



УДК 378.147:811.111

[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-4\(6\)-150-163](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-4(6)-150-163)

Пасічник Олександр Сергійович кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов, Інститут педагогіки НАПН України, вулиця Січових Стрільців, 52Д, Київ, 04053 <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

Пасічник Олена Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра іноземних мов, Хмельницький національний університет, вулиця Інститутська, 11, Хмельницький, Хмельницька область, 29000, <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Анотація. Утвердження компетентнісної парадигми спонукає до перегляду деяких положень методики навчання іноземних мов із метою сформувати в учнів готовність до участі в ситуаціях комунікативної взаємодії з представниками іншої культури. Практика засвідчує, що навчання монологічного мовлення нерідко зводиться до переказу завчених тем, що суттєво нівелює його комунікативний потенціал та не може корелювати із засадами компетентнісної парадигми.

Мета статті полягає в обґрунтуванні комунікативної природи монологічного мовлення, його адресованості співрозмовнику. У статті виокремлено основні типи монологів, які можуть продукуватися учнями 5-6 класів гімназій (опис, повідомлення, розмірковування), а також окреслено інструментарій, який дасть вчителю змогу формувати в учнів уміння монологічного мовлення відповідно до засад комунікативно-діяльнісного підходу. Дослідження є результатом спостережень та апробаційного навчання, яке охопило учнів 5-6 класів гімназій. Вибір цієї вікової категорії зумовлений тим, що в основній школі, розпочинається систематична робота над поступовим формуванням в учнів умінь створювати власний мовленнєвий продукт з опорою на особистий та навчальний досвід.

Основними методами дослідження були спостереження за навчальним процесом, фіксація результатів навчальної діяльності та їх порівняльний аналіз. Відповідно до концепції дослідження, учителі іноземних мов отримували методичні рекомендації щодо апробації пропонованих підходів до навчання монологічного мовлення та формулювали свої рекомендації і пропозиції щодо підвищення їх ефективності.



Результати дослідження засвідчили, що учні можуть суттєво підвищити якість монологів за умови дотримання вимог щодо структурування своїх висловлювань відповідно до їх типу та завдяки використанню мовних шаблонів, кліше. Результати спостережень засвідчили, що використання учнями візуальних опор мало позитивний вплив на дотримання логіки викладення власних думок.

Ключові слова: монологічне мовлення, основна школа, компетентнісне навчання, логіка та структура усного висловлювання, продуктивне мовлення учнів, візуальні опори.

Pasichnyk Oleksandr Seergievich PhD (Pedagogy), Associate Professor, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, 52D Sichovykh Striltsiv Street, Kyiv, 04053 [https // orcid.org / 0000-0002-0665-2099](https://orcid.org/0000-0002-0665-2099)

Pasichnyk Olena Aleexievna PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Khmelnytsky National University, 11 Institutaska Street, Khmelnytsky, Khmelnytsky Region, 29000, [https // orcid.org / 0000-0003-0792-240](https://orcid.org/0000-0003-0792-240)

FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF 5-6 GRADE STUDENTS IN MONOLOGUES

Abstract. Strategy to bring Ukrainian system of education to competence-oriented standards prompts educators to reconsider traditional methodological approaches to teaching foreign languages in order to provide its communicative nature and shape the ability to communicate with representatives of other cultures. In educational practice monologue speech has long had a reputation of activity with low communicative output. Mostly it involved mechanical memorizing of topics or text fragments and reproducing them to a teacher. Hence, approaches to shaping students' skills in monologue speech require to be thoroughly reconsidered from perspectives of competence approach.

The objective of the research is to prove that monologues have a communicative nature, thus they are addressed to another person. Besides, the author outlines the main types of monologues and provides the teacher with tools to shape relevant skills in students. The research was aimed at students of Grade 5-6. This category was chosen as students start their education at secondary school and skills in all types of communicative activity are to be shaped according to the standards of secondary school. The main methods of research involved providing teachers with relevant methodological recommendations, observation of educational process and students' progress, analyzing teachers' feedback.

The research proved that students can profoundly improve their skills in monologue speech provided they follow teacher's instructions in structuring their

utterances according to its type (description, report, reflection), using relevant patterns. Evidence proved that using visual prompts has a favorable effect on students' skills to reproduce their monologues.

Key words: monologue speech, secondary school, competence-based learning, structure and logics of an oral utterance, productive speech, visual aids.

