

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології та журналістики
Кафедра німецької та романської філології

**СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ
ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В ГІМНАЗІЯХ І ЛІЦЕЯХ**

Кваліфікаційна робота (проєкт)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала студентка 4 курсу 481 групи
Спеціальності: 014.02 Середня освіта
(Мова і література іспанська)
Освітньо-професійної програми:
014.02 Середня освіта (Мова і література
іспанська)
Баклан Вероніка Вячеславівна
Керівник: кандидатка філологічних наук,
доцентка Ткаченко Л.Л.
Рецензент: стейкхолдерка, учителька
вищої категорії Херсонського
академічного ліцею імені О.В. Мішукова
при Херсонському державному
університеті Петренко С. П.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I	5
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО ТА ДІАЛОГІЧНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ В ГІМНАЗІЯХ І ЛІЦЕЯХ	5
1.1. Навчання діалогічного мовлення на середньому та старшому етапах навчання іспанської мови	5
1.2 Навчання монологічного мовлення на середньому та старшому етапах навчання іспанської мови	17
РОЗДІЛ 2.....	25
ОСУЧАСНЕННЯ БАЗОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ	25
2.1. Удосконалені методи дистанційного навчання монологічного мовлення	25
2.2. Методика дистанційного навчання діалогічного мовлення.....	28
ВИСНОВКИ	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	45

ВСТУП

Сучасний стан міжнародних зв'язків між Україною та іншими країнами Європи слугує вагомою передумовою для поглиблення знань про культурні особливості країн, народів і їхніх мов. Міжкультурний підхід найбільше з усіх спонукає до вивчення іноземної мови, адже кожна мова – це значна частина культури народу, що користується цією мовою. Вивчення певної нової іноземної мови допомагає учням дізнатися більше про культурну спадщину іншого народу, а також слугує поштовхом до кращого розуміння власної культури мови та народу в цілому, неабияк сприяє підвищенню рівня їхньої загальної освіченості.

Актуальність теми дослідження зумовлена тією роллю, яку відіграє розмовне мовлення в процесі оволодіння іноземною мовою. Незважаючи на певну його обмеженість у використанні лексичних та граматичних засобів, саме розмовне мовлення представляє найбільші складнощі для тих, хто вивчає іноземно мову через такі його характерні ознаки, як спонтанність, непередбачуваність. Розмовне мовлення вимагає швидкої реакції на репліку співрозмовника, що зумовлює необхідність автоматизації мовленнєвих навичок учасників спілкування. Формування й автоматизації цих навичок є головним завданням вчителя іноземної, зокрема, іспанської, мови.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота відповідає науковим дослідженням кафедри німецької і романської філології «Структурно-семантичний та комунікативно-дискурсивний аспекти дослідження мовно-мовленнєвих одиниць німецької та романських мов» та освітньо-професійній програмі Середня освіта (Мова і література іспанська).

Мета кваліфікаційної роботи – визначити традиційні та новітні методи навчання усного мовлення та засоби їх застосування на уроках іспанської мови у ліцеях та гімназіях.

Досягнення мети роботи передбачає розв'язання наступних **завдань**:

- Визначити основні методи навчання усного мовлення іспанської мови на уроках у гімназіях та ліцеях.
- Розглянути зміст і комплекс комунікативних вправ для навчання усного мовлення.
- Дослідити особливості викладання іноземної мови у дистанційному режимі.
- Відслідкувати тенденції осучаснення методів навчання усного мовлення на уроках іспанської мови.
- Розглянути найбільш популярні платформи для онлайн-навчання.
- Визначити особливості викладання у дистанційному режимі на уроках іспанської мови у гімназіях та ліцеях.

Об'єктом дослідження є усне мовлення іспанської мови, **предметом** дослідження – методи навчання усного мовлення у ліцеях та гімназіях.

Теоретичною базою кваліфікаційної роботи слугували праці таких дослідників, як І. В. Борисюк, С.В. Гончаренко, Б.О. Житник, І.А. Зимньої, О.П. Проніної, Г.В. Рогової та інших.

При написанні кваліфікаційної роботи були використані такі методи дослідження: критичний аналіз наукових джерел, наукове спостереження, узагальнення даних з проблеми дослідження, метод спостереження за процесом навчання учнів на уроках іспанської мови у гімназіях та ліцеях.

Практичне значення роботи полягає у можливості застосування поданих у роботі матеріалів на уроках навчання іспанської мови у гімназіях та ліцеях під час проходження практики очно та дистанційно і у подальшій роботі з учнями.

Структура роботи зумовлена метою, завданнями дослідження та логікою розкриття теми. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ І

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО ТА ДІАЛОГІЧНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ В ГІМНАЗІЯХ І ЛІЦЕЯХ

1.1. Навчання діалогічного мовлення на середньому та старшому етапах навчання іспанської мови

Оскільки діалогічна форма спілкування неможлива без аудіювання, то успішне її функціонування неможливе без сформованості вмінь цього рецептивного виду мовленнєвої діяльності (ВМД).

Першим складником компетенції діалогічного мовлення (КДМ) є мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння. До мовленнєвих умінь діалогічного мовлення (ДМ) відносяться: «ініціювати і закінчувати діалог; підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, притаманні діалогам різних функціональних типів» [12, с. 42]; розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему; використовувати стягнені форми, характерні для діалогічного мовлення; «запитувати інформацію; комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови; вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою» [11]; «адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови» [11, с. 72].

На формування КДМ впливає рівень сформованості в учнів інтелектуальних умінь, наприклад, для ДМ велику роль відіграє ймовірне прогнозування, тобто вміння передбачити можливу фразу співрозмовника, вміння швидко оцінити та систематизувати інформацію, отриману у процесі спілкування та коректно на неї реагувати, вміння використовувати як фактичну інформацію з теми спілкування, так і свою власну думку, вміння

визначити необхідність інформації, що надходить у процесі спілкування і висловити свою точку зору тощо [2, с. 44].

Важливу роль при формуванні КДМ відіграють також такі вміння як використання електронних засобів навчання, вміння використовувати опори різного характеру, та організаційні вміння, наприклад, самостійного навчання, вміння правильно спланувати свою мовленнєву діяльність; вміння спонтанно реагувати на репліки співрозмовника, вміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміння знайти адекватні засоби для передачі змісту спілкування; вміння надати зворотний зв'язок. «Компенсаційні вміння діалогічного мовлення означають вміння виходити зі складного положення в умовах дефіциту мовних засобів під час спілкування іноземною мовою (ІМ)» [2, с. 44].

До основних умінь відносять: використання мовної й контекстуальної здогадок та паралінгвістичних засобів для розуміння свого співрозмовника, вміння повернутися до раніше сказаного, вміння передати значення слова, яке учень не знає чи не може пригадати, за допомогою заміни його загальним словом, займенником, більш загальним поняттям або описати його фізичні якості чи специфічні особливості, вміння використовувати синоніми, антоніми; вміння спрощення фраз, вміння використовувати відповідні мовленнєві кліше, вміння застосовувати парафраз, вміння задіяти адекватні невербальні засоби спілкування, вміння звертатися до співрозмовника по допомогу тощо [18, с. 62].

Перераховані вище вміння входять до складу мовленнєвих умінь ДМ. Ефективність розвитку умінь ДМ зумовлюється рівнем сформованості у школярів мовних компетентностей [2, с. 45].

«З погляду різних авторів у процесі навчання діалогічним умінням можна виділити кілька підходів. Розглянемо деякі з них» [18, с. 62].

І.Л.Бім відзначає, що в методиці навчання ІМ «існує дві основні стратегії навчання діалогічного мовлення: шлях «знизу» (від частини до цілого) і шлях «зверху»» [2, с. 45].

Шлях «знизу». Учні вивчають мову розчленованими мовними діями на основі серії вправ. При цьому вони навчаються співвідношенню цих дій одна з одною: «твердження-перепитування, питання-відповідь і т.д. (І рівень формування діалогічної мови)» [17]. Проте, для забезпечення самостійної мовної взаємодії учнів і одержання бажаного мовного результату, а також оволодіння основними навичками іншомовного спілкування, необхідно моделювати взаємодію у вигляді мікродіалогів і мікромонологів. Створенню таких ситуацій найбільше сприяють певні ігрові ситуації, що пропонують найбільш комфортні умови для створення висловлювань [18, с. 63]. Саме в таких ігрових умовах учні найбільш успішно набувають таких властивостей ДМ, як «її вмотивованість ситуацією спілкування, її експресивність, спрямованість. Робота, як правило, відбувається в парах, з 3-4 осіб» [2, с. 46].

Другий шлях навчання ДМ – це шлях «зверху», який «є досить розповсюдженим у практиці навчання і припускає ознайомлення учнів з діалогом-зразком шляхом його прочитання за ролями або прослуховування (відповіді на питання по змісту) і, як правило, супроводжується його відтворенням» [2, с. 47].

На противагу першому шляху, тут дії учнів більше опираються на процес запам'ятовування і відтворення інформації, при тому, що «як вихідний об'єкт засвоєння виступає готовий мовний витвір» [2, с. 47]. І не дивлячись на те, що «поданий учням зразок мови розчленовується у процесі роботи над ним» [23], все-таки основний акцент робиться на запам'ятовуванні та у зв'язку з цим, дії учнів іноді не вдається достатньо комунікативно вмотивувати, якщо не звернути увагу на подальшу інтерпретацію цього діалогу [23].

Більш того, вважається, що якщо використовувати в навчанні діалогічного мовлення лише цей шлях, то у зв'язку з обмеженим часом уроку (45 хвилин) це навряд чи приведе до формування достатньо ефективних мовленнєвих умінь [18, с. 63].

