


ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

Олександр Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

 bez-nicka@ukr.net

Навчання діалогічного мовлення є однією з найменш розроблених тем у методичній практиці. Практика засвідчує, що тривалий час методична система ґрунтувалася на формуванні в учнів знань про систему мови (лексика, граматики) та умінні формулювати окремі завершені висловлювання, які не задовольняли потреби інтерактивного спілкування повною мірою.

На початку 2000-х рр. відбулося оновлення змісту навчальних програм, де було більш чітко окреслено прагматичну сутність спілкування (мовленнєві функції), а також визначено вимоги до якості діалогічного мовлення. Попри це, розробка системи засобів для навчання діалогічного мовлення залишається складним методичним завданням з огляду на характеристики його протікання в природних умовах. Так, залежність діалогу від контексту, непередбачуваність його розвитку, особливості реплікування, еліптичність та використання засобів експресії стоять на заваді розробленню стрункої теорії та системи навчання діалогічного мовлення, яка виходила б за межі тренування моделей (так звані drills and patterns).

На переконання автора, в умовах компетентнісної парадигми основу системи засобів навчання діалогічного мовлення у 7-9 класах гімназій мають становити комунікативні ситуації, зміст яких визначається програмовою тематикою. З метою залучення учнів до діалогічної взаємодії необхідно мінімізувати штучність, та «тренувальну» природу діалогів через звернення до значущих особистісних проблем. Проведене автором дослідження засвідчило, що у межах комунікативної методики недооціненим залишалося питання мовної коректності висловлювань, а відтак акцентується на важливості дотримання мовної (зокрема граматичної) точності висловлювань учнів. Окремо зазначається, що правила ведення діалогу в міжкультурному середовищі опосередковані соціокультурними нормами, а тому формування умінь і навичок у цьому виді діяльності має відбуватися в тісній взаємодії з прийнятими у конкретному суспільстві правилами та нормами.

Ключові слова: параметри діалогу, розмовна взаємодія, іноземна мова, гімназія, моделювання комунікативних ситуацій; мовна точність

Постановка проблеми. За останні два десятиліття концепти “комунікативно-діяльнісного підходу”, “міжкультурного діалогу” та “особистісно орієнтованого підходу” міцно закріпилися в термінологічно-понятійному апараті сучасного методиста та вчителя іноземних мов. Хоча кожен із них уявляє собою окрему методологічну проблему, саме в сукупності вони формують засади компетентнісної парадигми сучасної іншомовної освіти, а їх синбіоз відкриває широкі можливості до подальших освітніх інновацій. Водночас, поряд з інноваціями уточнення та перегляду потребують й деякі традиційні форми навчання та взаємодії. Так, мета навчання іноземної мови у школі полягає в тому, щоб учні засвоїли її як засіб спілкування. У дослідженнях з міжкультурної комунікації спілкування найчастіше асоціюють з функціями діалогу. Він, у свою чергу, виникає через необхідність висловити свої думки, почуття, наміри, бажання, волю, повідомити про щось або ж дізнатися що-небудь і виразити своє ставлення до сказаного, а також дати відповідь на слова співрозмовника. Як зазначають дослідники, діалог є однією з форм існування мови, а також сферою виявлення мовленнєвої діяльності людини.

Попри те, що уміння в говорінні залишаються недооціненими в школі, вони є високо затребувані реальному житті (Palmer, 2011). В реальних умовах саме уміння говорити, сприймати співрозмовника та аргументовано висловлювати власну точку є тим переконливим та вирішальним чинником, який формує зонайменше перше уявлення про особистість, рівень її компетентностей тощо. Відтак, окреслюється завдання забезпечити діалогізм змісту шкільної іншомовної освіти через створення таких умов, які дадуть змогу збільшити частку діалогічної взаємодії учнів на уроці, сприяючи формуванню в них життєво важливих навичок міжкультурної взаємодії. Вбачаємо за доцільне досягти цього завдяки збільшенню кількості ситуативних комунікативних завдань. На переконання J. Harmer, існує три основні причини для наповнення навчального процесу такими завданнями. Насамперед, вони дають учням можливість практикувати реальну діалогічну взаємодію в безпечному середовищі. По-друге, у той час, як учні виконують завдання з говоріння, учитель отримує цінний зворотній зв'язок про ефективність навчального процесу, а саме наскільки добре учні засвоїли мовний та мовленнєвий матеріал і наскільки ефективно можуть ним послуговуватися. Зрештою, чим більше учні активізують та тренують вивчений мовний матеріал, тим більш автоматизованим стає використання цих елементів. У такий спосіб, учні поступово набувають ознак незалежних користувачів мови (Harmer, 2007). З огляду на ці аргументи важливо надавати пріоритет навичкам говоріння (у тому числі діалогу). Замість того, щоб зосереджуватися виключно на запам'ятовуванні, як це часто буває в шкільній практиці, доцільно створити середовище, яке сприятиме змістовному спілкуванню. Відтак, укладачі підручників та дидактичних матеріалів мають розробляти такі завдання, які заохочують учнів до змістовної мовленнєвої практики. Як стверджує J. Harmer (Harmer, 2007), добре спланована мовленнєва діяльність може не лише захоплювати учнів, але й сприяти розвитку важливих інтерактивних навичок, необхідних для життя.

