи та 23,08% експериментальної групи мають низький рівень сформованості діалогічного мовлення.

Відповідно до рівнів мнологічного та діалогічного мовлення була встановлена така система оцінювання:

- ✓ 1-3 балів — початковий рівень;
- ✓ 4-6 балів — достатній рівень;
- ✓ 7-9 балів — середній рівень;
- ✓ 10-12 балів — високий рівень.

Після проведення тестування у контрольній та експериментальній групах ми отримали наступні результати, які проілюстровано в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості діалогічного мовлення в контрольній та експериментальній групах на діагностичному етапі

Рівні	Уміння реплікувати	Уміння створювати діалогічні	Уміння реагувати на репліку	Уміння вести бесіду

			єдності різних рівнів					
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий рівень	0	0	2	1	4	4	6	8
Середній рівень	3	1	3	5	5	6	5	4
Достатній рівень	3	6	6	7	4	3	5	1
Високий рівень	10	6	5	0	3	0	0	0

Контрольна група — 16 учнів, експериментальна група — 13 учнів

Переводячи отриманні цифри у відсоткові відношення ми одержали наступні дані: на етапі реплікування 0% учнів контрольної та експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 18,75% учнів контрольної групи та 7,69% учнів експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 18,75% учнів контрольної групи та 46,15% учнів експериментальної групи на достатньому рівні і 62,5% учнів контрольної групи та 46,15% учнів експериментальної групи на високому.

На етапі створювання діалогічної єдності різних рівнів 12,5% учнів контрольної групи та 7,69% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 18,75% учнів контрольної групи та 38,46% експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 37,5% учнів контрольної групи та 53,85% учнів експериментальної групи на достатньому рівні та 31,25% учнів контрольної та 0% учнів експериментальної групи на високому рівні.

На етапі уміння реагувати на репліку 25% учнів контрольної групи та 30,77% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 31,25% учнів контрольної та 46,15% учнів експериментальної груп знаходяться на середньому рівні; 25% учнів контрольної та 23,08% учнів експериментальної груп є на

достатньому рівні; 18,75% учнів контрольної групи та 0% учнів експериментальної групи знаходяться на високому рівні.

На етапі уміння вести бесіду на початковому рівні знаходяться 37,5% учнів контрольної та 61,54% учнів експериментальної груп; на середньому рівні знаходяться 31,25% учнів контрольної та 30,77% експериментальної груп; 31,25% учнів контрольної групи та 7,69% експериментальної групи знаходяться на достатньому рівні; 0% учнів контрольної та 0% експериментальної груп знаходяться на високому рівні.

Таблиця 3

Рівень сформованості монологічного мовлення в контрольній та експериментальній групах на діагностичному етапі

Рівні	Граматчна наповненість		Лексична наповненість		Структурованість	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий рівень	5	6	2	3	5	7
Середній рівень	1	4	6	1	3	5
Достатній рівень	6	3	5	9	5	1
Високий рівень	4	0	3	0	3	0

Контрольна група — 16 учнів, експериментальна група — 13 учнів

Переводячи отриманні цифри у відсоткові відношення ми одержали наступні дані: за критерієм «граматичної наповненості» 31,25% учнів контрольної та 46,15% експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 6,25% учнів контрольної групи та 30,77% учнів експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 37,5% учнів контрольної групи та 23,08% учнів експериментальної групи на достатньому рівні і 25% учнів контрольної групи

знаходяться на високому рівні. Експериментальної група не володіє граматичною наповненістю на високому рівні.

За критерієм «лексичної наповненості» 12,5% учнів контрольної групи та 23,08% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 37,5% учнів контрольної групи та 7,69% експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 31,25% учнів контрольної групи та 69,23% учнів експериментальної групи на достатньому рівні та 18,75% учнів контрольної показали високий рівень. Учні експериментальної групи не володіють високим рівнем лексичної наповненості.

За критерієм «структурованість» 31,25% учнів контрольної групи та 53,85% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 18,75% учнів контрольної та 38,46% учнів експериментальної груп знаходяться на середньому рівні; 31,25% учнів контрольної та 7,69% учнів експериментальної груп є на достатньому рівні; 18,75% учнів контрольної показали високий рівень. Учні експериментальної групи не володіють високим рівнем уміння створювати монологічні єдності різних рівнів.

Отримані результати тестування показали недостатній рівень сформованості навичок діалогічного мовлення як в контрольній, так в експериментальній групах та достатній рівень сформованості навичок монологічного мовлення в контрольній групі на недостатній рівень сформованості навичок монологічного мовлення в експериментальній групі.

Таблиця 4

Результати діагностичних вправ на сформованість діалогічних навичок у експериментальній групі за чотирма критеріями

Прізвище, Ім'я	1 критерій (1-3 бали)	2 критерій (4-6 бали)	3 критерій (7-9 бали)	4 критерій (10-12 бали)	Загальна оцінка
Велічко Іван	2	1	0	0	3
Глуханюк Олена	3	1	1	0	5
Горобець Назар	2	1	1	0	4

Дидик Вікторія	3	2	2	0	7
Дума Юля	3	1	1	1	6
Зоріна Аня	2	2	2	2	8
Іваняк Богдан	1	0	0	0	1
Котляр Дмитро	2	2	1	0	5
Котляр Назар	2	1	0	0	3
Кугай Валерія	3	2	2	1	8
Льовкіна Софія	3	2	1	1	7
Назарова Анастасія	3	2	1	1	7
Подчешинська Софія	2	2	0	0	4

Загальний бал експериментальної групи: 68

Середній бал експериментальної групи: 5,2

Таблиця 5

Результати діагностичних вправ на сформованість діалогічних навичок у
контрольній групі за чотирма критеріями

Фамілія, Ім'я	1 критерій (1-3 бали)	2 критерій (4-6 бали)	3 критерій (7-9 бали)	4 критерій (10-12 б.)	Заг. оцінка
Бережок Вікторія	3	3	1	1	8
Білецька Софія	3	3	2	1	9
Бровченко Єлизавета	3	2	2	2	9
Возна Катерина	3	3	3	2	11
Гетьман Антон	3	2	2	2	9
Катеринич Назар	1	0	0	0	1
Людкевич Анастасія	3	2	1	1	7
Павелко Іван	2	1	0	0	2

Павленко Назар	1	0	0	0	1
Пилипчук Єлизавета	2	2	1	1	6
Семенюк Марина	3	3	3	1	10
Сірман Ангеліна	3	2	1	0	6
Солона Анастасія	2	1	1	0	4
Ференець Влад	1	1	0	0	2
Черніхевич Ольга	3	3	3	2	11
Ярмалюк Даша	3	2	2	2	9

Загальний бал контрольної групи: 105

Середній бал контрольної групи: 6,6

Таблиця 6

Результати діагностичних вправ на сформованість монологічних навичок у
експериментальній групі за трьома критеріями

Прізвище, Ім'я	1 критерій (1-4 бали)	2 критерій (6-8 бали)	3 критерій (9-12 бали)	Загальна оцінка
Велічко Іван	1	1	1	3
Глуханюк Олена	2	3	2	7
Горобець Назар	1	3	1	5
Дидик Вікторія	3	3	2	8
Дума Юля	2	3	2	7
Зоріна Аня	3	3	3	9
Іваняк Богдан	0	1	0	1
Котляр Дмитро	1	3	1	5
Котляр Назар	1	1	1	3
Кугай Валерія	3	3	1	7
Льовкіна Софія	1	3	2	6
Назарова Анастасія	2	3	2	7

Подчешинська Софія	2	2	1	5
-----------------------	---	---	---	---

Загальний бал експериментальної групи: 73

Середній бал експериментальної групи: 5,6

Таблиця 7

Результати діагностичних вправ на сформованість монологічних навичок у
контрольній групі за трьома критеріями

Фамілія, Ім'я	1 критерій (1-4 бали)	2 критерій (5-8 бали)	3 критерій (9-12 бали)	Загальна оцінка
Бережок Вікторія	3	4	2	9
Білецька Софія	4	3	3	10
Бровченко Єлизавета	3	3	3	9
Возна Катерина	3	4	4	11
Гетьман Антон	4	3	2	9
Катеринич Назар	0	1	1	2
Людкевич Анастасія	2	3	3	8
Павелко Іван	1	2	1	4
Павленко Назар	0	1	1	2
Пилипчук Єлизавета	3	2	2	7
Семенюк Марина	4	2	3	9
Сірман Ангеліна	3	2	3	8
Солона Анастасія	1	2	1	4
Ференець Влад	1	2	0	3
Черніхевич Ольга	4	3	4	11
Ярмалюк Даша	3	4	4	11

Загальний бал контрольної групи: 117

Середній бал контрольної групи: 7,3

Отже, після проведення тестування та його аналізу ми надаємо отримані результати в рис. 1.