Проте користуватися тільки лиш першим методом також вважається недостатнім. Учні часто сумніваються під час вибору предметного змісту для побудування певного висловлювання, за умови, що не вдається з точністю визначити його заданою ситуацією. У цьому випадку готові зразки ДМ слугують їм надійною опорою. Вони також допомагають учням з композиційним оформленням і вибором засобів вираження думки, почуттів. Саме тому вбачається необхідним поєднувати обидва зазначені вище шляхи та використовувати їх у тісному взаємозв'язку [31].

З погляду професора Г.В.Рогової «навчання діалогічному мовленню включає в себе рішення наступних двох задач:

- 1) навчання реплікуванню;
- 2) навчання вмінню розгортати одну з реплік діалогу в зв'язне висловлювання, у мікромонолог» [18, с. 62].

«При навчанні діалогічного мовлення існує шлях «зверху» і шлях «знизу», тобто шлях від цілого діалогу-зразка або шлях від елементарної діалогічної єдності (пара реплік, що належать різним співрозмовникам і утворюють органічне ціле в змістовному і структурному відношенні) » [22, с. 89].

Г.В.Рогова виділяє «наступні етапи у навчанні, відштовхуючись від діалогу-зразка (шлях зверху)» [17, с. 65].

Перший етап передбачає сприйняття на слух, а потім, за допомогою графічної опори, готового діалогу. Цей етап має за мету встановлення загального розуміння змісту діалогу, виділення його діючих осіб і їхніх позицій [2, с. 47].

Другий етап – аналітичний – передбачає пошук і запам'ятовування специфічні риси певного діалогу («мовних кліше, еліптичних речень, емоційно-модальних реплік, звертань» [2, с. 47]).

Третій етап – має за мету відтворення діалогу за ролями, що передбачає повне опанування даного діалогу. Так закінчується робота над «готовим» діалогом [2, с. 47].

Четвертий етап – етап спонукання до діалогічного спілкування на основі попереднього діалогу (за схожих обставин, але з новою ситуацією) [2, с. 47].

Г.В.Рогова стверджує, що «після сприйняття діалогу на слух і в графічній формі учні повинні виконати тест, що покаже ступінь розуміння діалогу. При виконанні тесту на зіставлення учні підбирають до персонажів діалогу їх репліки» [11, с. 74].

О.П. Проніна, називає цей підхід «дедуктивним» [28, с. 89]. Багато методистів стверджують, що в природних умовах учень вивчає нову мову саме «зверху вниз»: «від великих інтонаційно-синтаксичних блоків до їхніх елементів, навчання йде шляхом відокремлення елементів з цілого, адже приналежність до цілого полегшує пригадування» [26]. Недолік підходу «зверху вниз» полягає у тому, що він не розвиває в учнів уміння відокремлено використовувати новий матеріал у мовленні, приводить до простого заучування елементів у тому порядку, в якому вони використовувалися у діалозі-зразку. Таким чином, це дуже обмежує здатність учнів вільно вести розмову в незнайомих для нього умовах [2, с. 48].

Другий шлях – це «шлях від діалогічної єдності до цілого діалогу (шлях «знизу»)» [16]. За умови користування цим шляхом, учням простіше навчатися розгортанню репліки, складанню мікромонологів. У таких ДЄ стимулююча репліка побудована так, що вона викликає розгорнуту відповідь. Для цього стимулюючій репліці потрібно додати відповідний характер: «вона повинна бути виражена серією питань або питанням типу «чому?» і «від чого?», «з якою метою?»» [22, с. 89].

«Шлях «знизу» припускає також виконання завдань на відновлення однієї з реплік» [11, с. 72]. У цьому випадку професор Г.В.Рогова наводить такий приклад: «дається картинка, на якій зображені два школярі перед дверима кабінету іноземної мови. Один говорить: *¿Cómo has escrito el test? ¿Has recibido una nota mala?* У другого відкритий рот. Учні мають доповнити» [14].

Такий підхід у методиці навчання ІМ також має назву «індуктивного». «Індуктивний» підхід має за мету більше направляти навчання у русло взаємодії, яка і лежить в основі ДМ; «становлення мовних умінь і навичок при такому підході відбувається в процесі спілкування» [12, с. 42]. Опора на аналогічний діалог має велике значення на початковому рівні розвитку вмінь, і в цьому випадку діалог-зразок слугує учневі не як текст для заучування, а як певна опора, яку можна наслідувати у подальшому мовленні. На середньому та вищих рівнях на першому місці стоїть задача навчити школярів «самостійно планувати свої мовленнєві дії через розуміння мети, цілей і майбутніх результатів мовлення», а також «розширювати зміст і форму мовних значень, адекватних змісту» [1, с. 8].

«Отже, відповідно до індуктивного шляху навчання підготовці до ведення діалогу включає:

- 1) удосконалення психічних механізмів діалогічної мови;
- 2) формування навичок використання мовного матеріалу, типового для діалогічної мови;
- 3) оволодіння вмінням взаємодії з партнерами в умовах внутрішньої та зовнішньої мовної ситуації;
- 4) навчання запитувати інформацію різноманітними питаннями, варіантам реагування на ці питання;
- 5) з набраних реплік скласти міні діалоги;
- 6) етап встановлення логічних зв'язків між мікродіалогами, складання макродіалогу» [17].

Також серед усіх можливих варіантів діалогу виділяють «полілог – форма говоріння, адекватна спілкуванню в колективі» [28, с. 89]. Найбільш притаманний для навчання у школі прийом розвитку полілога – різноманітні рольові ігри, в яких бере участь велика кількість учнів. При навчанні говорінню одну з головних ролей відіграє моделювання КС, які стимулюють мовленнєву та осмислюючу діяльність учнів [33].

Отже, на формування і розвиток здібності учнів вести діалог впливає рівень сформованості мовленнєвих навичок (як рецептивних, так і репродуктивних) [22, с. 89]: «фонетичних (слуховимовних) навичок, які забезпечують сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонацій і забезпечують оформлення власного висловлювання згідно фонетичних норм виучуваної мови; лексичних навичок, які забезпечують розпізнавання звукових образів лексичних одиниць (ЛО) та їх безпосереднє розуміння, надають можливість вибрати й поєднувати ЛО згідно із замислом висловлювання; граматичних навичок, які забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур, уможливають правильне оформлення свого висловлювання згідно граматичної норми виучуваної ІМ» [22, с. 89] .

Ще одним складником КДМ є декларативні та процедурні знання [11]. Прикладами декларативних знань служать мовні та мовленнєві знання: фонемі, інтонеми; ЛО, мовленнєві кліше; граматичні структури, функціональні типи діалогів та їх лінгвістичні особливості; регістри мовлення та їх мовні особливості, засоби, комунікативно адекватна мовленнєва поведінка в ситуаціях іншомовного офіційного та неофіційного ДМ; різні компенсаторні (компенсаційні) стратегії в усному іншомовному ДМ тощо [16].

До декларативних знань належать також країнознавчі знання: культура країни виучуваної ІМ, зокрема фонові знання; значення паралінгвістичних явищ (жестів, міміки, проксемики тощо), специфічних для типових ситуацій діалогічного спілкування; компенсаторні стратегії в усному іншомовному ДМ тощо [23].

До процедурних знань, як приклад, можна віднести соціокультурні знання, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі спілкування, знання як планувати, організовувати, здійснювати і коригувати

мовлення у процесі усної взаємодії із співрозмовником у певних ситуаціях діалогічного спілкування, як застосовувати компенсаторні стратегії тощо[23].

Процес формування КДМ, що проходить паралельно з набуттям знань, оволодіння іншомовними навичками та вміннями ДМ супроводжується розвитком комунікативних здібностей тих, хто вивчає іноземну мову [11, с. 72]. Комунікативні здібності ДМ включають внутрішню мотивацію, тобто бажання до взаємодії з іноземцем, здатність комуніканта до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здатність пам'ятати, що було сказано співрозмовником, «адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; вміння вислухати, не перебивати співрозмовника, брати почуте до уваги; цінувати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти...» [31].

Розглянемо комунікативні, психологічні та мовні особливості цього виду мовленнєвої діяльності (МД).

«Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- 1) запиту інформації – повідомлення інформації;
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/ неприйняття запропонованого;
- 3) обміну судженнями / думками / враженнями;
- 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору» [23].

Кожна комунікативна функція має свої специфічні мовні засоби і є домінує у певному типі діалогу [31]. Якщо характеризувати ДМ з психологічної точки зору, то неможливо не помітити, що як будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, ДМ завжди вмотивоване. Однак в умовах навчання ІМ мотив виникає далеко не завжди. Отже необхідно вмотивувати школярів так, щоб у них з'явилося бажання і потреба щось робити, тобто, за висловом К.Станіславського, «поставити їх у запропоновані обставини» [цит. за 17, с. 62]. Також, неабияк важливим аспектом, що сприяє мотивації ДМ, є сприятливі стосунки між учнями.

Нам вже відомо, що діалогічне мовлення характеризується зверненістю. Зазвичай спілкування відбувається у тісній взаємодії учасників, які добре обізнані з комунікативними умовами. Діалог включає в себе такі елементи як зорове сприйняття зовнішності співрозмовника, в якійсь мірі незавершеність висловлювань, яка компенсується іншими засобами спілкування: «...мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників...» [23]. За допомогою немовних засобів спілкування мовець також може виражати свої бажання, емоції, припущення. У зв'язку з цим, стає очевидним, що навчання ІМ неможливе без їхнього розуміння.

Одна з найважливіших психологічних особливостей ДМ – його ситуативність. Діалогічне мовлення є ситуативним тому, що найчастіше його зміст можна зрозуміти лише знаючи ту ситуацію, в якій воно відбувається. Точніше кажучи, існує чітке співвідношення між діалогічним мовленням та певною ситуацією. Ю.І.Пассов зазначає: «зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї» [8]. Цими обставинами часто є визначні для комунікантів події в минулому, про які знають лише вони, або ж їхні емоції, досвід у певних сферах тощо. Вічним прикладом ситуативності у школі є вигук одного з учнів іншим «Іде!», яка у школі може означати лише одне, що учитель вже підходить до класу і учні мають швидко сісти на свої місця, а на транспортній зупинці – появу на горизонті довгоочікуваного автобусу, тролейбусу тощо. Важливо зазначити, що у процесі навчання ІМ мають надаватися не аби-які життєві ситуації, а лише ті, що будуть спонукати учнів до мовлення. Такі ситуації, що завжди мають стимул до мовлення, називають мовленнєвими або комунікативними [6, с. 17].