Аналіз останніх досліджень. Принцип діалогічної природи мови був сформульований В. фон Гумбольдтом, який вказував на те, що первинній сутності мови наявний незмінний дуалізм, а сама можливість мовлення зумовлюється зверненням

і відповіддю (Humboldt, 1963, с. 138). У подальшому цю точку зору поділяли багато лінгвістів та педагогів. На переконання багатьох дослідників, саме діалог є домінантною формою мовлення, а відтак процес навчання говоріння варто будувати від діалогу до монологу, а не навпаки (Вишневський, 2011, с. 104).

У вітчизняній практиці теорія діалогічного мовлення була ґрунтовно розроблена в дослідженнях В. Скалкина ще у 70-х рр. ХХ ст. (Скалкін, 1989, с. 6). Вивченням загальних аспектів проблеми діалогічного мовлення у подальшому займалися Е. Шубін, О. Леонтьєв, Л. Галаєвська, Т. Кравцова, М. Арделян та ін.

Діалогічне мовлення зазнало ґрунтовного аналізу дослідників, які намагалися формалізувати його опис, що полегшило б розуміння його природи та особливостей навчання. Серед вагомих напрацювань маємо виокремити дослідження D. Walton, який запропонував типологію діалогів, виокремивши діалог-переконання, дослідження, перемовини, пошук інформації, обговорення суперечка та інші (Walton, (1993). Проблему зв'язності та семантичних зв'язків була порушена в працях Ф. Бацевича, який з позицій лінгвістики теоретично обґрунтовує і деталізує типологію засобів зв'язності (Бацевич, 2009).

Розглядаючи діалог у контексті міжкультурної парадигми шкільної іншомовної освіти, варто зазначити, що мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона володіє знаннями про систему мови, але й тим, як вона може її використовувати у міжкультурному діалозі. Відтак, одночасно з готовністю до мовленнєвої взаємодії важливим є культурна сензитивність особи; більш того, одночасно з формуванням цієї готовності відбувається психічне становлення особистості, її ціннісних орієнтацій (Мартіна, 2016, с.354). Відтак, важливими вбачаємо праці науковців, які розглядають діалог крізь призму міжкультурного та соціокультурного виміру: С. Kramersch, J. Gumperz, D. Hymes, M.Pratt, S.Hall, A. Barraja-Rohan.

Усі дослідники одностайні в думці, що діалогічне мовлення для того, хто навчається, є складнішим, ніж монологічне зокрема через непередбачуваність його перебігу та залежність від ситуації. Особливості конструювання комунікативних ситуацій для навчання іноземних мов ґрунтовно досліджували В.Г. Редько, М. Яковчук, Т.К. Полонська, Н.П. Басай, С.Ю. Ніколаєва та ін. Методика формування умінь в монологічному та діалогічному мовленні учнів 5-6 класів гімназій була описана в працях Т.К. Полонської, В.Г. Редька, О.С. Пасічника (Редько, Полонська, Пасічник, 2022). Наразі окреслилася потреба описати підходи до формування умінь діалогічного мовлення учнів 7-9 класів гімназій.

Мета: окреслити чинники, які роблять діалогічне мовлення одним із найбільш складних видів діяльності; обґрунтувати дидактико-методичні засади, які мають бути пріоритетними у процесі навчання діалогічного мовлення в 7-9 класах гімназій.

Виклад матеріалу: Беззаперечним фактом є те, що діалог є найбільш природною формою комунікації – усі від малолітньої дитини до навіть малоосвічених дорослих можуть підтримувати спілкування на певному рівні, у той час, як читання, письмо, підготовка змістовних промов-монологів, а також їх сприйняття не є універсальними уміннями. Водночас, у процесі навчання іноземних мов спостерігаємо абсолютно протилежну ситуацію – маючи сформованими базові уміння читати, висловлювати

короткі підготовлені монологи, та сприймати мовлення на слух, уміння обмінюватися думками залишається одним із найбільш складних видів комунікативної діяльності для багатьох учнів.