Результат сформованості навичок монологічного та діалогічного говоріння після формувального етапу

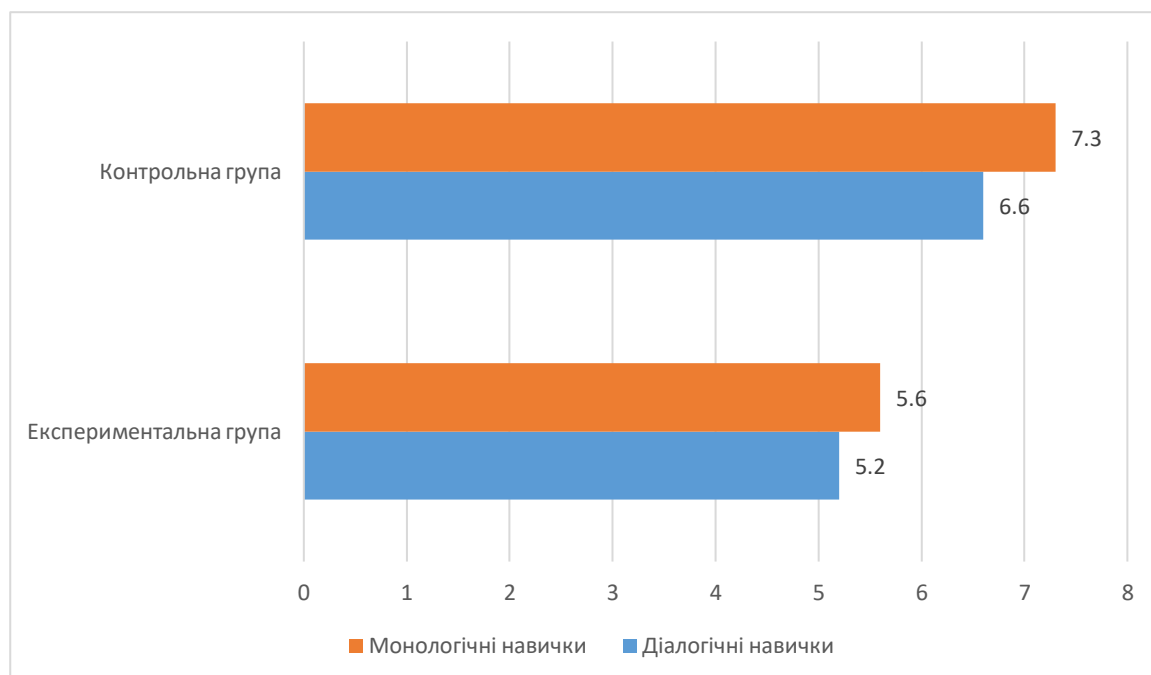


Рис. 1

Наступним нашим кроком є опис дослідно-експериментальної роботи, вправ опрацьованих протягом даного періоду та отриманих результатів діагностуючого тестування.

2.2. Хід та аналіз експериментального навчання на формування навичок говоріння учнів старшої школи методами драматизації

Провівши аналіз тестових завдань на визначення рівня сформованості мовленнєвих навичок ми розпочали наше експериментальне навчання. Дослідно-експериментальне навчання тривало три тижнів, протягом якого було проведено п'ять уроків та діагностичний зріз на шостому. Під час роботи протягом даного період ми взяли до уваги ймовірні труднощі під час навчання говоріння, з якими ми ознайомилися під час теоретичного аналізу.

Наступним нашим завданням було виділення принципів за якими ми будемо розробляти комплекс завдань для учнів. Комплекс вправ, які ми розробили для покращення навичок монологічного та діалогічного мовлення базувалися на методі драматизації.

Принципи якими ми користувалися розробляючи вправи та плануючи уроки:

1. програма для загальноосвітніх начальних закладів з іноземної мови, німецька мова;
2. інтереси та захоплення учнів;
3. принцип «від легшого до найважчого»;
4. інтерактивні вправи;
5. логічна побудова.

Навчання діалогічному мовленню ми розбили на декілька етапів. Перший етап — етап реплікування; другий етап — етап засвоєння діалогічних єдностей; третій етап — етап побудови мікродіалогів; четвертий етап — етап побудови самостійного діалогу. Навчання монологічному мовленню було розділено на дещо інші етапи. Дані етапи були виділені Мулик К. і налічується їх три. Перший етап — об'єднання зразків мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність; другий етап — самостійна побудова висловлювання понад фразового рівня; третій етап — створення монологічного висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення [24, с. 47].

Для успішного засвоєння матеріалу ми виділили етапи роботи над ним. Дані етапи проводилися перед кожним та на кожному уроці.

1. Аналіз поданого в книжці матеріалу;
2. Пошук додаткового матеріалу;
3. Підготовка матеріалу з книжки та додаткового матеріалу до роботи;
4. Безпосередньо робота з підготовленим матеріалом.

Керуючись вищезазначеними принципами на уроці німецької мови ми використовували ті види вправ, які у своїх дослідженнях запропонували Черниш В., та Костюченко К., а саме: рецептивні, репродуктивні, продуктивні та бесіди. Вправи, які були розроблені нами впродовж експериментального періоду були поділені відповідно до етапів роботи над діалогічним мовленням:

1. формування навичок реплікування;
2. засвоєння діалогічних єдностей різних видів;
3. побудова мікродіалогів;
4. побудова власних діалогів.

Під час зазначеного періоду з п'яти уроків три уроки були приділені навчанню діалогічного мовлення, так як попереднє тестування показало, що діалогічне мовлення розвине слабше ніж монологічне. Різниця в загальних балах склала 0,2 бали. Уроки були проведені на теми: „Der Stundenplan“, „Schuluniform“, „Stress und Spaß“, теми 4, 5 і 6 у підручнику з німецької мови за 9 клас Сидоренко М., Палій О. Викладання проводилось українською та німецькою мовою для кращого розуміння завдання учнями.

Проглянемо розроблений нами комплекс вправ направлений на вдосконалення навичок діалогічного мовлення за допомогою методу драматизації.

Комплекс вправ для діалогічного мовлення

Тема: Der Stundenplan

Етап I

Вправа 1

Вчитель формує ситуацію: «Jeder Schüler hat sein Lieblings- und Hassfach. Mein Lieblingsfach ist Deutsch».

L: Mein Lieblingsfach ist Deutsch.

Sch: Mein Lieblingsfach ist Deutsch.

Вправа 2

Вчитель: Sie haben es gut gemacht. Aber ich denke, Sie haben ihre eigene Lieblings- und Hassfach. Erzählen Sie uns jetzt von den Fächer, die Sie lieben oder hassen. Ich fange an und sie machen weiter. Mein Lieblingsfach ist Deutsch, aber mein Hassfach ist Geometrie.

У1: Mein Lieblingsfach ist Physik, aber mein Hassfach ist Geschichte.

У2: Mein Lieblingsfach ist Informatik, aber mein Hassfach ist Chemie.

Вправа 3

Вчитель: Stellen Sie sich vor, Sie haben die Möglichkeit, die Fächer auszuwählen, die Sie in der Schule lernen möchten. Aber Sie haben eine Einschränkung: nicht mehr als drei / vier Fächer, daher fällt es Ihnen schwer, sich zu entscheiden. Ihre Aufgabe: Sagen Sie uns, wofür Sie sich interessieren, und beraten Sie einander, welche Fächer auszuwählen. Aber lassen Sie zuerst einen von Ihnen sagen, was ihm Spaß macht, und ich werde ihm eine Empfehlung geben.

У: Ich interessiere mich für Malen, historischen Epochen, Music.

В: Dann sollst du die Unterricht der Kunst und der Geschichte besuchen.

У1: Ich interessiere mich für Computer und Sprachen.

У2: Dann sollst du die Unterricht der Fremdsprache und der Informatik besuchen.

Етап II

Вправа 1

Вчитель: Ein neuer Schüler ist in der Klasse erschienen und er / sie ist Ihr Schreibtischnachbar. Sagen Sie sich gegenseitig, was Ihr Lieblingsfach ist, und erklären Sie, warum.

У1: Mein Lieblingsfach ist Informatik, weil ich mit dem Computer arbeiten mag.

У2: Mein Lieblingsfach ist Sport, weil ich gesund sein will.

Вправа 2

Вчитель: Jeder von ihnen hat einen Zeitplan am Schreibtisch. Schauen Sie es sorgfältig an. Ihr Freund möchte wissen, wann Sie bestimmte Fächer haben. Beantworte die Fragen.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Deutsh	Kunst	Religion	Mathe	Mathe

Deutsch	Bio	Physik	Deutsch	Deutsch
Chemie	Sport	Englisch	Französisch	Geschichte
Kunst	Deutsch	Geschichte	Englisch	Physik
Sport	Mathe	Chemie	Physik	Französisch

У1: Wann haben wir Geschichte?

У2: Wir haben Geschichte am Mittwoch in der fünften Stunde und am Freitag in der zweiten Stunde.

Етап III

Вправа 1

Вчитель: Sie haben ein strukturelles Sprachschema. Verwenden Sie es in Ihrem Mikrodialog.

– Hallo, ...!

– Hallo, ...!

– Welches Fach ist dein Lieblings?

– Mein Lieblingsfach ist ...

– Ich hasse/mag ...

– Ja, was hasst/magst du?

– Ich hasse/mag ..., weil ich ... kann (nicht).

– Und ich mag ..., weil ich ... kann.

– Wann haben wir ...?

– Oh, Moment! Wir haben ...am...in... (Tag und wann).

Вправа 2

Вчитель: Sie haben ein strukturelles Sprachschema. Machen Sie einen Dialog.

У2: 1. Frage über den neuen Stundenplan. 2. Frage, was er/sie ändern will. 3. Erzähle über deinen Studentenplan und welche Stunde magst du.

У1: 1. Erzähl über den neuen Stundenplan und dass du Schwierigkeiten mit manchen Stunden hast. 2. Erzähl welche Stunde du verändern willst. Frage den Partner über den Stundenplan. 3. Reagiere!

Етап IV

Вправа 1

Вчитель: Nächstes Semester haben Sie neue Fächer, aber zuerst müssen Sie auswählen, welche Fächer Sie besuchen möchten.

Першому учневі — Sie sollen neue Fächer für das nächste Semester auswählen, aber es fällt Ihnen schwer, sich zu entscheiden. Sie rufen Ihrem Freunden an und sprechen über das Problem und Ihre Interesse.

Другому учневі — Ihr Freund ruft Sie an, er/sie kann sich nicht für die Wahl der Fächer für das neue Semester entscheiden. Fragen Sie ihn/sie nach Interessen und geben Sie Ratschläge.

Вправа 2

Вчитель: Sie lernen seit einem Monat nach dem neuen Zeitplan.

Першому учневі — Erzählen Sie deinem Freunden/deiner Freundin, welche Fächer Sie nicht mögen und erklären Sie warum. Hören Sie Ihrem Partner zu. Aber dann bringen Sie die Argumente vor..

Другому учневі — Hören Sie Ihrem Partner zu und erklären Sie die Vorteile seiner ungeliebten Fächer. Sagen Sie, was Sie an Ihrem Stundenplan nicht mögen, und hören Sie Ihrem Partner zu.

Тема: Schuluniform

Етап I

Вправа 1

Вчитель: Reden wir über Schuluniformen! Ich persönlich trage den Rock, die Jacke und die Bluse in der Schule gern. Und jetzt bitte wiederholen Sie!

L: Ich trage den Rock, die Jacke und die Bluse in der Schule gern.