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації (КС), які зазвичай виникають самі собою називаються природними ситуаціями. Безсумнівно, їх можна використовувати у процесі навчання ІМ, проте, на превеликий жаль, їх кількість дуже мала. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють КС, моделюючи природні комунікативні ситуації.

Спеціально створені (або штучні) КС вимагають деталізації зовнішніх умов та обставин, в яких відбуватиметься сам діалог, а також наявності стимулу, визначеності ролей, в яких мовці братимуть участь та доброзичливих стосунків між ними тощо. В.О.Артемов подає компонентний склад навчальної КС, через аналіз комунікативних ознак мовленнєвих вчинків: «...для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)» [1, с. 8].

Спираючись на інше дослідження [13], можемо виділити компоненти КС: «а) комуніканти і їх стосунки (суб'єкти спілкування); б) об'єкт (предмет) розмови; в) відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови; г) умови мовленнєвого акту» [13, с. 42].

Навчальні КС можуть створюватися вчителем на уроці за допомогою вербальних та невербальних аудіо- та відеозасобів, які мають мотивувати навчання, викликати бажання взяти участь у спілкуванні, бажання гарно впоратися з поставленим завданням [18, с. 62].

До особливостей ДМ належить усна форма спілкування. У письмовій формі діалог можна зустріти у художніх і драматичних творах, у яких відображається мовлення дійових осіб.

Наступною характерною особливістю ДМ є його експресивність. Мовлення людини зазвичай емоційно забарвлене, у зв'язку з тим, що людина-мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того чи іншого предмета, явища, людини. Це чітко відображається у структурі реплік, в інтонації мовця, у кількості розмовних кліше, невербальних засобів спілкування тощо. Справжній діалог містить велику кількість емоційно забарвлених реплік та невербальних засобів спілкування (міміки, жестів, виразів обличчя).

Іншою визначальною рисою ДМ є його спонтанність (неочікуваність). Мовленнєва поведінка всіх учасників діалогу залежить від мовленнєвої поведінки інших комунікантів. Саме через це діалогічне мовлення, на відміну

від монологічного мовлення, неможливо спланувати завчасно. Обмін репліками між учасниками діалогу у реальному житті відбувається дуже швидко, саме тому процес ДМ вимагає моментальної реакції, значного ступеню володіння мовою, високого рівня готовності до використання мовного матеріалу.

Таким чином, перебіг і зміст діалогу залежить від реплік кожного його учасника. Кожен діалог обумовлений двостороннім характером. Це означає, що спілкуючись, кожен співрозмовник виступає то в ролі мовця, то в ролі слухача, який повинен дати реакцію на певні слова свого партнера. Отже, обмін репліками стає неможливим, якщо між комунікантами відсутнє взаєморозуміння, яке здійснюється за умови активного слухання [11, с. 77].

Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціювати діалог, активно реагувати на репліки партнера і спонукати його до продовження діалогу [6, с. 17]. Розглянемо мовні особливості ДМ. Характерними мовними особливостями ДМ є його еліптичність (різноманітні неповні речення), вільне синтаксичне оформлення мовлення, що притаманне розмовному варіанту мовлення (на відміну від книжного або монологічного мовлення), переважання простих речень, варіювання інтонації, наявність мовленнєвих кліше – «готових» мовленнєвих одиниць, «слів-заповнювачів пауз, а також так званих стягнених форм» [12, с. 42].

Розумінню неповних реплік один одного у діалозі сприяє «наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності» [11, с. 82]. Також варто зазначити, що пропущені члени речення можна зрозуміти, спираючись на контекст попередньої репліки:

— *¿Qué helado desea Ud.?*

— *Dos de chocolate, por favor.*

У діалозі часто з'являються «готові» мовленнєві одиниці (формули, кліше тощо), які «використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на

початку розмови, для підтвердження або коментування почутого» [11, с. 82] та надають діалогу емоційної забарвленості. Наприклад:

A: *Pero hoy es mi cumpleaños y...*

B: *¡Ah, bueno! ¡Felicidades, Miguel! Y muchas gracias.*

A: *De nada.*

В невимушеному діалогічному мовленні часто зустрічаються слова та словосполучення, які відіграють роль «заповнювачів мовчання». Вони слугують для зберігання мелодійності розмови, для заповнення пауз, в той час коли один з учасників діалогу підшукує потрібну відповідь. Це можуть бути такі слова та словосполучення: *bueno, pues, bien, pues así, este, es que, y bien, mira/ mire, como se dice, la cosa es, digo, como te digo*; а також звуки типу *mm, eh* [26].

Як вже раніше згадувалося, виділяють два основні підходи у навчанні ДМ. Відповідно до першого – «зверху вниз» – «навчання ДМ розпочинається зі слухання діалогу зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування» [11, с. 72]. Другий – «знизу вгору» – «передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної КС, що не виключає прослуховування діалогів-зразків» [11, с. 74]. Активно використовувати можна обидва підходи, але вважається, що більш раціональним є другий підхід. За умови використання лише цього одного підходу, учні вже під час процесу «формування нових мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) виходять на рівень понадфразової єдності і під час обміну репліками, вони використовують вже знайомі їм діалогічні єдності (ДЄ)» [32]. Недоліком цього підходу є той факт, що увага учня в даному випадку акцентується тільки на використанні нової граматичної структури або ЛО.

Завдання ж навчання ДМ вбачають у засвоєнні учнями нових видів ДЄ. Як уже відомо, ДЄ складається із ініціативних і реактивних реплік. За висловом В.Л.Скалкіна, «учнів насамперед необхідно навчити... швидко й

адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя/диктора, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає учитель» [9, с. 58].

Так, основна характеристика діалогічного мовлення сучасної іспанської мови пов'язана з відсутністю її планування і, як результат, з спонтанністю, непередбачуваністю відповідної репліки:

«-*Usted ha ... la palabra*« cosa ».

- *No es elegante pero en cambio*

- *Horrible palabra*» [11, с. 78].

У результаті в цілому діалогічна мова сучасної іспанської мови характеризується неформальним тоном спілкування між співрозмовниками:

«- *Hablás como en los diálogos de las mejores novelas rioplatenses.*

- *No me importa si lo digo mal y te hacen reír mis palabras*» [11, с. 79].

1.2 Навчання монологічного мовлення на середньому та старшому етапах навчання іспанської мови

Монологічне мовлення (ММ) характеризується «певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями, які вчитель має враховувати у процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності» [21, с. 62].

У навчанні ММ, як і в навчанні ДМ, основними прийнято вважати також два шляхи: «шляхи зверху» та «шлях знизу» [28, с. 89].

Спершу доцільним є розглядати спосіб навчання ММ, в якому опорною одиницею є текст-зразок. «Робота над текстом-зразком складається з трьох етапів» [11, с. 86] :

Перший етап передбачає максимальне опрацювання змістовної частини тексту, тобто його мовного матеріалу та всього того, що може знадобитися у подальшому в текстах, які учні будуть створювати самостійно, у своїх монологіях [11, с. 86-87].

На цьому етапі професорка Г.В.Рогова рекомендує до виконання такі «завдання:

- 1) Прочитати текст, відповісти на питання по змісту;
- 2) Скласти план тексту у виді питань або тез (як полегшений варіант: упорядкувати запропонований план з порушеною послідовністю відповідно до змісту тексту);
- 3) Скласти програму, тобто кожному пункту плану підібрати необхідний «будівельний» матеріал, де кожен учень підбирає свій матеріал» [22, с. 89].

Цей етап передбачає заглиблення учнів у текст та активний пошук потрібних ЛО, що веде до його безпосереднього актуалізації і запам'ятовування [4].

Другий етап передбачає різні види переказів тексту-зразку: «спочатку близько до тексту, потім від імен різних діючих осіб і, нарешті, від імені учня» [11, с. 87]. Наприклад, беручи за основу текст «El día de trabajo de Víctor», перед учнями постає задача переказати його спочатку від імені автора (як в оригіналі), потім від особи інших учасників його розповіді (мами або брата), що спонукає учнів до певних перетворень тексту-зразку, додання власної оцінки ситуації/людини, наприклад: «*Víctor es muy organizado/perezoso*». І вже після цього учні отримують завдання описати розпорядок їх власного дня на основі текста-зразка.

Г.В.Рогова відзначає: «переказ тексту як спосіб розвитку ММ ... не можна визнати правильним, тому що простий переказ позбавлений найважливіших характеристик мови і не є комунікативним» [6]. Але переказ у якості проміжного етапу в оволодінні новими ЛО, які містяться у тексті, є ефективним засобом навчання ММ.

Третій етап допускає «зміну ситуативних умов, та містить завдання такого характеру» [11, с. 88]:

- *Mi amigo trabaja en el zoológico. Ella cuida al oso. Aquí ella cuenta su rutina diaria ...*

- *Chicos, saben que los astronautas ahora trabajan en el espacio ... ¿Qué saben sobre su rutina diaria? ¿Cómo pasan su día de descanso?* [там само]

Таким чином, текст, який слугує на початку зразком, у підсумку майже повністю переробляється учнем «під себе», отже, його можна розглядати як власне мовлення учнів.

«Шлях знизу» передбачає розширення учнівського висловлювання від елементарного речення до закінченого монологу. Цей шлях, як і попередній, складається з трьох етапів [6].