Попри той факт, що говоріння як вид мовленнєвої діяльності повсякчас включалося в зміст навчальних програм, його роль у шкільній практиці залишалася недооціненою, особливо це стосувалося діалогічного мовлення. Про це зокрема свідчить аналіз змісту вітчизняних програм з іноземних мов у період 90-х рр. ХХ ст., де розмежування на діалогічне й монологічне мовлення здійснювалося лише до 8-го класу. При цьому передбачалося, що учні повинні вміти брати участь у бесіді 'у зв'язку з прочитаним, прослуханим або побаченим, висловлюючи власне ставлення до подій, погоджуватися з думкою співрозмовника чи аргументовано спростовувати її'. (Програма, 1991). Як бачимо, попри той факт, що йдеться про діалогічне мовлення, у програмі фактично відсутня прагматика реального спілкування, а вимога висловитися щодо прочитаного радше корелює з переказом (монологом), аніж вирішенням повсякденних питань. Програмою передбачалося, що обсяг висловлювання кожного зі співрозмовників – 3-5 реплік, при цьому репліка мала складатися з 2-3 фраз. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, така ситуація мала глобальний характер. Так, як зазначали J. Richards та R. Schmidt, у переважній більшості випадків навчання говоріння зводилося до переказу вивчених текстів та відтворення штучних діалогів – *"the parroting of dialogues"* (Richards, Schmidt, 1983).

У практиці вітчизняної школи ситуацію вдалося змінити лише після 2001 р., коли навчальні програми старого покоління, сконструйовані на засадах формалістичного підходу, що передбачав пріоритетне оволодіння певним обсягом лексичного та граматичного матеріалу, були замінені комунікативно орієнтованими програмами, сконструйованими навколо мовленнєвих функцій та компетентностей (Пасічник, 2024). У змісті оновлених підручників також з'явилося більше інтерактивних видів діяльності.

Однак, з огляду на те, що освіта характеризується певною інерційністю і вчителям важко відмовитися від апробованих методик та підходів до навчання, ми не можемо стверджувати, що ситуація змінилася відразу та докорінно. Навіть попри достатній вокабуляр, сформований у школі, деякі випускники фактично не вміли підтримувати змістовні розмови впродовж тривалого часу. Більшість розмов, на які вони були здатні, обмежувалися короткими запитаннями та такими ж короткими відповідями.

З одного боку, витоки таких розбіжностей вочевидь приховані у відмінностях між реальним спілкуванням та стратегіями навчання в школі. Так, в умовах реального життя особа повсякчас має вирішувати повсякденні завдання засобами комунікативних ситуацій, тобто безпосередньо через діалог. На противагу потребам реального життя, шкільне навчання традиційно розглядається як надання учням певного багажу знань, які в перспективі мають стати інструментарієм, необхідним для життя в соціумі та вирішення особистих та професійних проблем. Відтак, у процесі іншомовної освіти школа значною мірою покладається на більш формальні механізми, пов'язані з розумінням і відтворенням окремих слів, фраз, доведення до автоматизму граматичних форм окремо від мовленнєвих функцій та практики, переказ завершених монологічних текстів. Така

ситуація є наслідком того, що навчання мови в школі значною мірою ґрунтується на теоріях, запропонованих загальною лінгвістикою, які, у свою чергу, розроблялись на основі окремих та деконтекстуалізованих слів і речень, або ж структурованих текстів (монологів). У результаті такого навчання учням складно асоціювати лексичний матеріал та граматичні форми з мовленнєвими завданнями та прагматичним дискурсом.

Окрім того, спостереження за учнями засвідчують, що нездатність брати участь у діалогічній взаємодії окрім лінгвістичних проблем має психологічне підґрунтя. Так, учні можуть відчувати емоційні переживання через те, що можуть допуститися недоречних помилок у висловлюваннях, що може зробити їх об'єктом глузування однолітків. Причому, це не завжди помилки мовного, але й змістового характеру, зокрема ціннісні судження, які не співпадають із думкою більшості.

Ситуація з оволодінням діалогічним мовленням залишається складною, з огляду на те, що говоріння не є одним із об'єктів оцінювання багатьох іспитів, зокрема ДПА, ЗНО чи НМТ. Оскільки ці іспити є мірилом успішності учнів, природно, що вчителі звертають більшу увагу на читання, письмо, чи тренування граматичних навичок.