Sch: Ich trage den Rock, die Jacke und die Bluse in der Schule gern.

Вправа 2

Вчитель: Und jetzt ist es interessant für mich, was sie gerne zur Schule tragen. Ich werde fragen, und Sie geben die Antwort.

L: Welche Kleidung tragen Sie gern?

Sch: Ich trage den Pullover und die Jeans gern.

Вправа 3

Вчитель: Ich bin sicher, es gibt die Kleidung, die Sie nicht gerne tragen und die sie in der Schule überhaupt nicht tragen! Fragen Sie sich also gegenseitig, was Sie nicht gerne tragen, und geben Sie eine Antwort. Sie mach diese Übung als "Karussell". Dazu sollen Sie in zwei Kreisen stehen: einer in der Mitte ist kleiner und größer ist außen. Sobald ich in die Hände klatsche, treten Sie nach rechts und wechseln die Partner.

Sch1: Welche Kleidung trägst du ungern?

Sch2: Ich trage sportliche Kleidung ungern. Und du? Welche Kleidung trägst du ungern?

Sch1: Ich trage die Bluse und klassische Hose ungern.

Етап II

Вправа 1

Вчитель: Stellen Sie sich vor, Ihr Nachbar am Schreibtisch ist ein Student aus Deutschland. Fragen Sie, welche Schuluniform er trägt und erzählen Sie uns von Ihrer eigenen.

Sch1: Welche Schuluniform hast du?

Sch2: Ich habe den Rock, die Jacke und die Bluse als Schuluniform. Welche Schuluniform hast du?

Sch1: Ich habe keine Schuluniform.

Вправа 2

Вчитель: Fragen und beantworten Sie, welche Schuluniform Sie tragen möchten.

Sch1: Welche Schuluniform möchtest du tragen?

Sch2: Ich möchte den Rock, die Jacke und die Bluse tragen.

Вправа 3

Вчитель: Und jetzt, wenn wir über die Schuluniform gesprochen haben. Lassen Sie uns nun feststellen, ob eine Schuluniform wirklich nützlich ist. Diejenigen, die eine grüne Karte erhalten haben, sollten Argumente dafür liefern, und diejenigen, die eine rote Karte erhalten haben, sollten ein Gegenargument vorlegen. Sie machen diese Übung und gehen durch die Klasse. Sprechen Sie mit der größten Anzahl von Schülern.

Етап III

Вправа 1

Вчитель: Sie haben ein strukturelles Sprachschema. Verwenden Sie es in Ihrem Mikrodialog.

- Hast du Schuluniform?
- Ja, wir haben ... als Schuluniform!
- Welches Design und welche Farbe hat es?
- Wir tragen ... (Kleidung und seine Farbe) in der Schule.
- Oh, ich finde das... Ich möchte ... auch/nicht tragen. Aber ich trage ... (Kleidung und seine Farbe).
- Das finde ich ...

Вправа 2

Вчитель: Sie haben ein strukturelles Sprachschema. Verwenden Sie es in Ihrem Mikrodialog.

Sch1: 1. Neue Schuluniform. 2. Die Schuluniform passt nicht. 3. Was soll ich machen?

Sch2: 1. Welche Schuluniform? 2. Warum? 3. Die Ratschlag.

Етап IV

Вправа 1

Вчитель: Dein Freund ist in eine andere Schule gezogen, in der es eine Schuluniform gibt!

Перший учень: Zur Schule müssen Sie eine Uniform tragen, aber das wollen Sie nicht machen. Beschreiben Sie die Schuluniform und erklären Sie das Problem

Другий учень: Sie haben keine Schuluniform, aber Sie möchten sie haben. Hören Sie auf Ihren Partner und argumentieren Sie vor.

Тема: Stress und Spaß

Етап I

Вправа 1

Вчитель: Wir waren oder sind alle Schüler in der Schule. Und wir alle fühlen uns gestresst und haben Angst vor bestimmten Fächern / Lehrern / Noten. Zum Beispie, ich habe Angst vor der Prüfung! Versuchen Sie es jetzt zu sagen

L: Ich habe Angst vor der Prüfung!

Sch: Ich habe Angst vor der Prüfung!

Вправа 2

Вчитель: Wiederholen Sie nun dieselbe Übung, aber geben Sie diesmal an, wovor Sie persönlich Angst haben.

Sch1: Ich habe Angst vor der schlechten Note!

Sch2: Ich habe Angst vor den manchen Lehrer!

Вправа 3

Вчитель: Wiederholen Sie diesen Satz jetzt noch einmal, aber zu Ihrem Partner und lassen Sie sich beraten.

Sch1: Ich habe Angst vor der schlechten Note!

Sch2: Dann brauchst du besser alles zu lernen.

Вправа 4

Вчитель: Und jetzt wollen wir herausfinden, was dich in der Schule glücklich macht. Stellen Sie sich gegenseitig eine Frage und beantworten Sie sie. Ich fange an und sie machen weiter!

L: Was macht sie glücklich in der Schule?

Sch1: Gute Noten machen mich glücklich!

Sch2: Gute Atmosphäre an dem Unterricht macht mich glücklich!

Етап II

Вправа 1

Вчитель: Sie besprechen die Schule mit Ihren Freunden. Und das Gespräch drehte sich um Lehrer. Erzählen Sie, welche Handlungen von Lehrern Sie nervös machen und welche Sie glücklich machen.

Sch1: Ich habe Angst wenn der Lehrer schreit.

Sch2: Oh, nein! Das macht mich nur böse!

Вправа 2

Вчитель: Und jetzt, wenn Sie besprochen haben, was Sie nicht mögen und was sie mögen, teilen Sie ein Geheimnis miteinander: Wie gehen Sie mit schwierigen Situationen mit Lehrern um? Sie machen diese Übung als "Karussell". Dazu sollen Sie in zwei

Kreisen stehen: einer in der Mitte ist kleiner und größer ist außen. Sobald ich in die Hände klatsche, treten Sie nach rechts und wechseln die Partner.

Етап III

Вправа 1

Вчитель: Sie haben ein strukturelles Sprachschema. Verwenden Sie es in Ihrem Mikrodialog.

- Hallo ...
- Hallo ...
- Ich lerne ... Morgen ... Das ist für mich immer Stress.
- Sei ...
- Na gut. Und was machst du?
- Ich ... Das ist für mich ein Problem.
- Oh, ich verstehe dich (nicht).

Етап IV

Вправа 1

Вчитель: Der Schüler braucht die Hilfe eines Schulpsychologen.

Перший учень — Sie sind der Schüler/ die Schülerin und fühlen in der Schule und zu Hause einen starken Stress. Erzählen Sie einem Psychologen von Ihrem Problem und bekommen Sie die Hilfe.

Другий учень — Sie sind ein Psychologe. Hören Sie auf die Beschwerden der Schüler und versuchen Sie ihm/ihr die Lösung der Probleme zu finden. Geben Sie auch die Ratschläge.

Вправа 2

Вчитель: Wir sind alle unterschiedlich und gehen unterschiedlich mit Stresssituationen um. Stellen Sie sich vor, Sie sitzen in einer Pause und besprechen Stress mit Ihrem Freund in der Schule.

Перший учень — Sie haben starke Angst vor Tests. Durch diese Angst können Sie normalerweise nicht an die Aufgaben des Tests denken und daran arbeiten. Teilen Sie das Problem mit einem Freund und finden Sie heraus, wie er damit umgeht.

Другий учень — Sie hatten ein ähnliches Problem wie Ihr Freund, aber Sie haben es gewältigt. Erzählen Sie dem Freunden von Ihrem Sieg und geben Sie ein paar Tipps.

Після проведеного експериментального навчання діагностичне тестування для визначення рівня сформованості діалогічних навичок. Мусимо зазначити, що учні виконували тестування, яке було запропоноване їм на початку експериментального навчання. Дане тестування дало наступні результати.

Таблиця 8

Рівень сформованості діалогічного мовлення в контрольній та експериментальній групах після проведення експериментального навчання

Рівні	Уміння реплікувати		Уміння створювати діалогічні єдності		Уміння реагувати на репліку		Уміння вести бесіду	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий рівень	0	0	2	1	4	4	5	7
Середній рівень	2	1	2	0	5	6	6	5
Достатній рівень	4	5	6	11	3	3	5	1
Високий рівень	10	7	6	1	4	0	0	0

Переводячи отримані цифри у відсоткові відношення ми одержали наступні дані: на етапі реплікування 0% учнів контрольної та експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 12,5% учнів контрольної групи та 7,69% учнів експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 25% учнів контрольної групи та 46,15% учнів експериментальної групи на достатньому рівні і 62,5% учнів контрольної групи та 53,85% учнів експериментальної групи на високому.

На етапі створювання діалогічної єдності різних рівнів 12,5% учнів контрольної групи та 7,69% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 12,5% учнів контрольної групи та 0% експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 37,5% учнів контрольної групи та 84,62% учнів експериментальної групи на достатньому рівні та 37,5% учнів контрольної та 7,69% учнів експериментальної групи на високому рівні.

На етапі уміння реагувати на репліку 25% учнів контрольної групи та 30,77% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 31,25% учнів контрольної та 46,15% учнів експериментальної груп знаходяться на середньому рівні; 18,75% учнів контрольної та 23,08% учнів експериментальної груп є на достатньому рівні; 25% учнів контрольної групи та 0% учнів експериментальної групи знаходяться на високому рівні.

На етапі уміння вести бесіду на початковому рівні знаходяться 31,25% учнів контрольної та 53,85% учнів експериментальної груп; на середньому рівні знаходяться 37,5% учнів контрольної та 38,46% експериментальної груп; 31,25% учнів контрольної групи та 7,69% експериментальної групи знаходяться на достатньому рівні; 0% учнів контрольної та 0% експериментальної груп знаходяться на високому рівні.