На першому етапі пропонуються завдання, які спонукають учнів до утворення коротких висловлювань на задану тему (ситуацію):

- *Niños, me gusta mucho el invierno. ¿Y tú?*

- *¿Quién está más en la clase?: los que gusta el invierno o los que no le gusta.*

Другий етап полягає у конкретизації й уточненні вже висловленої думки, що сприяє збільшенню об'єму висловлювання кожного учня, а також «оволодінні уміннями користуватися такими способами зв'язку між реченнями, як займенник 3-ї особи, вказівні (це, ця, ці, цей), присвійні займенники (його, її них), приєднувальні союзи (і, тому що), протиставний союз (але)» [11, с. 89]. Мета завдань цього етапу – спонукати учнів на висловлення більш розгорнутою думки:

- *Dime, ¿te gusta el invierno y qué haces en invierno?*

- *¿Te gusta esquiar? ¿Con quién sueles esquiar?*

Учитель показує картину, на якій зображено хлопчика, і запитує: *¿Qué te parece: está esquiendo o patinando? ¿Qué le suele hacer en invierno?*

Третій етап – етап самостійного розгорнутого висловлювання, в яке вже додаються «елементи аргументації, оцінки, характеризуються причинно-наслідкові відносини» [21, с. 89]. На цьому етапі доцільно використати таке завдання:

- *Explica por qué te gusta el invierno. ¿Quizás todavía no te gusta algo en invierno?*

Розглянуті вище основні підходи – «зверху» і «знизу» – використовуються в обох випадках: при підготовленому та не підготовленому мовленні. У методиці навчання ІМ вказується: «Опори носять індивідуальний характер: більш підготовлені учні користуються мінімальними опорами, більш слабкі – розгорнутими (у формі, готової до вживання)» [11, с. 89]. Обов'язковим є наявність у цих опорах матеріалу, що додає висловленню особисте емоційне забарвлення: *En mi opinión , Me gusta...*

При навчанні ММ доцільно використовувати різні ігрові прийоми, наприклад: «Придумайте загадку про художника, композитора і т.д., внесіть до неї дані, необхідні для відгадки, але які не підказують відповідь прямо»; або «Побудуйте колективну розповідь про відому людину; Андрій почне розповідь, інші продовжать її». Наприклад: «*Nació hace muchos siglos. En su juventud fue actor. Pero es conocido por sus obras de teatro y sonetos. Los sonetos se han traducido al ucraniano. Sus tragedias y comedias se representan en teatros de todo el mundo y, en particular, en Ucrania ...*» [21].

Таким чином, «Зверху» включає в себе такі «етапи:

- 1) знайомство учнів з текстом (вправи: прочитати текст, відповісти на питання; план, порядок речень; короткий переказ);
- 2) передача змісту тексту (від особи одного з персонажів);
- 3) зміна ситуації» [11, с. 90].

Шлях «Знизу» має «такі етапи, як:

- 1) висловлювання школярів на визначену тему (висловлювання вибудовуються у логічному порядку, учні за допомогою вчителя розгортають свої висловлювання);
- 2) етап установлення текстових і логічних зв'язків між висловлюваннями;
- 3) учні продукують свій монолог за даною темою, включаючи в нього думку й оцінку» [11, с. 90].

У сучасній методиці ці підходи також називаються «індуктивний» та «дедуктивний», але переважно коли йдеться про формування вмінь та

навичок ДМ [12, с. 42]. Також важливим є той аспект, що у процесі навчання необхідним вважається сполучення різних підходів у навчанні різних форм мовлення. Тож тільки вчителю обирати ті принципи навчання ІМ, на яких буде базуватися подальший вибір засобів, прийомів та коректних у певному випадку комплексів вправ.

Таким чином, «розглянуті вище підходи є ключовими при формуванні комунікативної компетенції з іноземної мови» [5].

ММ виконує такі «комунікативні функції:

1) інформативну – повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану;

2) впливу – спонукання до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих чи інших поглядів, думок, дій, переконань;

3) експресивну (емоційно-виразну) – використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить для зняття емоційної напруженості;

4) розважальну – виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);

5) ритуально-культову – висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад, виступ на ювілеї)» [8].

Кожна функція має властиві тільки їй «мовні засоби вираження думки відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього)» [4, с. 66].

З психологічної точки зору монологічному мовленню властиві такі риси:

1. Однонаправленість. ММ не має за мету отримання якоїсь реакції у вигляді відповіді іншого мовця.
2. Зв'язність – одна з тих рис, які відрізняють ММ від ДМ, де мовлення часто складається з набору випадкових вигуків/слів/речень. Ця риса

розглядається у психологічному та мовному аспектах. «У першому випадку йдеться про зв'язність думки, що виражається в композиційно-смісловій єдності тексту як продукту говоріння, у другому – про зв'язність мовлення, яка передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку» [11, с. 91].

3. Тематичність. ММ має чітко визначену тему, яка у свою чергу, має здатність розпадаватися на ряд підтем або мікротем [23].
4. Контекстуальність у монологічному мовленні «...не слід протиставляти ситуативності – властивій рисі діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання – розгорнута репліка (мікромонолог) у діалозі)» [22, с. 89].
5. Безперервність мовлення. ММ зазвичай не обмежується одним реченням і ніким не переривається, завдяки чому завжди досягається завершеність певної думки.
6. Послідовність і логічність. Монологічне висловлювання будується на основі однієї думки за допомогою нашарування на неї різноманітних думок та інших доповнень з боку мовця.

Державний освітній «стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) передбачає оволодіння такими типами монологу:

- 1) коротке повідомлення;
- 2) розповідь;
- 3) опис;
- 4) розмірковування/переконання» [12, с. 42].

1. Мовленнєві завдання для реалізації короткого повідомлення передбачають здійснення таких мовленнєвих дій, як повідомлення фактичної інформації («Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?») [11, с. 92]), поєднуючи речення в логічній послідовності.

2. Мовленнєві завдання «для реалізації монологічної розповіді передбачають здійснення таких дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто/село тощо),

— висловити при цьому свою думку, свою оцінку» [24].

3. Мовленнєві завдання «для реалізації монологу-опису передбачають здійснення таких мовленнєвих дій, як описувати природу, місто/село, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий, довгий/короткий, високий/низький)» [32, с.157].

4. Мовленнєві завдання «для реалізації монологу-міркування/переконання передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- переконати співрозмовника в чомусь,
- навести докази за чи проти певної дії/фактів,
- спонукати співрозмовника до певних дій» [32, с.157].

З мовної точки зору ММ має такі основні характеристики:

- 1) структурна завершеність висловлювань;
- 2) відносна його повнота;
- 3) розгорнутість та відмінність структурної побудови речень;
- 4) складний синтаксис;
- 5) зв'язність [18, с. 122].

Беручи до уваги інформацію надану у першому розділі роботи, можемо зробити такі висновки:

- монологічне мовлення – це такий вид мовлення, який здійснюється одним мовцем, але може звертатися як до однієї, або ж навіть самого себе, так і до більших груп людей;
- однонаправленість ММ і визначає більшість його особливостей (структура, зміст, розгорнутість та логічність викладу тощо);
- діалогічне мовлення – це такий вид мовлення, у якому відбувається обмін репліками між двома, або більше, мовцями;
- в основі ДМ лежать різні слова, речення, словосполучення, вигуки тощо, комбінування між собою яких і є його сутністю;

- важливим аспектом роботи вчителя у ліцеях та гімназіях є правильний підбір базового методу (або вдале комбінування декількох) навчання ІМ.

РОЗДІЛ 2

ОСУЧАСНЕННЯ БАЗОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Удосконалені методи дистанційного навчання монологічного мовлення

У сучасних умовах дистанційного онлайн-навчання активно набуває популярності використання новітніх методів та засобів навчання. Для вивчення ІМ неабияк актуальними стають різноманітні освітні платформи.

Під час дистанційного навчання для передачі інформації, перевірки робіт, проведення тестування й оцінювання учнів вчителі в основному користуються: платформою «GoogleClassroom» (100%). На платформах «Skype» (11,1%) і «ZOOM» (44,4%) педагоги проводять онлайн-уроки, відеоконференції та індивідуальні консультації. Також використовуються програми для тестування «quizizz.com» (22,2%), освітні ресурси «ProfeDeEle» (11,1%), «Aprender español» (11,1%), «Lingolia» (11,1%), «VideoEle» (11,1%). «ZOOM» і «Skype» виявилися зручними для пояснення нового матеріалу, контролю вимови, для вироблення навичок читання й аудіювання, для практики говоріння. Серед інших освітніх платформ також було названо: ExpressDigibooks(77,8%), Viber(44,4%), МійКлас (44,4%), На Урок (33,4%), Youtube(22,2%), Liveworksheets(11,1%). Використовуються також відеоуроки офіційного телевізійного каналу МОН України і ТК «Рада» [44].

Результати опитування, яке «провели співробітники відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України» [44], показали, що вчителям ІМ найбільш до вподоби прийшла платформа «Google Classroom», де надзвичайно зручно контролювати виконання письмових або творчих завдань, і така платформа як «ZOOM», де є можливість оцінити мовленнєві навички учнів, пояснити новий матеріал [там само].

Відповідно до трьох етапів формування вмінь монологічного мовлення виділяють три групи вправ:

Вправи I групи

Метою вправ цієї групи є показати учням як правильно об'єднувати вивчені раніше ЛО у висловлювання понадфразового рівня. Такі вправи можна віднести до умовно-комунікативних продуктивних вправ. Це можуть бути вправи на приєднання однієї повноцінної фрази до іншої або ж вправи на об'єднання фраз з різних тем по групах. Наприклад:

Тема уроку «Школа. Класна кімната».

Завдання: «діти, давайте пригадаємо та опишемо з вами наш кабінет іноземної мови. Я почну, а ви допомагайте мені» [13]. (Спочатку діти намагаються по пам'яті пригадати, а потім на екран виводиться фото кабінету.)