Для обґрунтування стрункої системи навчання діалогічного мовлення доцільно визначитися, що собою уявляє діалог та які його характерні риси. Науково-методична література вказує, що діалог – це функціональний різновид мови, який реалізується у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками і складається з послідовного чергування стимульованих і реагуючих реплік; у широкому розумінні реплікою вважається також відповідь у вигляді дії, жесту та навіть мовчання (Любашина, 2006, с. 146-147). Варто зазначити, що діалог – це поперемінний обмін репліками між двома особами, однак насправді в ньому може брати участь і більша кількість учасників. В англійській методичній літературі автори здебільшого послуговуються терміном “*conversation*”, який передбачає парну, групову та колективну форми роботи. В змісті оновленої навчальної програми такий вид діяльності, як діалог також не відображений, натомість для опису цього виду комунікативної діяльності використовують термін усна взаємодія, яка передбачає широкий спектр комунікативних дій, зокрема: бесіду, дискусію та розуміння співрозмовника, співпрацю через спілкування, отримання та обмін інформацією (Модельна програма, 2021, с. 29). У межах цієї статті ми послуговуватимемося загальноприйнятими поняттями “діалог”, включаючи в нього широкий спектр завдань, окреслених змістом навчальної програми.

Одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність, яка складається з ініціативної репліки (стимулу) та реактивної (реакції). Репліка-стимул – передбачає інформування співрозмовника (з власної ініціативи) про свої думки, погляди, переживання, або ж постановку запитання. Найбільш поширеною формою взаємозв'язку реплік є “запитання – відповідь”, однак не обмежуються ними. Так, виокремлюють такі пари діалогічних єдностей:

- спонукання (пропозиція, наказ, прохання, побажання тощо) – реакція на спонукання;
- повідомлення (надання інформації, твердження) – реакція на повідомлення (заперечення, додавання, уточнення, згода, висловлення оцінного судження тощо);

- запитання – запитання;

Також виокремлюють діалогічні єдності з повтором, коли співрозмовник повторює фразу, перепитуючи, уточнюючи чи висловлюючи здивування.

Важливо зазначити, що діалог це – сукупність усних висловлювань, об'єднаних ситуацією, темою і комунікативними мотивами (Скалкин, 1989. с. 6). Дійсно, однією з головних особливостей діалогу є ситуативність, оскільки його зміст конструюється з урахуванням ситуації, в якій він реалізовується, а також інтересів кожного з учасників. У більшості випадків діалог має побутову спрямованість та зорієнтований на вирішення різного спектру повсякденних завдань особистого характеру (наприклад, уточнити якісні параметри та ціну товару, який особа хоче придбати; розпитати, як дістатися до найближчої автобусної зупинки; повідомити новину тощо). Як форма спілкування діалог характеризується непередбачуваністю – його розвиток важко спрогнозувати, оскільки він залежить від того, що говорять його учасники; кожне наступне запитання чи відповідь можуть повністю змінити його перебіг а інколи й тематичну спрямованість.

На відміну від монологів, які характеризуються повнотою формулювань, діалог вирізняється еліптичністю – незавершеністю речень та фраз, зміст яких розкривається завдяки контексту. У цьому контексті варто зазначити, що серед учнів побутує хибне уявлення, що розмовний варіант іноземної мови це письмова версія, представлена в усній формі. Тому нерідко вони мають завищені вимоги до власних висловлювань, які в таких випадках звучать неприродно. Відтак, важливими для формування адекватних уявлень про особливості діалогічного мовлення можуть стати відео та аудіоматеріали, які ілюструють автентичні зразки діалогічної взаємодії. Окремі репліки в діалозі можуть бути зрозумілі лише в поєднанні з репліками інших учасників та з урахуванням ситуації, в котрій протікає діалог. Це відбувається через те, що в кожній наступній репліці відбувається скорочення усього того, що відомо з попередніх висловлювань. В сукупності ці ознаки дають діалогічному мовленню рис невимушеності та широкого використання паралінгвістичних засобів (міміки, жестів, інтонації, пауз тощо). Повну і вичерпну інформацію про зміст діалогу можна отримати лише врахувавши усі чинники, включаючи паралінгвістичні параметри, які притаманні для більшості діалогів. Як вказує в своїй дисертації І.В. Кодлюк, у процесі спілкування 60%–80% комунікацій здійснюються за рахунок невербальних засобів, і лише 20%–40% за рахунок вербальних (Кодлюк, 2018, с. 61). Маємо зразок діалогу, який відбувся між двома друзями:

- *Did you hear Mike failed exam?*
- *Mike?*
- *Mike!*
- *Unbelievable...*

Як бачимо, для нього характерні майже усі вище зазначені параметри, у тому числі й експресивні. Смысловий та формальний взаємозв'язок реплік призводить до того, що репліки не можуть самостійно функціонувати і живаються тільки разом як єдина комунікативна одиниця. Така взаємозалежність та взаємозумовленість реплік породжує їх узгодженість, яку можемо описати в термінах прагматичної спрямованості – у процесі діалогічної взаємодії співрозмовники намагаються розпізнати прагматичні наміри один

одного та добирають певні тактики для адекватного реагування на репліки співбесідника. Саме такі складні внутрішні структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні відносини та подекуди неможливість їх прогнозувати створюють труднощі в їх навчанні. В сукупності усі ці чинники роблять навчання діалогічного мовлення одним із найбільш складних завдань через неможливість розробки стрункої теорії. Відтак, як зазначає J. Richards, урок з навчання діалогічного мовлення для багатьох вчителів залишається нерозгаданою таємницею— *something of an enigma in language teaching* (Richards, 1990, с. 67).