Постановка проблеми. Висвітлення підходів до навчання видів мовленнєвої діяльності є невід'ємною складовою будь-якого посібника з методики викладання іноземних мов. Відтак, складається враження, що цей аспект є достатньо вивченим і не потребує подальших досліджень. Однак, компетентнісна парадигма та потреба вибудовувати процес навчання з урахуванням соціокультурного контексту та на засадах принципу “діалогу культур” зумовлюють потребу переглянути навіть базові аспекти методики. З іншого боку, потреба звернутися до цієї проблеми зумовлена й тим, що вітчизняній методиці та практиці навчання мов відомі тривалі етапи незбалансованого підходу до навчання видів мовленнєвої діяльності: у залежності від соціальної кон'юнктури деякі з них набували пріоритетного значення, а інші були необґрунтовано недооцінені. Так, у 70-80-х рр. ХХ ст. **письмо** не вважалося метою навчання, а було лише допоміжним засобом [1], а навчання **говоріння** до початку ХХІ ст. часто зводилося до зазубрювання та переказу так-званих “топиків” [2, с. 112], що не могло бути переконливим свідченням того, що учень уміє говорити, а тим більше брати участь в ситуаціях комунікативної взаємодії. Натомість, у практиці школи тривалий час реалізовувалася одна з найбільш пасивних форм мовленнєвої діяльності, зорієнтована на **читання і переклад** здебільшого адаптованих літературних або ж створених авторами текстів. Таке уміння розуміти, але не створювати власний мовленнєвий продукт не сприяло готовності до участі у міжкультурному діалозі навіть на базовому рівні.

В останні десятиліття переосмислення набутого досвіду, а також досягнень зарубіжної методики, спонукали до запровадження взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності з урахуванням культурного фону країни, мова якої вивчається, а також менталітету кожного з учасників цього діалогу, що зафіксовано в чинних навчальних програмах та концепціях [3]. Проте практика засвідчує, що нерідко в формуванні комунікативних умінь і навичок учнів спостерігається механічність, ігнорування творчого потенціалу учнів, їх вікових можливостей та особистісних запитів.

Аналіз останніх досліджень. В науковій педагогічній літературі та публікаціях останніх десятиліть спостерігається чітка тенденція до реалізації особистісного та комунікативно зорієнтованого підходів до навчання говоріння (І.Л. Бім, В.Г. Редько, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва). Їх засадничими принципами є збільшення часу на цей вид мовленнєвої діяльності, реалізація принципу ситуативності,



занурення в іншомовне середовище, створення стимулів для висловлення учнями власних думок і ставлень, подолання у них мовного бар'єру. Водночас, в умовах запровадження компетентнісної парадигми посилюється акцент на підготовці учнів до участі в діалозі культур. Відповідно, спостерігається збільшення кількості публікацій, які пояснюють сутність "діалогу культур", конкретизується зміст соціокультурного та міжкультурного компонентів, піддаються уточненню цілі навчання іноземних мов у ЗЗСО [5; 6]. Однак, за результатами наших спостережень, розглядаючи ці питання на рівні загальних концепцій, автори приділяють недостатньо уваги прикладним аспектам їх реалізації у підходах до навчання видів мовленнєвої діяльності, зокрема монологічного мовлення.

Мета статті: Не заперечуючи важливості жодного з видів мовленнєвої діяльності, у межах статті маємо намір розглянути питання формування **умінь і навичок монологічного мовлення** в учнів 5-6 класів гімназій. Зокрема обґрунтувати його комунікативну природу, а саме адресованість висловлювання співрозмовнику; виокремити основні типи монологів; а також окреслити для вчителя інструментарій, який дасть йому змогу формувати в учнів уміння монологічного мовлення відповідно до засад комунікативно-діяльнісного підходу та компетентнісної парадигми.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалося відповідно до теми роботи відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України: "*Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій*" (ДР № 0120U100433) на базі експериментальних майданчиків відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України упродовж 2019-2021 рр. Основними методами дослідження були спостереження, фіксація результатів навчальної діяльності та їх порівняльний аналіз. Відповідно до концепції дослідження, учителі іноземних мов отримували методичні рекомендації щодо апробації запропонованих підходів до навчання монологічного мовлення та формулювали свої рекомендації і пропозиції щодо підвищення їх ефективності. При цьому навчання іноземної мови здійснювалося за підручниками, які були обрані вчителем та навчальним закладом. За потреби вчителі самостійно долучали додаткові дидактичні матеріали.