M: *Nuestra aula es grande y clara.*

A1: *En el aula hay tres ventanas.*

A5: *En los pupitres hay libros, plumas y lápices.*

A6: *La mesa de la maestra es marrón.*

До вправ I групи відносять також «вправи на усвідомлення учнями засобів міжфразового зв'язку, характерних для певного типу монологу». Це «вправи на знаходження потрібних засобів зв'язку, їх виписування, з'єднання за їх допомогою 2 – 4 речень» [24, с. 112]. На початковому рівні володіння ММ ці вправи бажано виконувати після читання певного тематичного тексту. Наприклад, після читання тексту з теми «Mi día de trabajo» є доцільним направити увагу учнів використання минулого часу в розповіді про свій учорашній день: (*Ayer, a las siete en punto, luego, después de la escuela, por la noche*). Ці слова та словосполучення слугуватимуть опорою для створення у майбутньому власних висловлювань [24, с. 112].

Вправи II групи

Мета – «навчити учнів будувати висловлювання понад фразового рівня, так звані мікро монологи» [24, с. 112]. У цих вправах мовлення учнів мотивується комунікативним завданням.

Наведемо приклад вправи на уроці з теми «Погода».

Завдання: *Nuestro amigo de correspondencia quiere visitar nos el año que viene. Estás hablando con él por teléfono. Invítalo a Ucrania. Describe el clima y el tiempo de Ucrania durante una de las estaciones del año* [33, с. 166].

У більшості випадків, особливо при навчанні складання монологу-опису, рекомендується «використовувати змішані вертикально-зображальні опори» [24, с. 112]. Це може бути, наприклад, виведення у «ZOOM» на екран мапи країни з середньорічною температурою, плану квартири з назвами кімнат, плану школи з позначенням кабінетів, або ж надсилання у «Google Classroom» або «Viber» опорних малюнків, які будуть використовуватися на уроці ІМ.

Вправи ІІІ групи

Метою вправ цього рівня є навчити учня створювати монологічні висловлювання текстового рівня, які «складаються з комунікативного завдання вчителя та висловлювання учня» [24, с. 113]. Наприклад:

Вправа 1. Тема «Одяг».

Завдання: *Imaginate que en Ucrania elaboran uniforme escolar nuevo. Describe que uniforme querría llevar.*

Очікуване висловлювання – монолог-опис. Для візуальної опори учням надаються малюнки з різними частинами одягу та варіантами кольорів.

Вправа 2 . Тема «Школа».

Завдання : *Describe un episodio de tu vida escolar.*

Очікуване висловлювання – монолог-розповідь. Перед виконанням вправи вчитель вмикає учням демонстрацію екрана у «ZOOM» і демонструє відео-розповідь хлопчика з Іспанії про один з його шкільних днів.

Виконуючи такі вправи, опори зазвичай не залучають, адже всі вправи цієї групи мають «залучати різні види пам'яті , сприймання і мислення; бути

цілеспрямованим і вмотивованим ; активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів; містити найтипівіші життєві приклади» [18, с. 62].

Спонтанне ММ учнів має базуватися на здобутих раніше знаннях. Зіставляючи різний мовний матеріал, учні можуть з кожним разом вирішувати все складніші комунікативні ситуації.

Для спонтанного мовлення у режимі карантину можуть бути обраними такі теми: «Мої плани на день», «Як я дбаю про своє здоров'я», «Що мені подобається у дистанційному навчанні».

Завчасне продумування наступного висловлювання може бути недовгим, лімітоване максимум двома хвилинами. Отже, навчання спонтанного ММ в умовах онлайн-навчання є послідовною, копіткою роботою «по формуванню в учнів уміння будувати зв'язне висловлювання іноземною мовою» [15].

2.2. Методика дистанційного навчання діалогічного мовлення

Успішне користування ДМ мовленням передбачає наявність у мовця «таких вмінь та навичок як ведення бесіди за прочитаним або побаченим у межах мовленнєвих ситуацій, визначених програмою та самостійне використання програмного матеріалу для реалізації комунікативних завдань» [13, с. 5]. В умовах дистанційного навчання слід взяти до уваги деякі психологічні особливості щодо навчання ДМ: «...такі риси як вмотивованість та зверненість» [44]. Це означає, що важливою частиною ДМ є «зорове сприйняття співрозмовника і певна недомовленість висловлювань, яка компенсується немовнимим засобами (міміка, жести). Також береться до уваги таке явище як ситуативність, адже ДМ завжди є частиною якоїсь мовленнєвої ситуації, «компонентами якої є суб'єкти, обставини, об'єкт розмови і відношення суб'єкта до предмета розмови» [16]. Успішне навчання цих видів мовленнєвої взаємодії в режимі онлайн-уроків можливе «за умов високої швидкості передачі даних, наявності відповідного програмного і

апаратного забезпечення...» [44]. Мотивацією до такого виду роботи «може бути бажання користуватись останніми інформаційними технологіями, бажання підтримати спілкування з партнерами або ж бажання підтримати інтерес партнера до себе як особистості та інше» [53, с.53].

Стилістичні та граматичні особливості діалогічного мовлення сучасної іспанської мови визначаються рядом факторів: спонтанністю, невимушеністю, швидким темпом вимови і зміною реплік. Отже, їй властиві свої особливі синтаксичні побудови, неспівпадаючі з нормами письмовій літературної мови. З цим пов'язана і така характеристика діалогічного мовлення, як її еліптичності (мається на увазі неповноструктурна оформленість висловлювань, їх «згорнутість») в мові (іспанською, як втім і в багатьох інших сучасних мовах). На користь такого аспекту, як явна економія щодо використовуваних мовних і мовних засобів може свідчити і комунікаційна ситуація, що є загальною для співрозмовників:

- *¿Qué le pareció ...?*

- *¿Pareció? Los camilleros* [33, с. 35]

З іншого боку, спонтанність може бути причиною мовної надмірності, а саме повного або часткового повторення сказаного. Часто зустрічаються лексичні повтори, перепитування, наприклад:

«- *El solo hecho menos dos realidades, realidades y conste que no quiero ir a lo profundo y señalarte que vos y yo somos dos entes absolutamente incomunicados entre sí salvo por medio ... que hay que desconfiar si uno es serio. Si es serio.? ..*

- *¡Pero era él, carajo, era él!»* [33, с. 35]

Всі вищезазначені особливості знаходять своє відображення стосовно строю розмовній мові сучасної іспанської мови, в мовних (перш за все, лексичних) характеристиках. Так, якщо книжкова висока лексика, різного роду запозичення в діалогічній іспанській мові практично не використовуються, то слова, забарвлені суб'єктивною оцінкою, побутово-побутові лексеми, навпаки, дуже характерні (*el niño, el idiota* тощо),

експресивно-емоційно забарвлені (*hermosura, bestia de porquería* тощо), просторіччя (*chaval, cretino* тощо). Дуже активної і поширеною тут є і фразеологія розмовно-побутового типу: «*hacer chico a uno; tener hasta las narices; mentir con toda la boca; ¡Carajo!...*» В умовах дистанційного навчання дуже зручно надавати учням до перегляду різноманітні освітні відео, озвученні носіями іспанської мови, які вчителі з легкістю можуть знайти на такій платформі як «YouTube». Учні проявляють неабиякий інтерес до перегляду та обговорення таких цікавих освітніх відео, які потім активно обговорюють у формі діалогу.

Прислівники і дієприслівники для діалогічного мовлення сучасної іспанської мови не характерні. Часто же з'являються в діалогічному мовленні займенники; причому будучи використаними без іменників, вони тут, на відміну від реалій книжкової мови, мають конкретно виражене значення :

- *Sí, la electric ... es eleática, nos ha petrificado las sombras* (мається на увазі як практично одухотворене явище).

Часто використовуються частки «*Que*», «*Así que*», тощо. Наприклад, «*¡Qué hijo de puta!* або *¡Qué día, mi madre, qué día!*»

Навчання реплікування вважається «підготовчим або нульовим етапом формування навичок і вмінь ДМ учнів, адже саме на цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо» [48, с. 100]. У процесі навчання реплікування важливим вбачають саме поступове та плавне збільшення обсягу реплік учнів – від однієї до двох – трьох фраз [48, с. 102].

Коли вчитель бачить, що учні вдало впоралися із засвоєнням репліки-реакції на ініціативну репліку з боку іншого комуніканта та навчилися ініціювати діалог, «можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь ДМ – оволодіння певними ДЄ» [17, с. 30]. На даному етапі

рекомендується надавати перевагу «рецептивно-продуктивним умовно-комунікативним вправам з обміну репліками» [там само].

Вчитель на даному етапі тільки лиш дає учням певне комунікативне завдання, у якому визначається сама ситуація та ролі учнів у тому чи іншому діалозі. Наступний (другий) етап навчання ДМ передбачає оволодіння учнями мікродіалогами, який являється у даному випадку «імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки ДЄ, які ще називають діалогічним цілим» [24, с. 52].

Головне, що відрізняє мікродіалог від ДЄ – не їхній обсяг, а саме відносна завершеність мікродіалогу в порівнянні з ДЄ. Саме два – три мікродіалоги найчастіше і складають повноцінний діалог. Мета цього (другого) етапу – «навчити учнів об'єднувати засвоєні ДЄ, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками» [24, с. 54]. На цьому етапі рекомендується використовувати «рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, тобто такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів» [17, с. 31].

На третьому етапі постає задача навчити учнів «вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем КС» [17, с. 32].

Вправи, які виконують учні на третьому (заключному) етапі, «відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня, тобто таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор» [17, с. 33].

Відомо, що для організації вправ у систему необхідно дотримуватися вимог до окремих вправ, їх груп і до всієї системи у цілому. Вправи, об'єднані в систему, що відповідає вказаним вище вимогам, повинні відрізнятися раціональною організацією і вести найкоротшим шляхом до формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь школярів.