Для того, щоб чогось навчити, у більшості випадків людство вдається до взірців, які у загальних рисах ілюструють ознаки явища, яке є об'єктом навчання. Діалог – не виключення. Здебільшого носієм цих взірців може слугувати підручник, або ж діалогічна взаємодія вчителя з учнями. Однак, ефективність цих взірців варто прокоментувати окремо.

Так, Paul Zhe проаналізував діалоги, розміщені в підручниках з іноземних мов та дійшов висновку, що вони призначені для того, щоб проілюструвати використання мовних явищ чи певних комунікативних функцій, а відтак мають відносну схожість з реальними діалогами (Sze Paul, 1995, с. 234). Тому, на переконання автора, діалоги в підручниках доволі “рафіновані” – вони мають повні завершені речення, уникають еліптичних конструкцій, парафраза, не завжди показують інтонацію, емоційний аспект залишається поза увагою.

Вважається, що сприяти формуванню діалогічних умінь має спілкування вчителя з дітьми на уроці, який своїми питаннями стимулює учнів до говоріння та ілюструє своєрідну модель діалогічної взаємодії. Попри те, що роль вчителя в становленні особистості та формуванні окремих умінь і навичок беззаперечно, не варто переоцінювати виключно позитивний вплив такого підходу саме на формування умінь і навичок діалогічного мовлення. Це зумовлено тим, що в більшості випадків спілкування учителя й учня пов'язані з педагогічним виміром і ніяк не стосуються проблематики повсякденного життя. Окрім того, у моделі спілкування “вчитель – учень” саме вчителю належить роль ініціатора діалогу/розмови, в той час, як роль учня можна описати, як доволі пасивну – його завдання давати/формулювати відповіді/репліки на запитання. Відтак, цей аудиторний дискурс не навчає учня таких важливих аспектів діалогу, як 1) розпочинати розмову, 2) визначати її проблематику та тематичну спрямованість, 3) підтримувати розмову та подальший обмін репліками. Усі ці функції виконує вчитель, тому таке спілкування нагадує радше “допит”, аніж діалог.

Варто зазначити, що діалог, який відбувається між людьми в невимушених побутових умовах, коли комунікативні ситуації виникають самі собою, буде відрізнятися від тієї моделі діалогу, яка практикується на уроці. Насамперед, це те, що він має тренувальний характер, а також здійснюється іноземною мовою. Відтак, у процесі навчання неможливо врахувати всі особливості природного діалогу, а деякі з дидактичних міркувань, на наше переконання, взагалі доцільно ігнорувати. Так, мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів умінь робити змістовні повідомлення, які вирізняються граматичною та лексичною правильністю. Відтак, такі ознаки природного діалогу, як еліптичність, неповнота фраз можуть вважатися недоречними у процесі навчання, особливо на початковому та середньому етапах.

У методиці існує два основних підходи до навчання діалогічного мовлення. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається з прослуховування діалогу-зразка з подальшим варіюванням його змісту учнями, а згодом і створенням власних діалогів для аналогічних ситуацій спілкування. Другий підхід – «знизу вгору» – передбачає першочергове засвоєння елементів діалогу, після чого відбувається самостійна побудова діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації. Варто зазначити, що другий підхід не виключає використання діалогів-взірців як орієнтирів (в друкованій, аудіо чи відео формах) – навпаки їх використання є важливим, оскільки ілюструє особливості використання «живої» мови, поведінки учасників діалогу тощо. Поділяємо думку методистів (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник (Ніколаєва, Бігич, Бражник, 2002, с. 157-158), які вважають другий підхід більш раціональним, оскільки він більш сприятливо позначається на використанні нової граматичної структури або лексичної одиниці контексті спілкування.

Відповідно до методологічно обґрунтованих засад система навчання діалогічного мовлення спирається на такі чотири типи вправ і завдань:

- 1) вправи для навчання «реплікування»;
- 2) вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів;
- 3) вправи на створення мікродіалогів;
- 4) вправи на створення діалогів різних функціональних типів (Ніколаєва, Бігич, Бражник, 2002, с. 157-158).