Таблиця 9

Рівень сформованості діалогічних навичок у експериментальній групі на формульовальному етапі за чотирма критеріями

Прізвище, Ім'я	1 критерій (1-3 бали)	2 критерій (4-6 бали)	3 критерій (7-9 бали)	4 критерій (10-12 бали)	Загальна оцінка
Велічко Іван	2	2	0	0	4
Глуханюк Олена	3	2	1	0	6
Горобець Назар	2	2	1	0	5
Дидик Вікторія	3	2	2	1	8
Дума Юля	3	2	1	1	7
Зоріна Аня	3	2	2	2	9

Іваняк Богдан	1	0	0	0	1
Котляр Дмитро	2	3	1	0	6
Котляр Назар	2	2	0	0	4
Кугай Валерія	3	2	2	1	8
Льовкіна Софія	3	2	1	1	7
Назарова Анастасія	3	2	1	1	7
Подчешинська Софія	2	2	0	0	4

Загальний бал експериментальної групи: 77

Середній бал експериментальної групи: 5,9 (6)

Таблиця 10

Рівень сформованості діалогічних навичок у контрольній групі на
формульованому етапі

Фамілія, Ім'я	1 критерій (1-3 бали)	2 критерій (4-6 бали)	3 критерій (7-9 бали)	4 критерій (10-12 б.)	Заг. оцінка
Бережок Вікторія	3	3	1	1	8
Білецька Софія	3	3	3	1	10
Бровченко Єлизавета	3	2	2	2	9
Возна Катерина	3	3	3	2	11
Гетьман Антон	3	2	2	2	9
Катеринич Назар	1	0	0	0	1
Людкевич Анастасія	3	3	1	1	8
Павелко Іван	2	1	0	0	2
Павленко Назар	1	0	0	0	1
Пилипчук Єлизавета	2	2	1	1	6

Семенюк Марина	3	3	3	1	10
Сірман Ангеліна	3	2	1	0	6
Солона Анастасія	2	2	1	1	6
Ференець Влад	2	1	0	0	3
Черніхевич Ольга	3	3	3	2	11
Ярмалюк Даша	3	2	2	2	9

Загальний бал контрольної групи: 110

Середній бал контрольної групи: 6,8 (7)

При порівнянні результатів діагностичного зрізу на формувальному етапі дослідження можемо спостерігати наступні зрушення: загальний бал експериментальної групи складає 77, що на 9 балів більше ніж показало перше тестування, середній бал становить 5,9, що на 0,7 більше ніж перший результат. Загальний бал контрольної групи становить 110, що на 5 балів більше, а середній бал підвищився на 0,2, що становить 6,8 балів. Як можемо бачити, не дивлячись на малу кількість уроків, зрушення в експериментальній групі більші порівняно з контрольною групою.

Охарактеризуємо розроблений нами комплекс вправ направлений на вдосконалення навичок монологічного мовлення за допомогою методу драматизації.

Комплекс вправ для монологічного мовлення

На навчання монологічного мовлення було проведено два уроки, які були присвячені таким темам: Das Schulsystem і die Berufswahl, теми 2 і 6 у підручнику з німецької мови за 9 клас Сидоренко М., Палій О. Викладання проводилось в більшості німецькою мовою та інколи використовувалась українською для кращого розуміння завдання учнями.

Вправи першого етапу спрямовані на об'єднання зразків мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність. Це означає, що учні тренують ті навички засобів міжфразового зв'язку, які підходять до такого типу монологу, який є на меті засвоєння в даний момент. Такі вправи відносять до умовно-комунікативних продуктивних вправ. Суть цих вправ полягає у приєднанні здебільшого

однотипних, інколи різнотипних за своєю структурою фраз учнів до фрази вимовленої чи іншим учнем чи учителем. Таким чином кожне додане висловлювання перетворюється на понадфразове. Учитель повинен лише спрямовувати та допомагати учням під час виявлення труднощів.

Вправи другого етапу спрямовані на самостійну побудову висловлювання понадфразового рівня. Такі вправи вважаються продуктивними і під час їх виконання дозволяється використання різних опорних матеріалів. Виконання вправ проводиться у режимі учень – клас, учень – група, учень – учень. У вигляді опорних матеріалів можуть бути схеми, малюнки, графіки, статистика, слайди. Проте слід зазначити, що з кожною вправою кількість опорних матеріалів має зменшуватися.

Вправи третього етапу спрямовані на створення монологічного висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення. Такі вправи відносяться до продуктивних комунікативних вправ, але уже другого рівня. Сформоване завдання вчителем повинне мотивувати учня висловити свою думку та взяти участь у дискусії чи бесіді. Опорні матеріали у вправах третього етапу не використовуються, винятком може бути цифри, назви, малюнки на окремих картках [24, с. 47].

Тема: Das Schulsystem

Етап I

Вправа 1

Завдання: Учні читають текст про шкільну систему в Німеччині та розказують про прочитані факти.

Вчитель: Sie sollen im Kreis stehen. Versuchen Sie sich, bitte, an alle Fakten zu erinnern, die sie im Text über das deutsche Schulsystem gelesen haben. Machen Sie dazu bitte einen Schritt im Kreis und erzählen Sie uns den Fakt, an der Sie sich erinnern. Bitte respektieren Sie einander und unterbrechen Sie nicht. Ich fange an, und sie machen weiter.

L: Die Organisation der Schulen ist Sache der Bundesländer.

Sch1: Sie bestimmen die Zeit der Ferien und die Stundenpläne der Schulen.

Sch2: Das Schulsystem hat drei Stufen.

Sch3: Mit sechs Jahren gehen die Kinder in der Schule.

Етап II

Вправа 1

Завдання: Das 9. Schuljahr ist zu Ende. Manfred Zehner hat jetzt verschiedene Möglichkeiten. Er kann:

- a) noch ein Jahr zur Realschule gehen.
- b) auf das Gymnasium oder auf die Gesamtschule gehen.
- c) mit der Schule aufhören und eine Lehre machen.
- d) mit der Schule aufhören und eine Arbeit suchen.

Вчитель: Der Hauptheld unserer Aufgabe hat die neunte Klasse abgeschlossen und hat nun vier mögliche Wege. Verwenden Sie die Materialien, um die Vor- und Nachteile jedes Weg zu erläutern. Helfen wir dem Hauptheld den richtigen Weg zu wählen.

Wenn er ..., dann ...
+ einen richtigen Beruf lernen
+ den Realschulabschluss bekommen
+ das Abitur machen können
+ schon gleich Geld verdienen können
- später keinen richtigen Beruf haben
- noch mindestens vier Jahre kein Geld verdienen
- noch kein Geld verdienen
- später nicht studieren können

Вправа 2

Вчитель: Mit Hilfe von Redemittel erzählen Sie bitte über das Schulsystem in der Ukraine.

Alle Kinder müssen ... Jahre die Schule besuchen.

Jedes Kind kann sich die Schule aussuchen.

Die meisten Kinder besuchen die ...

Es gibst Zeugnisnoten von ... bis ...

Jedes Kind kann ...

Die ...schule dauert ... Jahre

Wenn man studieren will, muss man ...

Етап II

Вправа 1

Вчитель: Sie sind Reporter und fahren in ein anderes Land, um dessen Schulsystem zu erforschen. Ich gebe Ihnen Zeit, um Informationen über das Schulsystem eines Landes zu finden. Bitte sagen Sie es uns in Ihren eigenen Worten. Und wir wählen, welches Schulsystem am besten ist.

Die Kinder übernehmen die Rolle des Reporters und geben das Mikrofon nach dem Bericht an eine Person weiter. Am Ende stimmen die Schüler ab, sie schreiben auf dem Aufkleber das Land, das ihnen am besten gefällt.

Вправа 2

Вчитель: Und jetzt lass uns vorstellen! Sie haben die Chance bekommen, das Schulsystem der Ukraine zu reformieren. Erzählen Sie uns von Ihrem idealen Schulsystem.

Тема: Die Berufswahl

Етап I

Вправа 1

Вчитель: Sagen Sie abwechselnd, was das Wort Beruf für Sie bedeutet? Ich beginne und Sie machen weiter!

L: Beruf ist eine Gelegenheit, sich zu verwirklichen

Sch1: Beruf ist eine Gelegenheit, unabhängig zu sein

Sch1: Beruf ist eine Gelegenheit, Geld zu verdienen

Етап II

Вправа 1

Вчитель: Erzählen Sie uns von dem Beruf Ihrer Eltern und Ihrem Traumberuf. Sie können die folgenden Redewendungen verwenden

Mein Vater / meine Mutter ist ... von Beruf

Er / sie (hilft / lehrt / zählt / arbeitet mit Kunden / macht Make-up usw.)

Er / sie (mag / mag nicht) seinen / ihren Beruf

In der Zukunft möchte ich als ... arbeiten

Weil ich ... liebe

Вправа 2

Вчитель: Was finden Sie im Beruf am wichtigsten? Erzählen Sie bitte und. Sie können solche Redewendungen benutzen.

Am wichtigsten	finde ich	einen sicheren Arbeitsplatz
Sehr / Ziemlich / Nicht so wichtig		einen interessante Arbeit
Wichtig / Unwichtig		eine kurze Fahrt zur Arbeit
Wichtiger / Viel wichtiger als		ein gutes Einkommen
		genug / viel Freizeit. / nette Kollegen. / ...

Wenn	ich nicht selbstständig arbeiten kann, die Arbeit ... / die Kollegen ... das Einkommen ... / ...	macht mir die Arbeit keinen Spaß. ...
------	--	--

Was nutzt mir ..., wenn ...?

Die Arbeit / Das Einkommen / Kollegen / ...	muss / müssen darf / dürfen	unbedingt auf jeden Fall auf keinen Fall	interessant nett / ...	sein
---	--------------------------------	--	---------------------------	------

Етап II

Вправа 1

Вчитель: Wählen Sie drei Fragen und Berichten Sie bitte im Klass.

1. Welche Ausbildung / Studium ist in Ihrem Land beliebt?
2. Verdient man schon in der Ausbildung Geld?

3. Wo macht man eine handwerkliche Ausbildung: nur in einer Schule, in einem Betrieb?
4. Kostet das Studium in Ihrem Land etwas?
5. Wie bekommt man einen Studienplatz?
6. Wann hat man bessere Chance auf eine Arbeitsstelle: nach einer Ausbildung oder nach einem Studium?