Вибірка охопила такі експериментальні майданчики відділу навчання іноземних мов: (1) «Нововолинський лицей №1–колегіум» Нововолинської міської ради Волинської області; (2) Навчально-виховний комплекс (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивчення іспанської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) № 176 м. імені Мігеля де Сервантеса міста Києва; (3) Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23 ім. М. Й. Очерета; (4) Спеціалізована школа I–III ступенів № 125 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови.

Зосередження уваги на 5-му та 6-му класі зумовлене тим, що учні цієї вікової категорії характеризуються підвищеним рівнем когнітивного розвитку,



готовністю до більш складних інтелектуальних операцій [4, с. 90]. У свою чергу, набутий у початковій школі іншомовний досвід дає змогу не лише збільшувати вимоги до рівня навчальних досягнень учнів основної школи, але й потребує зміщення акцентів у навчанні видів мовленнєвої діяльності. Тому вже в 5-му класі розпочинається систематична робота над поступовим формуванням в учнів умінь створювати власний мовленнєвий продукт з опорою на особистий та навчальний досвід, зокрема в монологічному та діалогічному мовленні, яким належить чільне місце в системі міжкультурного спілкування.

Виклад матеріалу: Змістовим аспектом говоріння є висловлення думок та ідей в усній формі. В його основі говоріння лежать вимовні, лексичні та граматичні навички. Воно є **продуктивним** видом діяльності, в якому особа повідомляє про події та факти, висловлює власні думки, ставлення, переживання, запитує та уточнює інформацію. Однак, для того, щоб говоріння відбулося потрібне виконання ряду умов, серед яких найголовнішими є такі:

- наявність **мотиву**, який визначає потребу особи висловлюватися;
- **ситуативність** – сукупність умов, які спонукають особу до говоріння.

Якщо в природніх умовах особа висловлюється лише в тому випадку, коли в неї є потреба, то в умовах навчання така потреба штучно створюється вчителем і саме **ситуація** відіграє важливу роль “тригера”, який дає поштовх до висловлювання.

Водночас, не виправдано очікувати, що створивши ситуацію, окресливши її проблему та мету, вчитель зможе стимулювати учнів до спілкування та висловлення власних думок. Учні 5-6 класів перебувають на тому етапі свого розвитку, коли в багатьох ще триває формування вимовних навичок, словниковий запас здебільшого недостатній для опису багатьох базових фактів чи пояснення окремих явищ [4]. Відтак, робота над формуванням умінь говоріння це тривалий та поетапний процес, який передбачає поступовий рух від уміння сформулювати одну завершену думку у вигляді окремого речення до більш розлогих повідомлень. При цьому необхідно забезпечити **предметний аспект** мовлення з “поправкою на особливості міжкультурного контексту”, який передбачає оволодіння нормами, правилами та реаліями, характерними для народу, мова якого вивчається. У цьому вимірі важливою (однак не виключною) є роль підручника, у текстових та ілюстративних матеріалах якого розміщена фактична інформація соціокультурного характеру: особливості побуту іншої країни, знакові культурні об’єкти та події, їх історія та значення в сучасному житті людей тощо. В сукупності ці відомості слугують предметною основою для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у говорінні. Знайомлячись з такою інформацією, критично осмислюючи її за допомогою вчителя, учні долучаються до особливостей життя



в інших лінгвокультурних спільнотах, навчаються знаходити спільне та відмінне з рідною культурою, порівнювати їх, поступово формуючи та вдосконалюючи свої уміння в говорінні.

Таким чином, формування умінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (у нашому випадку в монологічному мовленні) спирається на першочергове уведення в соціокультурне середовище зокрема шляхом читання текстів, прослуховування аудіозаписів перегляд відеофрагментів, які в подальшому слугують предметною основою формування умінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Говоріння існує у двох основних формах: монолог та діалог. Водночас, розмежування між діалогічним і монологічним мовленням умовне, оскільки монологічне мовлення також передбачає наявність реципієнта, якому адресоване висловлювання. Відтак, монолог не потрібно розглядати як мовлення однієї людини, а радше репліку розтягнену в часі й обсязі.