Вправи для формування КДМ повинні відповідати таким вимогам. Зміст вправи повинен відповідати мовній і мовленнєвій підготовці школярів. Структура вправи повинна відповідати послідовності фаз мовленнєвої діяльності (фаза програмування – виникнення замислу та основних віх його реалізації; фаза реалізації дії та фаза контрольна, під час якої результати дії зіставляються із поставленою метою та, за необхідності, робляться відповідні корекції). Оскільки вправи спрямовані на оволодіння діяльністю або операціями, вони повинні імітувати відповідні ситуації та відповідати їм. Згідно з етапами навчання ДМ, «підготовчого (або нульового), першого, другого і третього – до системи вправ для навчання ДМ включаються 3 групи вправ» [33, с. 75].

У процесі формування КДМ велику роль відіграють різноманітні наочні посібники, які позитивно впливають на процеси мислення та мовленнєві уміння школярів через спонукання їх до взаємодії між собою та здійснення активного процесу МД. У формуванні КДМ активно використовуються штучні та природні опори. У процесі навчання ДМ широко використовується роздавальний матеріал, наприклад, картки з малюнками, словами, вправами або іншою навчальною інформацією. Учні отримують такі картки для полегшення засвоєння певної теми.

Такі опори у вигляді карток можуть містити: «мікродіалоги, діалоги, діалоги-зразки тощо; серії малюнків, схематичні плани тощо; фотографії; тести, завдання для самостійного виконання тощо» [34, с. 36-37].

На етапі навчання ДМ доцільним є використання наочного матеріалу в комплексі з іншим. За умови їх комплексного використання «розрізняють паралельне і послідовне включення до уроку ІМ. Перше передбачає одночасне пред'явлення засобів навчання під час виконання вправ» [34, с. 37].

Вправи для навчання ДМ характеризуються своєю послідовністю та напружені на «розв'язання окремого методичного завдання» [46]. Важливим аспектом у навчанні також є його правильне фонетичне відтворення. В

умовах очного навчання поєднати аудитивну та зорову наочність безперечно легше, але це також можливо за умови проведення уроку онлайн. В обох випадках ці опори (діалоги-зразки) представляються учням сукупністю різноманітних ЛО. Такі аудитивні та аудіовізуальні опори як «записи діалогів-зразків, відеосюжети, різноманітні фоноправи для розвитку вмінь ДМ, радіопередачі, телефонні розмови тощо» [52, с. 9] якнайкраще відображають всі фонологічні особливості ДМ.

Такі вправи передбачають певну послідовність їхнього виконання. Наприклад: «...повторення за диктором ДЄ певному темпі з різною інтонацією, повторення складних для учнів слів з коректним наголосом та емоційним забарвленням» [46].

Серед вербальних опор вирізняють «діалог-зразок, мікродіалог-підстановчу таблицю, структурно-мовленнєву схему, функціональну схему мінідіалогу, об'єднані між собою функціональну і структурно-мовленнєву схеми діалогу» [52, с. 12]. Наявність таких опор на уроці робить можливим виконання різних за складністю завдань учням з неоднаковим рівнем володіння іноземної мови.

Крім вербальних опор у формуванні КДМ широко застосовуються «невербальні опори: сюжетний малюнок, серія малюнків, фотографій, листівок, різноманітні плани житла, будівель, карта погоди тощо і вербально-зображальні опори: схематичний план міста, об'єднані схематичний план міста і функціональна схема-діалог будівлі, карта погоди тощо» [52, с. 13].

Отже, штучно створені опори вражають своїм різноманіттям: «вони публікуються різними видавництвами окремими наборами, розробляються самим учителем ІМ або із залученням учнів – все залежить від фантазії педагога. Матеріал для створення штучних опор можна добирати із різних джерел: з періодичної преси рідною та іноземною мовами, із посібників для факультативних і позакласних занять, із збірників художньої літератури, із методичних посібників» [52, с. 13].

Підручник зі вступного курсу іспанської мови «PUERTAS A LA LENGUA ESPAÑOLA» (Нью-Йорк) у взаємодії з додатковими матеріалами пропонує учням більш глибоке пізнання іспаномовного населення та іспанської мови в цілому, адже підручник знайомить школярів життям народу, що надає їм можливість порівняти між собою всі рівні життя іспаномовних країн. Такі відео- та аудіокурси як, наприклад, «Hola que tal» пропонують учням прослухати приклади специфічної вимови в різних куточках іспаномовних країн. Відеокурс «Viaje Al Español» пропонує учням засвоїти певні кліше реплік-реакцій носіїв мови для подальшого їх використання в різних життєвих ситуаціях. Збірка оповідань «Leamos Español», що застосовується для аудіювання, допомагає учням «краще розуміти літературне мовлення та орієнтуватись у співвідношенні граматичних часів та категорій» [51, с. 111]. Також, «додаткові дидактичні матеріали з оригінальних іспанських підручників видавництва PasaporteA1, PasaporteA2, EcoA1, EcoA2, EcoB1, EcoB2 забезпечуватимуть вивчення іспанської мови відповідно до вимог європейської модульної системи освіти» [51, с. 111]. Інтернет-видання іспаномовних газет «El País» та «ABC» є доступними для всіх користувачів, а отже, можуть залучатися під час уроків, даючи змогу спостерігати та обговорювати актуальні події, що стосуються іспаномовного населення. Результатом курсу вивчення іспанської мови має бути: впевнене користування мовою в рамках побутової та культурознавчої тематики, сформованість навичок ММ та ДМ та поступовий перехід до самостійного вживання іспанської мови за межами навчальних аудиторій [51, с. 110-113].

В умовах дистанційного навчання аудиторна робота набуває такої форми: «викладення граматичного та лексичного матеріалу з певної теми за допомогою відео уроків аутентичного характеру, відпрацювання навичок за допомогою вправ з базового підручника, додаткових дидактичних аутентичних матеріалів, діалогів тренувального характеру та закріплення

отриманих знань в індивідуальному діалогічному та монологічному мовленні» [42, с. 37].

Система вправ для навчання ДМ в умовах дистанційного навчання також складається з трьох основних етапів: «І етап – початковий, на якому відбувається презентація матеріалу; II етап – середній, на якому відбувається практика сформованих вмінь та навичок діалогічного мовлення; III етап – останній, креативний – на цьому етапі відбувається творча, самостійна робота учнів у процесі діалогічного мовлення» [47].

Етап I. Вправи першого етапу можуть бути імітативні, підстановчі, трансформаційні, запитання-відповіді, вправи на обмін репліками. Усі вправи на цьому етапі виконуються послідовно в таких режимах: «вчитель – учень», «учень – вчитель», «фонограма – учень», «учень – фонограма», «учень – учень». У якості домашнього завдання для перевірки вимови можуть слугувати завдання, подані у «GoogleClass», які мають за мету отримати аудіозапис від кожного учня/пари учнів (якщо це робота в парах).

Наприклад: Вправа 1

A: *Me interesan los bailes.*

B: *Me interesan los bailes también.*

A: *Me interesan los libros.*

B: *Me interesan los libros también.*

Етап II. Вправи цього етапу направлені на навчання учнів складати мікродіалоги, використовуючи вивчені раніше ДЄ.

Вправи другого етапу «відбуваються у певних навчально-мовленнєвих ситуаціях і з комунікативним завданням» [42, с. 26]. Учні пропонується прослухати аудіозапис діалогу-зразка, розглянути підстановчу таблицю або схему з мікродіалогами. Після першого прослуховання вчитель перевіряє чи зрозуміли учні те, про що йшлося в записі і переконавшись в цьому, вчитель вмикає фонограму вдруге і в паузах учні повторюють кожну репліку або ж за вчителем на уроці, або ж за диктором та потім в якості домашнього завдання, роблять аудіозапис і надсилають його до «GoogleClass».

Наприклад: Вправа 2

-?

- *Me impresionó mucho también. ¿Te ha gustado el canto?*

-?

- *Sí, es mi cantante de opera preferido.*

Етап III. Вправи третього етапу навчають учнів «складати і вести власні діалоги з навчально-мовленнєвими ситуаціями на рівні вимог програм» [42, с. 28]. На цьому етапі будь-які опори відсутні, учні мають опиратися лише на свою пам'ять, так як вправи набувають самостійного характеру. Наведемо приклад вправи даного етапу.

Вправа 3. Тема «Покупки»

Завдання першому учню: *Eres un cliente caprichoso. Ahora estás en la sección de sombreros. Elige un sombrero.*

Завдання другому учню: *Eres un asistente de la tienda. Tu cliente es muy caprichoso. Ayúdale elegir la cosa que necesita. Esté cortés.*

Як було зазначено у попередніх частинах роботи, існують різні шляхи навчання діалогічного мовлення: «навчання ДЄ, навчання мікродіалогу та макродіалогу» [47]. Також виокремлюють й інші шляхи навчання ДМ Розглянемо умови навчання діалогічного мовлення за шляхом «Крок за кроком» :

Складання діалогу "Крок за кроком" може бути «запропоновано у таких вправах:

- 1) опишіть ситуацію й назвіть репліки, адекватні цій ситуації;
- 2) розширте репліку реагування (наприклад, вкажіть причину відмови);
- 3) використайте інші форми реагування (пообіцяйте зробити це пізніше, виразіть небажання це робити);
- 4) розбийте діалог на мікродіалогічні одиниці (спонукання-реакція) та представте їх у самостійно придуманих ситуаціях;
- 5) розширте діалог» [47].

Навчання ДМ за допомогою ряду різноспрямованих вправ передбачає оволодіння навичками й вміннями, які необхідні для подальшого спілкування та розуміння носіїв мови. Такі вправи передбачають також підготовку до «ситуативного вживання як різнобічного мовного матеріалу, так і різних функціональних типів мовленнєвих висловлювань і типів комунікативної взаємодії учнів» [45, с. 44]. Розглянемо ці вправи на фоні повноцінного уроку:

Тема: Йдемо за покупками. Одяг.