Вправа 2

Вчитель: Berichten Sie bitte, welche Vor- und Nachteile haben die Ausbildung und das Studium

Після завершення експериментального навчання на вдосконалення монологічних навичок було проведене тестування. Учні виконували тестування, яке було запропоноване їм на початку експериментального навчання. Дане тестування дало наступні результати.

Таблиця 11

Рівень сформованості монологічного мовлення в контрольній та експериментальній групах після проведення експериментального навчання

Рівні	Граматчна наповненість		Лексична наповненість		Уміння створювати монологічні єдності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий рівень	3	5	2	1	5	6
Середній рівень	3	5	6	2	3	6
Достатній рівень	6	3	5	9	5	1
Високий рівень	4	0	3	1	3	0

Переводячи отриманні цифри у відсоткові відношення ми одержали наступні дані: за критерієм «граматичної наповненості» 18,75% учнів контрольної та 8,46%

експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 18,75% учнів контрольної групи та 38,46% учнів експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 37,5% учнів контрольної групи та 23,08% учнів експериментальної групи на достатньому рівні і 25% учнів контрольної групи знаходяться на високому рівні. Експериментальної група не володіє граматичною наповненістю на високому рівні.

За критерієм «лексичної наповненості» 12,5% учнів контрольної групи та 7,69% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 37,5% учнів контрольної групи та 15,38% експериментальної групи знаходяться на середньому рівні; 31,25% учнів контрольної групи та 69,23% учнів експериментальної групи на достатньому рівні та 18,75% учнів контрольної показали високий рівень. Учні експериментальної групи не володіють високим рівнем лексичної наповненості.

За критерієм «структурованості» 31,25% учнів контрольної групи та 46,15% учнів експериментальної групи знаходяться на початковому рівні; 18,75% учнів контрольної та 46,15% учнів експериментальної груп знаходяться на середньому рівні; 31,25% учнів контрольної та 7,69% учнів експериментальної груп є на достатньому рівні; 18,75% учнів контрольної показали високий рівень. Учні експериментальної групи не володіють високим рівнем уміння створювати монологічні єдності різних рівнів.

Таблиця 12

Рівень сформованості монологічного мовлення у експериментальній групі на формувальному етапі за трьома критеріями

Прізвище, Ім'я	1 критерій (1-4 бали)	2 критерій (6-8 бали)	3 критерій (9-12 бали)	Загальна оцінка
Велічко Іван	1	2	1	4
Глуханюк Олена	2	3	2	7
Горобець Назар	1	3	1	5
Дидик Вікторія	3	4	2	9

Дума Юля	2	3	2	7
Зоріна Аня	3	3	3	9
Іваняк Богдан	1	1	0	2
Котляр Дмитро	2	3	1	6
Котляр Назар	1	2	1	4
Кугай Валерія	3	3	2	8
Льовкіна Софія	1	3	2	6
Назарова Анастасія	2	3	2	7
Подчешинська Софія	2	3	1	6

Загальний бал експериментальної групи: 80

Середній бал експериментальної групи: 6,2

Таблиця 13

Рівень сформованості монологічного мовлення у контрольній групі на
формульованому етапі за чотирма критеріями

Фамілія, Ім'я	1 критерій (1-4 бали)	2 критерій (5-8 бали)	3 критерій (9-12 бали)	Загальна оцінка
Бережок Вікторія	3	4	2	9
Білецька Софія	4	3	3	10
Бровченко Єлизавета	3	3	3	9
Возна Катерина	3	4	4	11
Гетьман Антон	4	3	2	9
Катеринич Назар	0	1	1	2
Людкевич Анастасія	2	3	3	8
Павелко Іван	1	2	1	4
Павленко Назар	0	1	1	2
Пилипчук Єлизавета	3	2	2	7
Семенюк Марина	4	2	3	9
Сірман Ангеліна	3	2	3	8

Солона Анастасія	2	2	1	5
Ференець Влад	2	2	0	4
Черніхевич Ольга	4	3	4	11
Ярмалюк Даша	3	4	4	11

Загальний бал контрольної групи: 119

Середній бал контрольної групи: 7,4

При порівнянні результатів діагностичного зрізу є наступні зміни: загальний бал експериментальної групи складає 80, що на 7 балів більше ніж показало перше тестування, середній бал становить 6,2, що на 0,6 більше ніж перший результат. Загальний бал контрольної групи становить 119, що на 2 балів більше, а середній бал підвищився на 0,1, що становить 7,4 бали. Як можемо бачити, не дивлячись на малу кількість уроків, зрушення в експериментальній групі більші порівняно з контрольною групою на 0,5 балів. Отже, після проведення тестування та його аналізу ми надаємо отримані результати на рис. 2

Результат сформованості навичок монологічного та діалогічного говоріння після формувального етапу

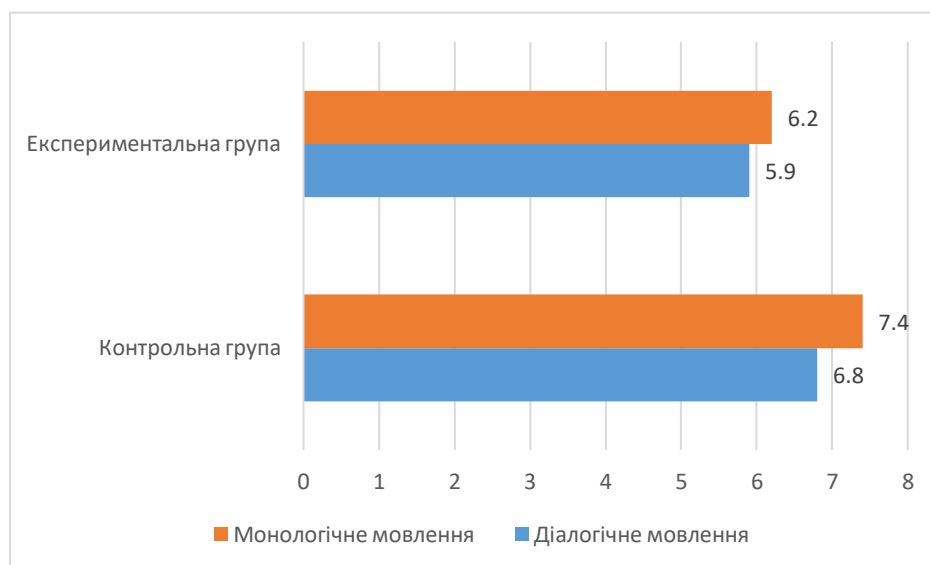


Рис. 2

Після проведення експериментального навчання і опираючись на отримані результати ми можемо стверджувати, що рівень навичок монологічного та діалогічного мовлення підвищився. А це означає, що драматизація як метод

навчання навичок діалогічного та монологічного мовлення є дієвим та ефективним методом для покращення мовленнєвих навичок учнів старшої школи.

На Рис.3 проілюстровані результати тестування рівня сформованості діалогічного та монологічного мовлення контрольної та експериментальної групи до експериментального навчання та після його проведення. Дана діаграма на Рис.1 базується на результатах з таких таблиць: Таблиця 2, Таблиця 3, Таблиця 4, Таблиця 5, Таблиця 6, Таблиця 7, Таблиця 8, Таблиця 9, Таблиця 10, Таблиця 11, Таблиця 12 та Таблиця 13.

Діагностичний зріз рівня сформованості навичок говоріння

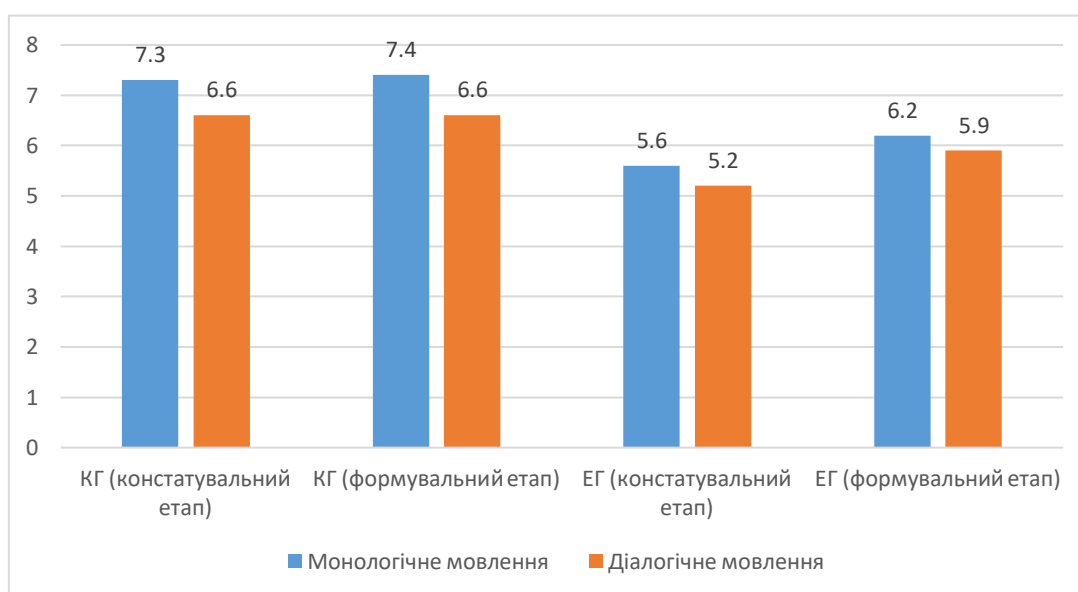


Рис. 3

Дана діаграма свідчить про більші зміни у діалогічному та монологічному мовленні експериментальної групи ніж контрольної. Різниця загального балу рівня сформованості діалогічного мовлення складає 4 бали, а різниця середнього балу 0,5. Різниця загального балу рівня сформованості монологічного мовлення складає 5 балів, а різниця середнього балу 0,5. Зазначимо, результат залежить від тривалості навчання. Вважаємо даний результат отриманий після п'яти проведених уроків вдалим.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Провівши експериментальне дослідження ми можемо зробити висновки, що навчання монологічного та діалогічного мовлення на базі драматизації є дієвим та ефективним методом.

Всього було проведено шість уроків, з них п'ять приділено безпосередньо навчанням говорінню і один був присвячений кінцевому тестуванню. Три уроки були виділені на оволодіння діалогічним мовленням, та два уроки на монологічне мовлення.