Вважається, що діалог є природною формою усного мовлення. Тому в більшості випадків прийнятою є стратегія навчання від діалогічного до монологічного мовлення (Т.О. Ладиженська, О.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв О.Р. Лурія, А.В. Петровський). Саме тому в початковій школі навчання іноземної мови та мовлення здійснюється в основному з опорою на діалогічні форми діяльності. Однак, із розвитком психіки учня, формуванням її вищих механізмів, зростають його пізнавальні та комунікативні потреби. Урізноманітнення мовленнєвого апарату дає змогу дитині середнього шкільного віку висловлюватися щодо різних аспектів оточуючого світу (з описовою метою, висловити власне оцінне судження тощо). Тобто, в учнів поступово окреслюються внутрішні потреби до мовлення в монологічній формі. Монологічна форма допомагає учням вправлятися в тренуванні таких якостей, як послідовність, логіка викладення власних думок, лаконізм, уміння використовувати емоційні прийоми з метою впливу на слухача. Характеристика монологічного мовлення дещо протилежна характеристиці діалогічного мовлення. Так, воно є розгорненим, у ньому відсутня загальна інформація, запозичена з контексту чи ситуації, оскільки нерідко вона здійснюється поза контекстом.

Визначення системи вправ і завдання для навчання монологічного мовлення має базуватися на **припущенні**, що у **5-6 класі** монолог покликаний виконувати такі **функції**: (1) опис об'єкта або явища, (2) повідомлення про певну подію, (3) розмірковування. Відштовхуючись від цих комунікативних функцій, виокремлюємо такі типи монологів:

Монолог-опис є констатуючим типом висловлювання, яке описує наявність або ж відсутність певних ознак. Прикладом таких монологів можуть слугувати опис власної сім'ї, улюбленого виду спорту, рідного міста; опис зображення тощо;

Монолог-повідомлення (або ж розповідь) є динамічним викладом перебігу подій у хронологічній послідовності. До таких можемо віднести повідомлення про виконані або заплановані заходи, біографічні відомості тощо;

Монолог-розмірковування зазвичай передбачає висловлення власного оцінного судження про певний об'єкт або явище. Для монологів цього виду особливо характерний причинно-наслідковий зв'язок.

З метою визначити готовність учнів 5-6 класів до цих видів монологів ми проаналізували відповідні дослідження та виявили, що описовими вміннями діти успішно оволодівають ще в дошкільному віці [7]. Доступність структури розповідних текстів була відзначена в дослідженнях Н.Г. Смольникової [8], а Т.І. Гризик обґрунтувала, що діти диференціюють ці два типи висловлювань [9], що зрештою й зумовило включення описів до навчальних програм з іноземних мов уже в початковій школі.

Опис та повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку та вдосконалюються на цьому етапі навчання. У свою чергу, *розмірковування* є чи не найскладнішим видом монологічного мовлення. Однак ця складність зумовлена не лише рівнем мовної підготовки, але й здатністю особи до логічного мислення, а подекуди й наявністю сформованих ціннісних переконань. Якщо їх немає – не може бути й розмірковування. Саме це актуалізує проблему формування в учнів умінь і навичок критичного мислення [10, с. 73]. Обґрунтоване розмірковування потребує логічної аргументації та відповідних мовних засобів, які демонструють суб'єктивне ставлення до порушеного питання. Відтак, у 5-6 класі монологи-розмірковування існують здебільшого в спрощеному вигляді у формі оцінних суджень щодо добре відомих учням явищ та об'єктів. Проте навіть вони потребують відповідних мовних засобів, які демонструють суб'єктивне ставлення учня до порушеного питання.

З огляду на рівень складності, а також дидактичної та методичної доцільності, не всі наведені форми монологу використовуються в 5-6 класі однаковою мірою, однак кожен їх вид повинен знайти місце в дидактичній та мовленнєвій практиці учня.

Монологічне мовлення рідко відбувається спонтанно, натомість воно здебільшого організоване або ж заплановане. Оскільки монолог має свого адресата, важливо, щоб він міг сприйняти його зміст та за потреби відповідно відреагувати. Відтак, для досягнення цього ефекту, необхідно формувати в учнів стратегії, які зорієнтовані на дотримання логіки та послідовності викладення власних думок, а також забезпечення композиційної завершеності повідомлення. Типовий монолог складається з трьох частин: (1) початок (вступ); (2) середина (основна змістова частина); (3) кінцівка, змістове наповнення яких значною мірою визначається його типом. (див. табл. 1.)