Цілі уроку:

- ✓ Практична: розвивати іншомовну комунікативну компетенцію школярів по темі: Одяг. Активізація лексики за темою: Покупки в магазинах.
- ✓ Освітня: удосконалення навичок мовлення і розвиток фонематичного слуху, збільшення активного словникового запасу, систематизація граматичних конструкцій, розвиток навичок говоріння.
- ✓ Розвиваюча: розвиток інтелектуальних здібностей учнів, формування навичок діалогічного мовлення по темі; розвиток пам'яті та уваги.
- ✓ Виховна: розвиток умінь вести діалог в магазині; формування інтересу до подальшого вивчення теми.

Обладнання уроку: роздатковий матеріал, підручник.

План уроку:

1. Початок уроку – 12 хв.
 1. Організація класу (привітання, повідомлення теми та ходу уроку) – 3 хв.
 2. Мовленнєва зарядка – 4 хв.
 3. Повторення вивчених ЛО – 5 хв.
2. Основна частина уроку – 27 хв.
 1. Робота з діалогом – 10 хв.
 2. Виконання вправ на розуміння тексту – 10 хв.

3. Робота з граматичним матеріалом, вживання дієслів *ponerse, vestir, vestirse, llevar(se)* – 7 хв.

3. Заключна частина уроку – 6 хв.

1. Підведення підсумків уроку – 3 хв.

2. Пояснення домашнього завдання – 3 хв.

Хід уроку:

I. Початок уроку.

Етап 1. Організація класу (привітання, повідомлення теми та ходу уроку).

Мета: Залучити учнів до роботи.

Приєм: вітання та бесіда з класом.

Вчитель: *¡Buenos días, niños! Veo que habéis venido a tiempo. Tomad vuestros asientos. Pienso que todos estáis preparados para empezar la clase. Pues, hoy vamos a continuar nuestro estudio del tema «De compras: Comprando la ropa».*

Етап 2. Мовленнєва зарядка.

Мета: Введення учнів у мовне середовище за темою уроку.

Приєм: відповіді на запитання, повторення вивчених слів за темою «Магазини».

Вправа 1.

Вчитель: *Sabemos que nuestra tema es: “De compras”. Ahora tengo unas preguntas:*

1. *¿Vais de compras? ¿Os gusta?*
2. *¿A qué tiendas preferís ir? ¿Qué soléis comprar allí?*
3. *¿Estás cansado después de las compras?*

Вправа 2.

Вчитель: *Tengo algunas tarjetas con las palabras. La tarea es leerlas y decir dónde la gente puede comprar esas cosas.* На екран виводяться малюнки з різними продуктами та речами, які можна купити у різних відділах магазину. Задача учнів – описати по одній картці, кожного разу збільшуючи своє монологічне висловлювання.

Етап 3. Повторення вивчених ЛО.

Мета: Повторити ЛО.

Прийом: вправа на розуміння слів та їх доповнення.

Вчитель: *Ahora, mirad atentamente a las tarjetas que tenéis. ¿Conocéis estas prendas de ropa? Relacionadlas con los dibujos correspondientes.*

			
la _ m _ e _	la ca _ e _	la b _ _ a	la ch _ _ e _ a
			
el t _ j _	el _ e _ t _ d _	el p _ _ a _ ó _	los v _ q _ _ r _
			
el j _ _ _ y	el a _ _ i _ g _	el ch _ _ _ d _ _ l	la _ _ _ x _ d _ _ a
			
la f _ _ _ a	la _ _ r _ r _	la _ _ _ e _ _ _ de _ _ _	el pa _ _ _ a _ _ _ n _ c _ _ _
la chaqueta el gorro la cazadora el abrigo	el chándal el traje los vaqueros la sudadera	el pantalón corto el vestido la camisa el jersey	la falda la blusa el pantalón la camiseta

Рисунок 2.1

Вчитель: *Y ahora vamos a ver si habéis escrito correctamente. Escuchadme atentamente.* Вмикається монограма для перевірки правильності написання слів.

II. Основна частина уроку.

Етап 4. Робота з діалогом.

Мета: Вчити учнів розуміти основний зміст.

Прийом: читання про себе, переклад тексту, пошук ЛО.

Вправа 1.

Вчитель: *Leed y traducid el dialogo.* На екран виводиться текст.

En una tienda de ropa

A n a : ¿Has decidido ya qué ropa te vas a comprar para la fiesta?
 C a r m e n : No, todavía no. A lo mejor, me echas una mano. Mira, me gusta este traje gris de pantalón.
 A n a : ¿Pantalón? No, las faldas te quedan mejor que los pantalones.
 C a r m e n : Pero los pantalones son más cómodos.
 A n a : Pero las faldas son más elegantes. Con un traje de pantalón vas a parecer tan mayor como tu jefa, o tan seria como la secretaria. ¡Ah! Además, este traje es horrible. Demasiado formal ... y el gris es el color que llevan las señoras mayores. ¡No! No me gusta nada.
 C a r m e n : A mí sí, me gusta.
 A n a : Tienes que elegir un vestido juvenil y alegre, como tú. Vas a una fiesta, no hay que parecer seria, mejor alegre, divertida, habladora...
 C a r m e n : Vale, vale... ¿Qué te parece este vestido rosa?
 A n a : ¿Rosa? No. Mejor rojo.
 C a r m e n : El rojo no me gusta.
 A n a : Mira, este verde, seguro que te queda bien. Es elegante pero al mismo tiempo, alegre y moderno. ¿Qué te parece?
 C a r m e n : No está mal. Ahora me lo pruebo.

echas una mano – допомагати	horrible – жахливий
juvenil – молодіжний	al mismo tiempo – одночасно

Рисунок 2.2

Етап 5. Виконання вправ на розуміння тексту.

Мета: Вчити учнів пошуку необхідної інформації у тексті. Розвиток навичок говоріння.

Прийом: Вправи на встановлення правдивості фактів, відповіді на запитання.

Вправа 1.

Вчитель: *Indicad si son verdaderas o falsas las afirmaciones según el diálogo.*

- 1) *Carmen necesita una nueva ropa para el trabajo.*
- 2) *Ana le recomienda a su amiga un traje de pantalón.*
- 3) *Ana piensa que el color gris no queda bien para las chicas jóvenes.*
- 4) *Carmen cree que el pantalón es cómodo-*
- 5) *Ana dice que el vestido debe corresponder al carácter de su amiga.*
- 6) *A las dos amigas les gusta el color rosa.*
- 7) *Carmen quiere probarse un vestido.*

Вправа 2.

Вчитель: *Contestad a las preguntas en las parejas.*

1) ¿Habéis tenido alguna vez discusiones parecidas?

2) ¿Con quién las habéis tenido?

3) ¿En qué ha consistido la discusión?

¿Cómo ha terminado la discusión?

Етап 6. Робота з граматичним матеріалом, вживання дієслів *ponerse, vestir, vestirse, llevar(se)*.

Мета: Тренування вживання вивченого граматичного матеріалу.

Приєм: виконання вправи з альтернативним вибором.

Вчитель: *Ahora vamos a repasar cómo usar los verbos ponerse, vestir, vestirse, llevar(se). Mirad atentamente a la tabla. Y luego completad las frases.*

Repaso

FIJAOS

Вживання дієслів *ponerse, vestir, vestirse, llevar(se)*

ponerse – одягати (щось, у конкретний момент)
Me pongo la cazadora porque hace frío fuera. – Я одягаю куртку, тому що надворі холодно.

vestir (i) – одягати (щось звичайно); одягатися; бути одягненим
 Ana normalmente **viste** blusas de seda. – Анна зазвичай одягає шовкові блузки.

vestirse (i) – одягатися
Nos vestimos y salimos a la calle. – Ми одягаємося і виходимо на вулицю.

Llevar(se) – носити(ся) (про одяг тощо)
 Yo no **llevo** vaqueros, no me gustan. – Я не ношу джинси, вони мені не подобаються.

Рисунок 2.3

1. Elena _____ (se pone, se viste, se lleva) antes de desayunar.
2. ¿Quién es esa chica que _____ (lleva, se pone, se viste) la falda negra y la blusa marrón?
3. Cuando vuelvo a casa, siempre _____ (llevo, me visto, me pongo) un chándal.
4. Esa señora _____ (se pone, se lleva, viste) de muy mal gusto.
5. Oye, ¿por qué _____ (te vistes, te pones, vistes) camiseta para ir a la ópera?
6. Nuestra profesora de español siempre _____ (viste, se pone, lleva) de blanco.
7. En verano me gusta _____ (llevarme, vestirme, vestir) pantalones cortos.
8. Mi hermana mayor siempre tarda más de una hora en _____ (vestirse, ponerse, vestir).

Рисунок 2.4

III. Заключна частина уроку.

Етап 7. Підведення підсумків уроку.

Вчитель: *Nuestro clase está terminanda. Me gusta mucho vuestra preparacion, voy a poner buenas notas para cado uno.*

Етап 8. Пояснення домашнього завдання.

Вчитель : *Escribid vuestra tarea de casa. En casa tenéis que formad 5 frases con los verbos ponerse, vestir, vestirse, llevar(se). También tenéis que preperad un comentario sobre vuestros compras últimas. Gracias. Hasta pronto.*

Урок за цим планом-конспектом було проведено у 8 ІНФ класі у Херсонському академічному ліцеї імені О.В. Мішукова при Херсонському державному університеті. Аналіз проведеного уроку дає змогу зробити висновок, що використання такого різномаїття мовного матеріалу поступово навчає учнів створювати як монологічні, так і діалогічні висловлювання, якими у майбутньому вони зможуть користуватися у ситуативному мовленні поза межами уроків.