Процес роботи над дослідженням був розподілений на чотири етапи: підготовчий, діагностичний, формувальний та підсумковий. Перед нами стояли завдання, які ми, на нашу думку, успішно виконали. Було визначено рівень сформованості навичок діалогічного та монологічного мовлення учнів старшої школи. Ми перевірили дієвість методу драматизації під час експериментальних уроків німецької мови та проаналізували отримані результати щодо труднощів у викладанні німецької мови з використанням методу драматизації.

Діалогічне мовлення оцінювалось за такими критеріями: уміння реплікувати, уміння створювати діалогічні єдності, уміння реагувати на репліку, уміння вести бесіду. До монологічного мовлення висувались наступні критерії: граматична наповненість, лексична наповненість та уміння створювати монологічні єдності.

Вправи для обох видів мовлення були розподілені на етапи. Для діалогічного мовлення їх було чотири, для монологічного три. Усі вправи застосовувалися протягом періоду навчання і відносяться до таких тем: „Das Schulsystem“, „Schuluniform“, „Stress und Spaß“, „Der Stundenplan“, „Die Berufswahl“. Над матеріалами, які опрацьовувались під час навчання проводилась наступна робота: аналіз матеріалу поданого в книзі; пошук додаткового матеріалу, підготовка матеріалу з книги та додаткового матеріалу до роботи, безпосередньо робота з підготовленим матеріалом.

Як результат при порівнянні результатів діагностичного зрізу загальний бал діалогічного мовлення експериментальної групи складає 77, що на 9 балів більше

ніж показало перше тестування, середній бал становить 5,9, що перевищує на 0,7. Загальний бал контрольної групи становить 110, що на 5 балів більше, а середній бал підвищився на 0,2, що становить 6,8 балів. Різниця загального балу рівня сформованості діалогічного мовлення експериментальної та контрольної груп складає 4 бали, а різниця середнього балу 0,5.

Аналіз результатів діагностичного зрізу на визначення рівня сформованості навички монологічного мовлення показав, що загальний бал експериментальної групи складає 80, що на 7 балів перевищило перше тестування, середній бал становить 6,2, що на 0,6 більше. Загальний бал монологічного мовлення контрольної групи становить 119, що на 2 балів більше, а середній бал підвищився на 0,1, що становить 7,4 бали. Різниця загального балу рівня сформованості монологічного мовлення складає 5 балів, а різниця середнього балу 0,5 бали.

Підсумовуючи проведену роботу та проаналізувавши отримані результати, хочемо зазначити, що успіх залежить від багатьох факторів: кількість проведених занять, зовнішні чинники, методи викладання вчителя, мотивація та інтерес учнів, а також атмосфера у класі. Метод драматизації на уроці іноземної мови підходить для учнів 14-15 років, так як саме у цей період в них активно розвивається уява, творчість, вдосконалюється пам'ять та рівень уваги, вони прагнуть до самостійності і починають брати на себе певні задачі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнені результати теоретичного пошуку експериментально-дослідницької роботи дають змогу зробити такі висновки:

1. Ми здійснили дефінітивну характеристику понять «діалогічне мовлення» та «монологічне мовлення». В результаті чого було з'ясовано, що діалогічне мовлення — мовлення двох осіб, кожен з яких одночасно виступає мовцем і слухачем. Воно вважається первинним, щодо інших видів мовлення. Під час навчання діалогічного мовлення до учнів виносяться ряд таких вимог: уміння будувати діалог з різними видами реплік; уміння реагувати на ініціативну репліку, уміння підтримувати бесіду. В свою чергу монологічне мовлення — мовлення однієї особи з метою здійснити вплив на аудиторію. Монологічне мовлення вважається контекстним, тому до нього є ряд наступних вимог: логічність, послідовність, повнота викладу, зрозумілість та зв'язність. Для покращення мовленнєвих навичок, засвоєння нової інформації та активації отриманих знань використовують наступні види вправ: рецептивні, репродуктивні та продуктивні. Дані вправи можна використовувати у поєднанні з методом драматизації, який формує граматичні навички, розвиває мовні навички та вміння спілкуватися, а також виступає психологічним методом.

2. Було описано метод драматизації та визначено його роль у формуванні іншомовної компетенції учнів старшої школи. Ми встановили, що даний метод раніше слугував лише для виховання, але згодом, у Англії його почали використовувати в навчанні іноземних мов. Особливістю даного методу виступає те, що вчитель може лише допомагати учням, але не намагатися перейняти повний контроль над ситуацією. Метод драматизації має численні переваги серед яких виокремлюють: формування граматичних навичок, розвиток мовних навичок та вмінь, запам'ятовування мовного матеріалу, розвиває мислення, фантазію та пам'ять, розвиває словниковий запас, створює позитивну атмосферу в класі. Окрім того даний метод дає можливість учням проявити себе та самостійно вирішувати проблемні питання. Ось чому проаналізувавши психологічну діяльність учнів

старшої школи ми вирішили дослідити ефективність саме драматизації як методу навчання говоріння. Однак, слід зазначити, що даний метод потребує багато часу на підготовку та його проведення.

3. Ми визначили критерії і рівні сформованості мовленнєвих навичок учнів старшої школи. Для оцінювання рівня сформованості діалогічних навичок було виокремлено чотири критерії, кожен з яких оцінювався в три бали: уміння реплікувати, уміння створювати діалогічні єдності, уміння реагувати на репліку, уміння вести бесіду. Для оцінювання рівня сформованості монологічних навичок було виокремлено три критерії, кожен з яких оцінювався в чотири бали: граматична наповненість, лексична наповненість, структурованість. Всього було виокремлено чотири рівні сформованості діалогічного та монологічного мовлення: початковий рівень (1-3 балів), середній рівень (4-6 балів), достатній рівень (7-9 балів) та високий рівень (10-11 балів).

4. Експериментальне дослідження проводилось на базі загальноосвітньої школи I-III степенів №2-гімназії міста Калинівки, Вінницької області. В процесі дослідження були залученні дві підгрупи: контрольна та експериментальна. Нами була розроблена система вправ для формування мовленнєвої компетенції учнів старшої школи методом драматизації та була перевірена їх ефективність. Усі вправи були розподілені на етапи. Вправи діалогічного мовлення поділялися на чотири етапи: перший етап — етап реплікування; другий етап — етап засвоєння діалогічних єдностей; третій етап — етап побудови мікродіалогів; четвертий етап — етап побудови самостійного діалогу. Вправи монологічного мовлення поділялися на три етапи: перший етап — вправи на об'єднання зразків мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність; другий етап — вправи на самостійну побудову висловлювання понадфразового рівня; третій етап — вправи на створення монологічного висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення. На початку і в кінці дослідження ми провели тестування, яке показало наступні результати: загальний бал експериментальної групи складає 80, що на 7 балів перевищило перше тестування, середній бал становить 6,2, що на 0,6 більше. Загальний бал монологічного мовлення

контрольної групи становить 119, що на 2 балів більше, а середній бал підвищився на 0,1, що становить 7,4 бали. Різниця загального балу рівня сформованості монологічного мовлення експериментальної та контрольної груп складає 5 балів, а різниця середнього балу 0,5 бали.

На підставі проведеного дослідження можна стверджувати, що:

1. метод драматизації чудово підходить для використання на уроці німецької мови учням старшої школи;
2. даний метод навіть за найменший термін може дати хоч і незначний, але хороший результат;
3. метод драматизації дозволяє задіяти увесь клас, учнів як з хорошими показниками рівня мовленнєвих навичок, так і учнів з низькими показниками;
4. результат залежить від тривалості експерименту;
5. метод драматизації дозволяє зробити урок інтерактивним та цікавим, підвищити рівень інтересу та мотивації учнів, а також допомагає покращити увагу учнів, покращення якої у цей віковий період відіграє важливу роль для подальшого навчання у вищих навчальних закладах та у дорослому житті;
6. успіх залежить від багатьох факторів: кількість проведених занять, зовнішні чинники, методи викладання вчителя, мотивація та інтерес учнів, а також атмосфера у класі;
7. однак даний метод вимагає ретельної підготовки та великої кількості часу для його проведення.

Таким чином мета — досягнута, завдання — розв'язані, гіпотеза — доведена.

Виконане експериментальне дослідження не вичерпує усіх аспектів навчання говоріння засобами драматизації, а також не претендує на всебічне розкриття заданої проблеми. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні питання індивідуального підходу до учнів у процесі навчання говоріння та експериментальна перевірка ефективності даного методу під час дистанційного навчання.

PE3IOME

Das Thema der Masterarbeit heißt „Das Erlernen des Sprechens von Schülern in der Mittelschule mit Hilfe der Dramatisierung“.

Das Ziel dieser Arbeit ist eine theoretische Analyse und experimentelle Überprüfung der Wirksamkeit der Dramatisierungsmethode bei der Entwicklung des dialogischen und monologischen Sprechens der Schulen in der Mittelschule.

Objekt der Forschung ist der Prozess der Entwicklung von Sprechfähigkeiten unter den Schülern der Mittelschule durch die Methode der Dramatisierung.

Gegenstand der Forschung ist die Entwicklung der Fähigkeiten des dialogischen und monologischen Sprechens der Schüler in der Mittelschule durch Dramatisierung.

Während der Arbeit an dem Thema wurden folgende Methoden angewendet: theoretische Methoden - Analyse, Synthese, Induktion, Deduktion, Erklärung, Klassifizierung, Vergleich - Studium und Begründung der Konzepte des dialogischen und monologischen Sprechens, der Dramatisierungsmethode im Deutschunterricht, des psychologischen Porträts des Schülers und seiner Bereitschaft zum Sprachlernen; empirische Methoden - Experimentieren, Beobachten, Beschreiben - Testen der Wirksamkeit der Dramatisierungsmethode in der Mittelschule im Deutschunterricht.