Табл. 1. Структурні особливості монологу

Частина	Зміст структурних частин діалогу		
	Опис	Розповідь (повідомлення про подію)	Розмірковування
Початок	Загальна характеристика об'єкту опису	Експозиція і зав'язка подій	Теза, що виражає суб'єктивну думку, судження, ставлення
Середина	Послідовний опис окремих ознак об'єкту опису	Виклад перебігу подій в хронологічній послідовності. Їх кульмінація	Аргументований доказ судження – послідовне викладення аргументів
Закінчення	Заключна оцінка об'єкту опису	Розв'язка	Висновок

Саме дотримання певної послідовності викладення думки учнем сприяють їх адекватному сприйняттю співрозмовником. Однак, в 5-6 класах учні здебільшого ще не готові будувати такі логічні повідомлення, особливо іноземною мовою. Окреслені в таблиці 1 структури монологів є взірцевими та однією зі складових компетентності в монологічному мовленні, яка має бути досягнута учнем за результатами навчання в 5-6 класі. Процес навчання монологічного мовлення має спиратися на такі **три стадії**:

1. Рівень окремого висловлювання: речення є найменшою завершеною одиницею мовлення. Мовлення неможливе допоки учень не вміє самостійно побудувати речення. Оскільки в 5-6 класі ще триває робота над оволодінням новим мовним матеріалом та новими структурними одиницями, учневі пропонуються моделі речень для запам'ятовування, які можна піддавати трансформаціям, доповнюючи їх потрібним лексичним матеріалом. Наприклад: *In this picture we can see ... (children, park, a car); I love ... (swimming, spending time with friends etc.)*. Вибір моделей речень, а також їх змістове наповнення визначаються тематикою та комунікативною доцільністю. Моделі мають тренуватися впродовж тривалого часу, з максимально допустимими однак логічними трансформаціями, допоки не буде досягнуто гнучкості навички.

2. Коли в учнів сформовано певний запас моделей, вони можуть самостійно генерувати речення з використанням відомого їм мовного матеріалу, перед учителем постає питання про вміння вибудовувати з такі речення у логічну послідовність. Існують різні підходи до побудови монологічного висловлювання. Однак, вважаємо за доцільне спиратися на принцип **послідовності викладення** думок: коли щось нове в попередньому реченні є чимось відомим в наступному реченні. Розглянемо на прикладі фрагменту розповіді:

*This summer I went to my **grandparents**. **They** (grandparents) live in the **village**. The **village** is not very big but there is a beautiful **river**. I and my friends went to the **river** every day...*

Такий лінійний підхід є оптимальним, оскільки використання більш комплексних сценаріїв монологу є ще складним для учнів цієї вікової категорії та не завжди можливим особливо з урахуванням кількісних вимог щодо обсягу висловлювань учнів 5-6 класів (7-9 речень) [3].

Також на цьому етапі зростає роль сполучників та слів-зв'язок, які дають змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки, зробити акцент на чомусь важливому. Для учнів 5-6 класу важливим є уміння оперувати такими словами та виразами (*and, also, but, so, because, besides; first of all, secondly, finally, anyway, that's why; I (don't) think, I (cannot) agree that, Let's have a look, Let me tell...*)

3. Коли в учнів сформовано навички побудови логічних коротких висловлювань за допомогою декількох речень вони виходять на так званий **рівень дискурсу**, коли можливим є вільне мовлення (як підготовлене, так і не підготовлене). На цьому рівні учні повинні уміти описувати зображення, коментувати текст, висловлювати власне обґрунтоване судження щодо його змісту.

Реалізація цих трьох стадій може здійснюватися по-різному. Так, у вітчизняній методиці навчання мови виокремлюють два способи формування монологічного мовлення: “зверху вниз” та “знизу вверх”. Спосіб “зверху вниз” передбачає розвиток умінь монологічного мовлення **на основі прочитаного тексту** (прослуханого аудіозапису чи переглянутого відеофрагменту), в той час, як інший – зорієнтований на формування цих умінь без опори на текст, відштовхуючись від загальної тематики та проблематики питань, з використанням вивченого мовного матеріалу та мовленнєвих структур.