ВИСНОВКИ

Сучасний стан міжнародних зв'язків спонукає багатьох людей до вивчення нових мов міжнародного значення, зокрема іспанської мови. Досліджуючи основні методи навчання усного мовлення іспанської мови на уроках у гімназіях та ліцеях неможливо не помітити, що на сьогоднішній день йде активний процес модернізації усіх сфер життя, а особливо сфери навчання. В умовах дистанційного навчання набирають популярності освітні онлайн-платформи для вивчення іноземних мов, які доцільно залучати і до шкільного освітнього процесу. Оволодіння учнями іспанською мовою в режимі онлайн-навчання спонукає їх до використання мови не лише на уроках, а і як інструмент спілкування в діалозі культур.

У кваліфікаційній роботі ми дослідили зміст і комплекс комунікативних вправ для навчання усного мовлення. Для формування навичок діалогічного та монологічного мовлення важливо підібрати правильні та цікаві для учнів групи вправ і найважливіше – подавати їх у безперервній послідовності, дотримуючись логіки викладу.

Беручи до уваги інформацію надану у першому розділі роботи, можемо зробити такі висновки:

- монологічне мовлення – це такий вид мовлення, який здійснюється одним мовцем, але може звертатися як до однієї, або ж навіть самого себе, так і до більших груп людей;
- однонаправленість ММ і визначає більшість його особливостей (структура, зміст, розгорнутість та логічність викладу тощо);
- діалогічне мовлення – це такий вид мовлення, у якому відбувається обмін репліками між двома, або більше, мовцями;
- в основі ДМ лежать різні слова, речення, словосполучення, вигуки тощо, комбінування між собою яких і є його сутністю;
- важливим аспектом роботи вчителя у ліцеях та гімназіях є правильний підбір базового методу (або вдале комбінування декількох) навчання ІМ.

У сучасних умовах дистанційного онлайн-навчання активно набуває популярності використання новітніх методів та засобів навчання. Для вивчення ІМ неабияк актуальними стали різноманітні освітні платформи.

Під час проходження педагогічної практики уроки проводилися дистанційно. Для проведення уроків, передачі інформації, перевірки робіт, проведення тестування й оцінювання учнів вчителі в основному користувалися платформами «GoogleClassroom», «Skype» та «ZOOM». Ми вбачаємо цілком можливим успішне освоєння учнями усним мовленням іспанської мови, адже освітні платформи надають змогу виконувати будь-який вид мовленнєвої діяльності (наприклад, на платформі «ZOOM» є можливість поділити дітей на групи або пари).

Завдання вчителя також полягає в тому, щоб відслідковувати всі тенденції осучаснення базових методів навчання і надавати учням лише найбільш актуальну та сучасну інформацію, вдало використовуючи сучасні технології (наприклад, фонограми, різноманітні освітні відеоматеріали тощо).

Підсумовуючи, можна сказати, що онлайн, або дистанційний, навчальний процес здійснюється за допомогою комбінації синхронних і асинхронних інструментів, зберігаючи при цьому гнучкість та зручність і розширюючи якість і ефективність обох способів зв'язку. Саме через поєднання педагогічних знань і сучасних технологій можна реалізувати успішний курс дистанційного навчання іспанської мови.

Перспективою подальших досліджень цієї теми актуальним може бути аналіз новітніх методичних розробок вчителів зі всього світу. Особливо важливим є дослідження методик дистанційного навчання в умовах карантину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз можливостей програм-месенджерів для застосування у дистанційному навчанні іноземній мові. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/52159296.pdf> (дата звернення - 29.02.2021).
2. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.Андрущенко // Вища освіта України. 2004. № 1. С. 5–9.
3. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г.В. Барабанова. К.: Фірма «Інкос», 2007. 315 с.
4. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П.О. Бех // Іноземні мови. 1996. № 2. С. 3–8.
5. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів / Н. М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. 2002. № 2. С. 60–62.
6. Близнюк О.І., Панова Л.С. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з основою на зображальну наочність /О.І.Близнюк // Педагогіка. 2001. № 1. С. 9–16.
7. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогіка. 2001. № 1. С. 17–24.
8. Борисюк І. В. Роль тексту в розвитку мовлення учнів / І. И. Борисюк // Мовознавство. 2008. № 1. С. 56 – 59.
9. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя / В. Буряк // Рідна школа. 2005. № 2. С. 3 – 7.
10. Вишневський О.І Діяльність учнів на уроці іноземної мови / О. І. Вишневський. К. : Радянська школа, 1989. 144 с.
11. Ворожейкіна О. Вчимося монологічному мовленню / О. Ворожейкіна // Українська мова та література. 2006. № 13. С. 3 – 5.
12. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Гальскова Н.Д. М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 165 с.

13. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки. Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Ідеальність / А. О. Гін. Луганськ : Навчальна книга, 2004. 275с.
14. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. 2005. № 1. С. 2–7.
15. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С.Гончаренко // Шлях освіти. 2004. № 1. С. 2–6.
16. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко К.: Либідь, 1997. 376 с.
17. Житник Б.О. Методичний poradник: форми і методи навчання / Б.О.Житник. Харків : Основа, 2005. 30 с.
18. Жук Н.А. Опорні конспекти для оволодіння монологічним мовленням / Н. А. Жук // Іноземні мови. 2003. № 4. С.62 – 63.
19. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
20. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. М.: Просвещение, 1991. 222с.
21. Зимняя І. А. Психологічні аспекти навчання говорінню на іноземній мові / І. А. Зимова. К.: Ленвіт, 1989. 200 с.
22. Зонтова С.Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С.Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. Ялта: РВВ КГУ, 2005. Вип. 8, ч. 2. С. 89–93.
23. Кічук Н. В. Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст) : навч. посіб. / Н. В. Кічук. Ізмаїл, 2001. 88 с.
24. Колкер Я.М. Практична методика навчання іноземної мови / Я.М.Колкер. К. : Наук. думка, 2000. 140 с.
25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики: монографія / кол. авт.: Н.М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л.І.Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева ; за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

26. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко; упоряд.: В.В.Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
27. Кузнецова Л. М. Обучение диалогической и монологической речи на основе коммуникативно-ориентированного подхода к овладению учащимися иностранным языком: обобщения передового педагогического опыта / Л. М. Кузнецова // Иностраные языки. 2008. № 10. С. 5 – 8.
28. Лазаркевич Л. І. Навчання учнів монологічному мовленню в середній школі / Л. І. Лазаркевич. К.: Знання, 2005. 117 с.
29. Леонтьев М.Р. Про вивчення іноземної мов в загальноосвітніх установах /Леонтьев М.Р. //Іноземні мови у шкільництві. 2000. №5. С. 17–20.
30. Леонтьев А.А. Речь и общение / А. А. Леонтьев // Иностран. яз. в школе. 1998. № 3. С. 14–22.
31. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / за заг. ред. А. М. Богущ. Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. 269 с.
32. Лутай В. С. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України / В. С. Лутай // Вища освіта України. 2005. № 4. С. 13–32.
33. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. М. : Высш. школа, 1991. 210 с.
34. Матвейченко В. В. Методика использования художественных текстов в обучении устной спонтанной речи / В. В. Матвейченко // Иноземні мови. 1999. №4. С. 33 – 37.
35. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укл. С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та ін.; Ред. К. І. Онищенко. К.: Ленвіт, 2004. 208 с.
36. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов

- педагогических колледжей / Сост. Е. В. Дементьев; Ред. С.Н.Финьков. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 412 с.
37. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Н.В.Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин [и др.] ; под ред. Н.В.Кузьминой. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
38. Мильруд Р.П., Максимова І.Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов / Р. П. Мильруд // Іноземні мови в школі. 2000. № 5. С.17–25.
39. Нестеренко В.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов / В. А. Нестеренко // Іноземні мови в школі. 2000. №4. С. 18–24.
40. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся / О. А. Нильсон. Таллинн : Валгул, 1991. 280 с.
41. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия : [учеб. пособ.] / [сост. А. А. Леонтьев] ; под ред. А. А. Леонтьева. М. : Рус. яз., 1991. 240 с.
42. Олифер В. Новые технологии в обучении / В. Олифер, Н. Олифер. СПб., 2000. 187 с.
43. Ольшанський Д. Комікс як засіб стимулювання пізнавальних інтересів учнів на уроках іноземної мови / Д. Ольшанський // Початкова школа. 2004. № 5. С. 54–56 .
44. Особливості дистанційного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину. URL: http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2243/ (дата звернення - 21.01.2021).
45. Пасов Є.І. Комунікативний метод навчання іншомовного говоріння / Є.І.Пасов. К.: Наук. думка, 1991. 223 с.
46. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е.И. Пассов, В.Б. Царькова. М., 1993. 94с.

47. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. М. : Педагогика, 1990. 240 с.
48. Пидкасистый П.И. Принципы коммуникации / П. И. Пидкасистый. М.: Педагогика, 1995. 150 с.
49. Рахманіна М. Б. Типологія методів навчання іноземним мовам / М.Б.Рахманіна. К. : Наук. думка, 1998. 200 с.
50. Савченко, Г.А. Розвиток комунікативних навичок під час уроків англійської / Г.А. Савченко. М.: Вид-во Панорама, 2006. 43 с.
51. Скалкін В. І. Вправи для навчання монологічного мовлення / В. І. Скалкін. К.: Наук. думка, 2000. 127 с.
52. Хоменко Е. Г. Навчання монологічного мовлення учнів старшої загальноосвітньої школи на основі автентичних текстів / Е. Г. Хоменко // Іноземні мови. 2002. № 2. С. 8 – 13.
53. Шмирова О. Дистанційне навчання як різновид сучасних педагогічних технологій // Новий колегіум. №6. 2005. С.54-58
54. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П.Якубинский. М.: Педагогика, 1986. С. 17–58.