Unter Berücksichtigung von Objekt, Gegenstand und Ziel der Arbeit wurden folgende Aufgaben festgelegt:

1. eine endgültige Beschreibung der Begriffe "dialogisches Sprechen" und "monologisches Sprechen" vorzunehmen;
2. die Methode der Dramatisierung zu beschreiben und ihre Rolle bei der Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz von Schülern zu bestimmen;
3. Festlegung der Kriterien und der Ebenen der Entwicklung der Sprachfähigkeiten von Schülern;
4. Ausarbeitung eines Übungssystems zur Entwicklung der Sprachkompetenz der Schüler in der Mittelschule durch die Methode der Dramatisierung und Überprüfung ihrer Wirksamkeit.

Das experimentelle Lernen wurde auf der Grundlage einer Gesamtschule der Stufe I-III Nr. 2- Gymnasien in Kalyniwka, Winnyzja Gebiet, durchgeführt.

Zwei Untergruppen haben an dem Forschungsprozess teilgenommen: Kontrollgruppe — 16 Personen, und experimentelle Gruppe — 13 Personen. Am Anfang und am Ende der Forschung haben wir Tests durchgeführt, mit denen wir die folgenden Schlussfolgerungen ziehen können:

1. Die Dramatisierungsmethode eignet sich perfekt für die Benutzung am Deutschunterricht.
2. Diese Methode kann selbst in kürzester Zeit ein kleines, aber gutes Ergebnis liefern.
3. Die Dramatisierungsmethode hilft die ganze Klasse zu aktivieren: die Schüler mit guten Niveaus der Sprachkenntnisse als auch die Schüler mit niedrigen Niveaus.
4. Das Ergebnis hängt von der Dauer des Experiments ab.
5. Die Dramatisierungsmethode ermöglicht es Ihnen, den Unterricht interaktiv und interessant zu gestalten, das Interesse und die Motivation der Schüler zu steigern und die Aufmerksamkeit der Schüler zu verbessern.
6. Aber die Vorbereitung und Durchführung dieser Methode ist zeitaufwändig.

Stichwörter: Dramatisierungsmethode, dialogisches Sprechen, monologisches Sprechen, der Sprachkompetenz, der Sprachfähigkeiten, der Experiment, die Übungen

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алпатов В. М. История лингвистических учений. Учебное пособие. 2-е изд., испр. — М.: «Языки русской культуры». 1999. 368 с.
2. Бажура І. Діалогічне мовлення як вид мовленнєвої діяльності. Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури: тези доповідей та повідомлень наукової інтернет-конференції студентів. №2. 2016. С. 254-255.
3. Басай Н. Особливості конструювання змісту уроку іноземної мови в початковій школі на засадах компетентнісно орієнтованого навчання. Науковий Вісник ужгородського університету. Серія: "Педагогіка. Соціальна робота". 2018. №2. С. 36-41.
4. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку. Ростов-на-Дону:Феникс,2013.URL:<https://ru.calameo.com/read/006876189330d93f5bae> (дата звернення: 16.04.2020).
5. Бронетко І. А. Формування англomовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2015. № 3. С. 66-72.
6. Вахнова А.П. Смоляр І.І., Вплив психологічних факторів на адаптивні і функціональні можливості організму учнів старшої школи. Вісник. 2018. №151. С. 165-169.
7. Гренадьорова І.М. Значення невербального спілкування в процесі навчання англійської мови. Role and ratio of verbal and nonverbal means of communication against the background of the increasing value of information and intensity of its turnover. 2017. С. 27-29.
8. Зимняя И. А. 3-62 Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. 222 с.
9. Івасішина С. В. Шкільна театральна педагогіка як інноваційна модель навчання англійської мови. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2016. № 72(2). С. 25-29.

10. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. 2015. № 57. С. 54-58.
11. Кириченко С. А. Використання методу драматизації на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. 2015. № 2(1). С. 218-224.
12. Ковалишина С. Гра-драматизація як форма позакласної роботи з англійської мови. Рідна школа. 2014. № 10. С. 64-68.
13. Костюченко К.Є. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2015. № 135. С. 135-139.
14. Козина Л. М. Применение ролевой игры-драматизации в межкультурном диалоге для воспитания качеств поликультурности. Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика. Психология. № 9. 2013. С. 150-159.
15. Кропова Ю. Г. Театральные постановки на английском языке как средство развития коммуникативной компетенции. Проблемы и перспективы образования. 2013. № 24. С. 100 – 105.
16. Кузнецов Ю.В., Кравцов В.А., Кибиткин А.И. Социально-философские концепции социализации личности (Э. Дюркгейм, Ж. Пиаже). Вестник МГТУ, том 15. №1. 2012 г. С.118-121.
17. Кумпан М. Б. Аналіз стану впровадження театралізованої діяльності у процес навчання англійської мови у старших класах гімназій. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. № 39(1). С. 76-79.
18. Кумпан М. Б. Театралізована діяльність на уроках іноземної мови у школі. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2011. № 9-10. С. 203-209.
19. Леончук Ю. О. Казка як засіб формування соціокультурної компетентності при вивченні німецької мови в школі. Збірник наукових праць студентів та

магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2018. Випуск 12. С. 36-37.

20. Литвинюк О.А. Інтерактивні технології у навчанні іноземної мови. Збірник статей І Всеукраїнської наукової шкільної конференції (з міжнародною участю). 2016. С. 166-170.
21. Лихачева О.Н. Приемы обучения устной речи во взаимосвязи с развитием мышления на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения. Новые технологии. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-obucheniya-ustnoy-rechi-vo-vzaimosvyazi-s-razvitiem-myshleniya-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-prodvinutom> (дата звернення: 03.03.2020).
22. Лук'яник Л. В., Піхоцька О.М. Феномен поняття "Нетрадиційні уроки", класифікація нетрадиційних уроків. Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : зб. наук. пр. : наук. записки РДГУ. Рівне : РДГУ. 2019. С. 58-61.
23. Михайлова О.С., Корсовецька М.Е. Формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи на занятті англійської мови з використанням прийомів драматизації. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30339/1/%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%9A%D0%BE%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf (дата звернення: 06.03.2019).
24. Мулик К.О. Специфіка англійського монологічного мовлення соціально-педагогічної спрямованості. Записки романо-германської філології. № 2. 2016. С. 44-49.
25. Наконечна А.О., Ординська І.Я. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 2. С. 175-189.

26. Несторенко Д.В. Монологічне мовлення у навчальних програмах з іноземних мов. Перекладацькі інновації: матеріали X Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Суми. 2020. С. 198-200.
27. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Р.В.Павелків. Вид. 2-е, стер. К.: Кондор. 2015. 469 с.
28. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение. 1991. 223 с.
29. Паустовська М. В. Ключові аспекти методики навчання другої іноземної мови згідно з концепцією багатомовності. Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах. № 25. 2012. С. 114-129.
30. Паустовська М. В. Навчання творчого монологічного мовлення іноземною мовою засобами театральної педагогіки. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». № 37 (3). 2017. С. 268-275.
31. Паустовська М. В. Потенціал використання театральної педагогіки у навчанні іноземної мови. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». № 36. 2016. С. 100-107.
32. Петренко К., Драматизація на уроках англійської мови. Вісник студентського наукового товариства: збірник наукових праць студентів, магістрантів, аспірантів. 2011. №7. с. 212-213.
33. Рацюк О. І. Використання методу театралізованого навчання у процесі викладання іноземних мов. 2010. URL: <http://zakinppo.org.ua/na-dopomogu-vchitelju-inozemnoi-movi/131-2010-03-17-12-46-51> (дата звернення: 16.04.2020).
34. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 28-36.
35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. СПб: Питер. 2009. 713 с.

36. Савка І.В. Особливості навчання діалогічному мовленню. The 4th International scientific and practical conference “Actual trends of modern scientific research”.MDPC Publishing, Munich, Germany. 2020. С. 232-236.
37. Савка І. В. Особливості навчання монологічному мовленню у закладах вищої освіти. The 8th International scientific and practical conference “Modern science: problems and innovations”. 2020. С. 238-243.
38. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури. 2012. 376 с.;
39. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
40. Тішкова О.Ф. Причини труднощів під час навчання навичок говоріння та шляхи їх подолання. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2017. № 80 (3). С. 71-76.
41. Ткачева Е.А., Яловенко С.Н. Игра драматизация на уроках английского языка. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2014. №14. С. 138-142.
42. Тылец В.Г. Возрастно-индивидуальные особенности обучения иностранному языку (рефлексивно-психологический аспект) GESJ: Education Sciences and Psychology, том 35. 2015. № 2. с. 96-101.
43. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психология обучения иностранным языкам в контексте педагогических концепций и образовательной практики. Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. с. 186-189.
44. Уманська Ю. Драматизація як метод формування комунікативних умінь підлітків у процесі навчання іноземної мови. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця: "Твори". 2019. С. 216-219.
45. Устименко О.М., Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. №2. 2013. С. 3-12.
46. Фадеева О. В. «Драматизація як засіб підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови». URL:

<https://klasnaocinka.com.ua/ru/article/dramatizatsiya-yak-zasib-pidvishchennya-motivatsiy-2.html> (дата звернення: 16.04.2019).

47. Хаджинова І.В. Використання методу драматизації на уроках англійської мови у початковій школі. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ ТА ОСВІТИ: Збірник матеріалів ХХІІ підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ. 2020. С. 212-213.
48. Харченко Л. В Діалогічна методика навчання монологічного мовлення. Проблеми розвитку, функціонування та методів викладання мов у полікультурному просторі: Матеріали Студентського науково-практичного онлайн форуму. 2019. С. 159-160.
49. Цар І.М. Нетрадиційний урок з англійської мови як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. Сучасні дослідження з іноземної філології. №16. 2018. С. 211-220.
50. Цар І.М. Шляхи вдосконалення методики викладання іноземної мови спеціальності. Сучасні дослідження з іноземної філології : Збірник статей. 2017. С. 297-303.
51. Черниш В.В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні. Іноземні мови. 2011. № 3. С. 15-22.
52. Черниш В.В. Навчання діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2012. № 4. С. 11-27.
53. Чиханцова О. А. Психологічна готовність випускників шкіл до оволодіння іноземними мовами. Іноземні мови. 2018. № 2. С. 45-51.
54. Чиханцова О. А. Специфіка процесу оволодіння старшокласниками іноземними мовами. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7, Вип. 38. С. 492-502.
55. Шкафарак О. В. Проблема художньо-естетичного виховання на уроках іноземної мови. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. № 69. 2019. С. 277-280.