Перший спосіб має ряд переваг, оскільки сам **текст** слугує одним із найважливіших засобів мотивування мовленнєвої діяльності в умовах відсутності мовного середовища. Саме він визначає тему, достатньою мірою **окреслює мовленнєву ситуацію** та її проблематику. Більш того, текст як носій соціокультурної інформації дає ціннісні імпульси не лише для формування монологічних висловлювань, але й орієнтує учнів на формування у них відповідної міжкультурної компетентності. З іншого боку, саме в навчальному тексті знаходиться відображення **діяльнісна структура говоріння**, його психологічний зміст, тобто мотиваційний аспект, предмет, засоби і спосіб його реалізації, механізми зовнішнього оформлення. В навчальному тексті реалізуються основні ознаки контекстного монологічного мовлення: його логічність, завершеність, відсутність зв'язку з умовами ситуативного спілкування (порівняйте з діалогічним мовленням).

Як уже зазначалося, вдосконалення умінь монологічного мовлення здійснюється поетапно та передбачає поступовий перехід від репродуктивного до продуктивного мовлення. Проміжним етапом між якими є репродуктивне мовлення з елементами продукції. У зв'язку з цим можемо виокремити такі



групи вправ з опорою на текст:

1. Вправи для розвитку репродуктивного мовлення:
 - а) дати відповіді на питання до тексту, сформульовані у максимальній відповідності до розвитку сюжетної лінії;
 - б) погодитися з твердженнями щодо змісту тексту або ж спростувати їх (так звані True/False, однак із відповідними поясненнями);
 - в) переказати зміст тексту;
 - г) знайти відповіді для спеціальних питань, зорієнтованих на засвоєння та систематизацію нових лексичних та синтаксичних структур;
 - д) обрати в прочитаному тексті прикметники (за певними ознаками), дієслова, ідіоматичні вирази тощо;
 - е) доповнити пропоновані речення словами чи виразами з тексту.
2. Вправи на розвиток репродуктивного мовлення з елементами продукції:
 - а) передати зміст тексту з опорою на план або без нього;
 - б) встановити логічний перебіг сюжету на основі розрізнених речень;
 - в) продовжити розповідь, придумати альтернативне завершення тощо;
 - г) поєднати фрагменти речень в правій та лівій колонці, таким чином, щоб утворилося зв'язне висловлювання;
 - д) визначити основну ідею тексту;
 - е) переказати зміст тексту від свого імені (імені одного з персонажів);

Фактично в кожному випадку мова йде про використання видозмінених установок та вправ на опрацювання змісту тексту.

Нерідко спосіб “зверху вниз” передбачає **переказ змісту прочитаного тексту**. Свого часу цей вид діяльності був доволі поширеним, однак вона отримує негативні відгуки методистів, оскільки характеризується механічністю, а також відсутністю творчого та особистого внеску учня в зміст висловлювання. Проте, на наше переконання, у процесі переказу змісту тексту завдяки самостійному використанню мовленнєвого матеріалу, презентованого в ньому, для вираження власних думок та думок інших людей, які закладені в зміст тексту, відбувається формування **індивідуального мовленнєвого досвіду** учня. Наші міркування також поділяють вчителі, залучені в дослідне навчання. Відтак, ми не заперечуємо важливість переказу змісту тексту як засобу розвитку монологічного мовлення, однак надаємо йому другорядної ролі: репродуктивне мовлення є лише підготовчим етапом для навчання непідготовленого продуктивного мовлення – пропустивши цей етап, учню буде складніше розпочати продукування власних монологічних висловлювань. Пріоритетом навчання в умовах компетентнісного підходу має бути власний мовленнєвий продукт учня.

На відміну від репродуктивних видів роботи, продуктивне монологічне мовлення полягає в тому, що монолог будується без опори на конкретний текст (так званий шлях “знизу вгору”). Якщо у початковій школі цей шлях обирають, коли учні ще не вміють читати, то в основній – коли рівень знань учнів



достатньо високий, і окремий текст не створює змістовних передумов для розвитку навичок говоріння. У цьому випадку монологи можуть будуватися на основі декількох текстів, або ж як результат комплексного опрацювання теми. Взірцевим прикладом такого монологу може бути підготовка власної доповіді наприкінці вивчення теми, зокрема як елемент проектної діяльності, коли учень (група учнів) презентують результати власної діяльності тощо. Однак, щоб робити змістовні монологічні повідомлення особа має бути ерудованою та доволі обізнаною стосовно певної теми.