Відштовхуючись від того, що в учнів, які навчаються у 7-9 класах, вже мають бути сформовані уміння і навички реплікування та формування діалогічних єдностей (Редько, Полонська, Пасічник, 2022), основний акцент має бути здійснений саме на систематичній роботі над створенням діалогів різних функціональних типів. До мікродіалогів доцільно вдаватися, лише якщо діалогічна взаємодія передбачає тренування нових та складних мовних явищ в комунікативній діяльності.

Говорячи про чинники, які спонукають до участі в діалозі, маємо констатувати, що це потреба у вирішенні певного завдання. Тобто, з психологічної точки зору діалогічне мовлення є завжди вмотивованим. Відомо, що в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Відтак, вчителю або розробнику дидактичних матеріалів потрібно створити умови, в яких у учня окреслилося б бажання чи потреба щось повідомити чи отримати інформацію. Сукупність умов, які спонукали б учня до діалогічного мовлення можна описати в термінах ситуативності. У процесі реального спілкування комунікативні ситуації виникають самі собою. Їх можна екстраполювати на процес навчання, однак кількість таких ситуацій обмежена. Відтак, виникає потреба моделювати їх самостійно з огляду на ті ситуації, які потенційно можуть виникнути в міжкультурному просторі. Спеціально створені комунікативні ситуації, з одного боку, потребують певної деталізації тих умов, у яких відбувається спілкування, а з іншого – чіткого визначення ролей та опису “комунікативних намірів” учасників цього спілкування.

В контексті іншомовної освіти акцент потрібно робити не на діалозі як явищі, а радше на проблематиці та тих видах діяльності, які заохочуватимуть учнів до природної

діалогічної взаємодії: Дж. Дьюї наполягав, що освіта має стосуватися тих питань, які мають соціальну та особистісну значущість для учнів (Dewey, 1938). Якщо на початкових етапах навчання доцільно моделювати ситуації, які стосуються найближчого оточення, власного досвіду учнів, вирішення побутових проблем, то з часом у міру трансформації пізнавальних запитів учнів у напрямі їх ускладнення (Пасічник, 2023) відбувається поступове ускладнення проблематики, яка стосуватиметься більш абстрактних тем ціннісного характеру. До таких можемо віднести обмін враженнями про побачене, прочитане, коли співрозмовники наводять власні аргументи, поділяють точку зору співрозмовника або ж спростовують її. Щодо проблематики самих діалогів, то вона визначається програмовою тематикою, хоча її завжди можна розширювати в залежності від дидактичних потреб та інтересів учнів. Загалом для забезпечення діалогізації змісту навчання необхідно забезпечити умови, які спонукатимуть учнів до обміну думками. Зокрема вважаємо за доцільне:

- урахування пізнавальних запитів учнів та їх особистісного досвіду;
- наповнення змістового компонента ціннісними орієнтирами;
- виявлення елементу соціальності;
- забезпечення прагматики змісту навчання – матеріал, що опрацьовується, за своєю сутністю мають бути такими, що готують учнів до вирішення реальних життєвих ситуацій

Моделюючи діалоги, маємо врахувати умови виникнення та функціонування діалогу (Семенюк, Парашук, 2010), с. 46). Зокрема це:

- розрив у знаннях (*information gap*) комунікантів. Тобто, у процесі розмови один із них має намір заповнити інформаційну прогалину або ж отримати більше інформації про предмет обговорення;
- *спільна пам'ять*, коли співрозмовники мають мінімальний запас знань про минуле та спільний інтерес до його обговорення;
- детермінізм, який передбачає дотримання причинно-наслідкових зв'язків під час діалогу. Так, кожна репліка має причину та наслідок. Відтак, усі репліки мають бути пов'язані причинно-наслідковими зв'язками.
- *спільні знання* мовного коду – в широкому розумінні цей аспект передбачає не лише володіння певною національною мовою, але й знання вузькоспеціалізованої термінології (наприклад, технічної мови чи комп'ютерної). Якщо на початкових етапах цей аспект не є очевидний, то з часом сфера особистих і професійних інтересів розширюється, відтак для участі в діалогах широкого тематичного спектру потребується вдосконалення термінологічно-понятійного апарату учнів.

В змісті навчальної програми розділ говоріння передбачає мовленнєві функції (*fluency activities*), які має виконувати учень у межах програмової тематики. Так, модельна навчальна програма чітко визначає спектр мовленнєвих/комунікативних функцій, які мають бути сформовані в процесі навчання й діалогічного мовлення (Програма, 2021). Зокрема для 7-9 класів це:

- ставити питання, у тому числі з метою роз'яснення та уточнення;
- надавати інформацію, зокрема описувати, розповідати, характеризувати;

- порівнювати події, факти, явища;
- давати оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам, діям;
- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей;
- висловлювати власні враження, почуття та емоції;
- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;
- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;
- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду;
- пропонувати, приймати, відхиляти пропозицію.