56. Шорстка В.В. Особливості формування та розвитку навичок говоріння. XVIII міжнародна студентська Інтернет-конференція «МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі»: матеріали XVIII міжнародної студентської Інтернет-конференції. 2020. С. 152-155.
57. Шорстка В.В. Роль Драматизації В Процесі Формування Мовленнєвих Навичок На Уроках З Іноземної Мови. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. 2020. №24. С. 87-90.
58. Шорстка В.В. Драматизація Як Педагогічний Метод. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук»: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. 2020. С. 112-115.
59. Шорстка В.В. Особливості Монологічного Мовлення Та Етапи Його Формування. Міжнародна науково-практична конференція «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)»: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. 2020. С. 87-89.
60. Шорстка В.В. Методи Та Етапи Формування Навичок Монологічного Та Діалогічного Мовлення Учнів Старшої Школи. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. 2020. С. 191-193.
61. Dragović G. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Dramapädagogik im schulischen Fremdsprachenunterricht. Conference proceedings of the 4th annual conference on performative language teaching and learning. 2019. P. 33-43.
62. Kuimova M.V., Uzunboylu H., Startseva D.A., Devyatova K.P. Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching. PONTE International Scientific Researchs Journal. № 6. 2016. p. 52-56.
63. Heide Schatz, Eva-Maria Jenkins. Fertigkeit Sprechen. Stuttgart, 2006. 208 S.

64. Masoumi-Moghaddam S. Using Drama and Drama Techniques to Teach English Conversations to English as A Foreign Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Volume 7. №6. 2018. p.63-68.
65. Milova O.Ye. Teaching conversation in English language classroom: conversational techniques. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 170-181.
66. Poseletska K., Solska T., Vyshyvana N., Planning of German language class the boomerang model. *Journal Association 1901 "SEPIKE"*. №26. 2020. p. 91-101.
67. Samantaray P. Dramatization as a Method of Developing Spoken English Skill. *International Journal of Language & Linguistics*. № 1. 2014. p. 70-78.
68. Theresa Birnbaum: «Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca.» URL: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2013/01> (дата звернення: 16.03.2020).
69. Wessels C. *Drama*, C. Wessels; series editor A. Maley. Oxford : University Press, 1998. P. 137.

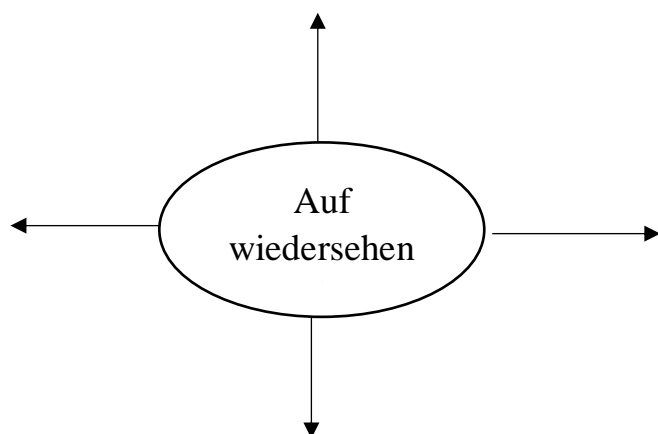
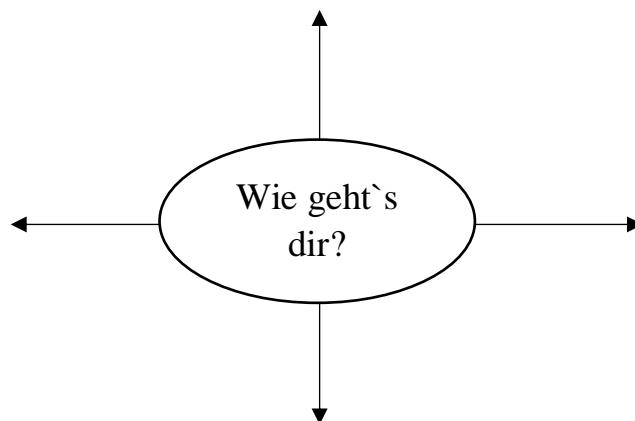
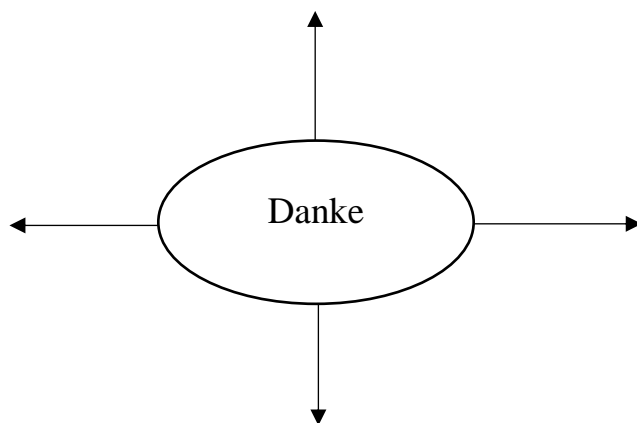
СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

70. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Х.: ВД "ШКОЛА", 2011. 1008 с.

ДОДАТОК А

Вправи для перевірки сформованості навичок діалогічного мовлення

1. Schreiben Sie Synonym oder Reaktion auf diese Phrasen:



2. Füllen Sie die Lücken aus und bauen Sie die Fragen

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Ich bin 13 Jahre alt. | Wie alt _____ du? |
| 2. Ich habe im Oktober Geburtstag. | Wann _____ du Geburtstag? |
| 3. Ich bin neugierig. | _____ du auch neugierig? |
| 4. Ich wohne in Schweden. | Wo _____ du? |
| 5. Ich habe braune Augen. | Welche Augenfarbe _____ du? |
| 6. Ich habe eine Schwester. | _____ du auch eine Schwester. |
| 7. Ich habe meistens Glück. | _____ du Pech oder Glück? |
| 8. Ich spiele Trompete. | _____ du ein Instrument? |
| 9. Ich spiele gern Tischtennis. | Was _____ du gern? |
| 10. Ich mache am Montag Hausaufgaben. | Wann _____ du Hausaufgaben? |
| 11. Ich trinke am liebsten Wasser. | Was _____ du am liebsten? |
| 12. Ich lerne Deutsch. | Welche _____ Fremdsprachen _____ du? |
| 13. Ich schreibe oft E-Mails. | _____ du manchmal E-Mails? |
| 14. Ich höre gern Techno. | Was für Musik _____ du? |
| 15. Ich komme mit dem Bus zur Schule. | Wie _____ du zur Schule? |

Hilfe

hörst	schreibst	hast	bist	machst	trinkst
wohnst	spielst	lernst	kommst		

3. Reagieren Sie auf folgende Aussage

Situation 1

Hallo! Ich gehe heute Abend aus. Ich möchte ins Kino gehen. Kommst du mit?

Ich möchte gerne um elf Uhr ins Kino gehen. Passt es dir?

Das ist okay, kein Problem

Situation 2

Ich möchte mit meinem Mann einen Urlaub machen. Aber wir wissen noch nicht welche Stadt oder welches Land besuchen. Gebe, bitte, die Varianten, wohin wir fahren können.

Situation 3

Ich bin so erschöpft und fühle mich nicht gut. Was soll ich machen, um mich besser zu fühlen?

4. Wählen Sie eine Situation und schreiben einen Dialog

Situation 1

Ihr Freund hat Geburtstag. Sie möchten ihm Party machen. Besprechen Sie, was sie brauchen dazu.

Situation 2

Heute wollen Sie ins Kino gehen, aber dein/-e Freunde(-in)/Partner(-in) möchte Theater besuchen. Finden sie ein Kompromiss.

Situation 3

Sie fühlen sich schlecht und gehen in die Krankenhaus. Erzählen Sie dem Arzt was passiert ist und bekommen die Behandlung.

ДОДАТОК Б

Вправи для перевірки сформованості навичок монологічного мовлення**1. Antworten Sie auf die Fragen**

1. Wie heißt du?

2. Wie alt bist du?

3. Wofür interessierst du dich?

4. Hast du Geschwister?

5. Welche Stärken und Schwächen hast du?

2. Wo kann ich das alles machen? Welches Wort fehlt?

1. Ich sehe einen Film _____ .

2. Ich trinke eine Cola _____ .

3. Ich treffe meine Freunde _____ .

4. Ich kaufe Kleider _____ .

5. Ich besuche einen Arzt _____ .

6. Ich esse _____ .

7. Ich sehe ein Stück von Goethe _____ .

8. Ich schwimme gern _____ .

9. Ich schlafe _____ .

10. Ich spiele Fussball _____ .

11. Ich treibe Sport _____ .

12. Ich mache Hausaufgaben _____ .

13. Ich tanze _____ .Hier finden Sie die fehlenden Wörter:

<i>zu Hause</i>	<i>im Büro</i>	<i>im Dorf</i>	
<i>in der Disko</i>	<i>im Hotel</i>	<i>im Cafe´</i>	<i>im Krankenhaus</i>
<i>auf dem Sportplatz</i>	<i>im Kino</i>	<i>im Restaurant</i>	
<i>im Theater</i>	<i>in einer Mannschaft</i>	<i>im Kaufhaus</i>	
<i>im Schwimmbad</i>			

3. Was macht man morgens, abends? Usw.

morgens	nachmittags	abends/ in der Nacht

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| 1) einen Film ansehen | 11) schlafen gehen |
| 2) aufstehen | 12) Hausaufgabe machen |
| 3) sich ausziehen | 13) sich die Zähne putzen |
| 4) sich waschen | 14) Das Zimmer aufräumen |
| 5) Abendbrot essen | 15) sich ausruhen |
| 6) sich kämmen | 16) sich das Make-up auftragen |
| 7) sich anziehen | 17) sich rasieren |
| 8) in die Schule gehen | 18) nach Hause zurückkommen |
| 9) zur Arbeit gehen | 19) zu Mittag essen |
| 10) duschen | 20) frühstücken |