Структура будь-якого монологу підпорядкована його темі, котра й визначає взаємозв'язок усіх його частин: початок визначає змістове наповнення основної частини, а кінцівка підводить висновок усьому сказаному. В структурі монологу може бути декілька мікротем, однак усі вони підпорядковані єдиній темі. Для прикладу, в темі усної доповіді **My home town** може бути представлено такі мікротеми (аспекти): визначні місця, пам'ятки, будинки, природа, люди, міська інфраструктура (громадський транспорт); **Food in my family**: хто готує їсти, які страви вживаються упродовж дня вдома, що вживається за межами дому, наприклад в школі. Таким чином, ставлячи вимогу підготувати монологічний виступ, необхідно чітко зазначити, які саме аспекти мають бути в ньому відображені.

Як уже зазначалося, функціонально монологічні висловлювання учнів 5-6 класів зорієнтовані на опис та розповідь (Табл. 1). Логічно припустити, що такі повідомлення учням простіше робити про відомі їм явища або найближче оточення (родину, свята, відпочинок та подорож з сім'єю тощо). В умовах реалізації компетентнісного навчання цю особливість необхідно екстраполювати та адаптувати до методичного принципу "діалогу культур", який передбачає вміння робити повідомлення про свою країну та культуру. Оскільки відомості про особливості культури країн, мова яких вивчається, учні в основному отримують з підручників, то монологічні висловлювання, які описують особливості цієї культури, можуть мати характер переказу змісту прочитаних текстів.

В умовах комунікативно-діяльнісного підходу та компетентнісної парадигми важливою характеристикою монологу є збереження його **адресованості умовному співрозмовнику**. Адресованість монологу досягається завдяки використанню відповідних фраз-звертань до адресата, в яких може окреслюватися загальна тема повідомлення (*I want to tell you about... / Did you hear about ... / Do you know that ...*), а також завдяки її логічній побудові, поділу на смислові блоки (табл. 1).

Варто зазначити, що проектна діяльність за результатами опрацювання певної теми створює передумови для інтеграції міжкультурного аспекту в монологічному висловлюванні, зокрема задля здійснення порівняння спільного та відмінного в різних культурах. Окрім того, робота над проектом відкриває додаткові можливості для тренування невідготовленого монологічного та



діалогічного мовлення [11, с. 17], оскільки інші учні мають змогу висловити власне ставлення до почутого, поставити запитання доповідачу тощо. Оцінюючи виступ доповідача, учні отримують можливість тренувати вміння аргументовано висловлювати власні думки. У свою чергу, доповідач може реагувати на оцінку однокласників, приймаючи їх точку зору чи не погоджуючись з нею. Таким чином, реалізується ще один з аспектів компетентнісного підходу – учні отримують роль суб'єкта навчального процесу. Роль вчителя – арбітр, фасилітатор або ж наставник, який спрямовує діяльність учнів у конструктивне русло.

Монологічне мовлення рідко відбувається спонтанно, натомість воно здебільшого **організоване** або ж **заплановане**. Необхідність дотримання певної композиційної логіки в монологічному мовленні зумовлює важливість **опор**, які, викликаючи асоціації з особистим досвідом учнів і з тим, що можливе в їх мовленнєвій практиці, керують (спрямовують) зміст висловлювання. Опори є гнучким та ефективним засобом навчання, під яким мається на увазі будь-які засоби, що відіграють допоміжну роль у процесі побудови власних висловлювань. Вони нерідко створюються вчителями для допомоги учням, однак необхідно формувати вміння створювати ці опори в самих учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та логіки побудови власного висловлювання. Опори можуть бути як *вербальними* (уміщувати текст), так і *візуальними* (спиратися на графічні образи, ілюстрації), або ж комбіновано використовувати ці ознаки. З часом удосконалення вербальних умінь учня зменшує його залежність від таких опор.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дотримання окреслених у статті підходів засвідчило підвищення якості монологічних висловлювань учнів. Зокрема вчителі, які брали участь в апробації, акцентували увагу на вміннях краще структурувати власні висловлювання, дотриматися логіки викладення власних думок. Вагому роль відіграло використання учнями візуальних опор. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні розгорненої системи критеріїв для оцінювання монологічних висловлювань учнів, оскільки чинна навчальна програма пропонує лише кількісний параметр (7-9 речень). Натомість такі критерії, як логіка, послідовність викладення думок, використання слів-маркерів не відображені в змісті методичних документів. Важливо також адаптувати цю шкалу оцінювання таким чином, щоб учні могли використовувати її для оцінювання монологічних висловлювань своїх однолітків (так званий “*peer assessment*”).