Для того, щоб наше дослідження не залишалося суто теоретичним, нами було підготовлено зразки ситуацій (на прикладі програмової тематики 9-го класу), які можуть бути використані для діалогічного мовлення (див. Таблицю 1)

Таблиця 1

Комунікативні ситуації для навчання діалогічного мовлення для 9-го класу

<p>Твій друг хоче придбати новий гаджет (телефон, ноутбук) та просить допомогти йому зробити правильний вибір.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ уточни, що трапилося з попереднім гаджетом та чим він не влаштовує друга; ▪ запитай, для яких цілей йому потрібен новий гаджет; ▪ уточни, на який бюджет він розраховує; ▪ поясни, які параметри є важливими для його потреб. 	<p>Твій друг має труднощі з вибором профілю навчання в старшій школі й запитує твоєї поради:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ запитай, які навчальні предмети є найбільш цікавими для нього; ▪ запитай, які має хобі та інтереси; ▪ уточни, ким хотів би стати в майбутньому та чому; ▪ уточни, які профілі пропонуються в його навчальному закладі; ▪ на основі отриманих відповідей сформулюй свою пораду.
<p>Твій друг-скаут цікавиться, чи є в Україні молодіжні організації та чим вони займаються:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ подумай та визнач, про яку молодіжну організацію міг би розповісти (наприклад, Пласт); ▪ розкажи, з якого віку приймають; ▪ опиши правила, якими керується організація; ▪ розкажи, які заходи проводяться організацією; ▪ повідом, чи ти сам є учасником молодіжної організації; ▪ розпитай друга про популярні молодіжні організації в його країні. 	<p>Уяви, що береш інтерв'ю в відомого дизайнера одягу для шкільної сторінки. Постав запитання (та підготуй матеріал для публікації):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ як він обрав цю професію і які труднощі мав під час побудови своєї кар'єри; ▪ його улюблений період в історії моди; ▪ чи був він коли-небудь «жертвою» моди; ▪ як би він описав власний смак до одягу; ▪ його ставлення до сучасної моди, зокрема до того, як одягаються підлітки.

<p>Цього літа твій друг має намір почати працювати влітку: обговорить, які є можливості підробітку для підлітків; уточнить, які є юридичні обмеження щодо дитячої праці; обговорить, які переваги має підробіток для підлітків; запропонує спробувати знайти роботу на літо і працювати разом.</p>	<p>Твій друг має власний блог. Ти хочеш дізнатися більше: запитай про тематичну спрямованість блогу та на якій платформі блог працює; запитай, скільки підписників має блог; запитай, як часто потрібно оновлювати інформацію в блозі та чи не відволікає блог від навчання; уточни, які вигоди дає йому ведення блогу.</p>
<p>Твій друг готує проєкт про екологічну ситуацію в різних країнах і цікавиться, як справи з екологією в Україні. Дай відповіді на його запитання, зокрема скажи: які є основні екологічні проблеми в Україні; чи відбувається сортування сміття в твоєму місті; які екологічні проєкти та ініціативи були започатковані в твоїй школі; що робиш ти, щоб зберегти екологію;</p>	<p>Твій друг хоче завести домашню тваринку. Він хоче мати собаку, але його батьки погоджуються на хом'яка або акваріумних рибок. Він запитує твоєї поради, кого, на твою думку, краще обрати. Дай відповіді на його запитання, зокрема поясни: переваги та недоліки названих домашніх улюбленців; що передбачає догляд за домашнім улюбленцем; розкажи про свою домашню тваринку; дай пораду, ґрунтуючись на власних переконаваннях.</p>

Проблема навчання учнів діалогічного мовлення не вичерпується розробленням комунікативних ситуацій, оскільки залишаються окремі дидактико-методичні аспекти, які потребують уточнення. Так, одне із критично важливих питань – «Як розпочати діалог?». З огляду на те, що в основних типах діалогічних едностей ініціативна репліка передбачає постановку запитання, спонування, або ж повідомлення, відповідно учні в залежності від сформульованої ситуації мають навчитися робити такі ініціативні репліки. Якщо є потреба, ці репліки варто сформулювати та записати. Наприклад, у ситуації, де учень має намір поділитися враженнями про відвідування кінотеатру, доцільним буде підготувати повідомлення розповідного стилю:

The other day I went to the cinema to watch a new film. It was about Spiderman's new feats. The film was really fantastic.