Література:

1. Програма середньої школи. Иностранные языки. *Иностранные языки в школе*. 1980. №1. С. 8–18.
2. Пасічник О.С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): Дис.... кан. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський держ. ун-т. Житомир, 2011. 256 с.



3. Навчальні програми з іноземних мов¹ для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи (2017). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
4. Пасічник О.С. Вікові особливості учнів 5-6 класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 25. С. 88–103.
5. Пасічник О.С. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 35-44.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ніколаєва С. Ю. та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. Київ: Ленвіт, 2011. 338 с.
7. Зрожевская А.А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 23 с.
8. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связных высказываний у старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 22 с.
9. Гризик Т.И. Особенности обучения детей 4–6 лет описанию и повествованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 23 с.
10. Полонська Т.К. Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. *Український педагогічний журнал*. 2022. №1. С. 70-79.
11. Пасічник О. С. Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С.15–18.

References:

1. Programma srednej shkoly. Inostrannye yazyky. (1980). [Secondary School Curriculum. Foreign Languages]. *Inostrannye Yazyki v Shkole – Foreign Languages at School, 1*, 8–18. [in Russian].
2. Pasichnyk, O.S. (2011). Tendencii konstruivannja zmistu pidruchnykiv z inozemnyh mov dlja zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv Ukrainy (80-ti rr. XX st. – pochatok XXI st.) [Trends in Constructing Content of Foreign Language School Textbooks (1980s – beginning of 21st Century)]. *Candidate's Thesis*. Zhytomyr: Zhytomyr State University. [in Ukrainian].
3. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblyenym vyvchenniam inozemnykh mov 5 – 9 klasy (2017). [School Curriculum for Secondary School and Schools that Major in Foreign Languages, Year 5-9]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> [in Ukrainian].
4. Pasichnyk, O.S. (2020). Vikovi osoblyvosti uchniv 5-6 klasiv ta ih vplyv na dobir zmistu navchannja inozemnyh mov [Age Features of Students in 5-6th Grades and their Impact on Selecting Content of Foreign Language Teaching]. *Problemy Suchasnoho pidruchnyka – Problems of Modern School Textbook*, 25, 88–103. [in Ukrainian].
5. Pasichnyk, O.S. (2021). Dydaktyчне obgruntuvannia zmistu mizhkutturnoi kompetentnosti yak komponenta inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti [Didactic Outline of Intercultural Competence as an Integral Component of Communicative Competence in Foreign Languages]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi Zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, 35–44. [in Ukrainian].
6. Metodyka formuvannia mizhkutturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetencii. (2011). [Methodology of Forming Intercultural Communicative Competence in Foreign Language]. Lenvit. [in Ukrainian].



7. Zrozhevskaja, A.A. (1986). Formirovanie svyaznoy opisatelnoi rechi v srednei gruppe detskogo sada [Shaping Descriptive Communicative Skills in Kindergarten]. *Candidate's Thesis*. Moscow. [in Russian].

8. Smolnikova, N.G. (1986). Formirovanie struktury svyaznykh vyskazyvaniy u starshykh doshkolnikov [Shaping Structured Utterances in Pre-School Children]. *Candidate's Thesis*. Moscow. [in Russian].

9. Gryzyk, T.Y. (1990). Osobennosti obucheniya detey 4–6 let opisaniu v povestvovanii. [Teaching Descriptive Communicative Skills in 4–6 Year-old Children]. *Candidate's Thesis*. Moscow. [in Russian].

10. Polonska, T.K. (2022). Krytychne myslennia yak tehnologiya kompetentnisno orientovanogo navchannja inozemnykh mov uchniv 5–6 klasiv gimnazii [Critical Thinking as a Technology of Competence-oriented Teaching Foreign Languages to Gymnasium Students in Grades 5–6]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi Zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 70-79. [in Ukrainian].

11. Pasichnyk, O.S. (2020). Formuvannya v uchniv osnovnoi shkoly umin argumentovanogo usnogo movlennya zasobamy projektnoi diyalnosti [Project Activity as a Tool of Shaping Secondary School Students' Skills of Reasoned Oral Speech]. *Inozemni movy v Shkolah Ukrainy – Foreign Languages at Schools of Ukraine*, 4. 15–18. [in Ukrainian].