Або ж сформулювати прохання про допомогу з вибором нового ноутбука для навчальних цілей:

Hi, Mike. It seems my laptop broke down. I cannot get it started. I know you are better at IT than I am. Can you help choose a model at an affordable price?

Такі ініціативні репліки можна підготувати разом зі співрозмовником, що дасть змогу обом учням налаштуватися на певний сценарій взаємодії. Бажано, щоб подальший перебіг діалогу вибудовувався без спільних обговорень, а зміст наступних реплік

визначався кожним учнем самостійно відповідно до запропонованої ситуації (див. Табл. 1.) з допустимими варіаціями.

Хоча в методичній літературі й наголошується, що короткі діалоги в форматі «запитання – відповідь» це не той результат, на який очікують у процесі формування умінь діалогічного мовлення, такий формат мовленнєвої взаємодії не варто недооцінювати, оскільки він доволі успішно функціонує в практиці спілкування. Так, за спостереженнями В. Скалкина, в ініціативних репліках, значне місце займають саме питальні речення (40%–50%); 37% – розповідні; 13% – спонукальні (Скалкин, 1989, с. 18). Ці показники підтверджуються спостереженнями з реального життя: в умовах реальної міжкультурної взаємодії на побутовому рівні нам нерідко доводиться давати розлогі відповіді на запитання про себе. Актуальним такий формат взаємодії є під час завдань з міжкультурної медіації (Пасічник, 2019). Аналогічно під час складання міжнародних іспитів на підтвердження чи перевірку рівня володіння мовою передбачається, що особа повинна уміти надавати відповіді на одиничні запитання у вигляді розгорнутих змістовних інформаційних блоків.

Варто вкотре наголосити, що поряд із умінями ставити питання та давати на них відповідь не менш важливим є формування в учнів достатнього багажу функціонально різноманітних реплік, які дають змогу ініціювати розмову, уточнювати інформацію, перепитувати. Дієвим механізмом вважаємо тренування мовних штампів на перших етапах діалогізації. Доцільно виокремити ці штампи та для зручності поділити їх за категоріями та функціонально спрямованістю (наприклад, привітання, висловлення власної думки, уточнення тощо):

Haven't seen you for a long time. How is it going? What's up. Frankly speaking ... To be honest ...	I have to admit ... I consider ... As far as I remember ... First of all ... Besides ...
---	--

Тренування штампів доцільно здійснювати як в усній, так і письмовій формі, наприклад запропонувати діалог або репліки, які потрібно доповнити відповідними штампами, після чого використати в комунікативних ситуаціях.

Поряд із навчанням штампів та кліше варто зазначити, що навчання спілкування, це не механічне перенесення смислів з рідної мови на іноземну (Sze Paul, 1995), натомість навчання міжкультурного діалогу необхідно здійснювати у відповідності з комунікативними моделями, а також нормами мови та мовлення, характерними для культури, мова якої вивчається. Оскільки культурний вимір пронизує різні сфери міжособистісної взаємодії, його урахування в процесі навчання проявляється у різних аспектах: від етикетних мовленнєвих форм, ідіоматики, до субординації учасників діалогу, доречності ціннісних суджень, тривалості діалогу, проксемики, дозволених та табуйованих тем (для прикладу, у країнах західного світу не прийнято ставити співрозмовнику питання матеріального характеру) тощо.

Сучасна освітня парадигма робить формування комунікативної компетентності пріоритетом навчання іноземної мови в сучасній школі, оскільки лише в такий спосіб

особа зможе брати участь в міжкультурному діалозі. У цьому контексті варто звернути увагу на місце і роль тренувальних мовних вправ, зокрема граматичних. Як зазначають дослідники, тривалий час поняття комунікативності компетентності мало викривлену інтерпретацію, згідно з якою граматична компетентність вважалася не однією з її складових, а чимось відокремленим (Wolfson, 1989). Таке переконання тривалий час панувало і в вітчизняній практиці. Вочевидь, таке ставлення до граматики було зумовлене тим, що комунікативний підхід окреслився як протипага граматики-перекладному методу, а відтак граматичні вправи отримали негативний статус серед прихильників нового підходу. Саме комунікативна ефективність (під якою вбачали уміння висловити та донести свою думку) домінувала як в конструюванні змісту навчання, так і в організації навчання в класі. У результаті в багатьох випадках це призводило до втрати граматичної точності висловлювань. Як зазначають дослідники, комунікативна компетентність це уміння спілкуватися змістовно та водночас правильно (*accurately and appropriately*) (Wolfson, 1989, с. 36). І хоча дидактичні пріоритети можуть змінюватися в залежності від програми навчання, точність та правильність висловлювань не можна ігнорувати (Nolasco, Arthur, 1987, с. 19). Відтак, посилення діалогічної спрямованості не може означати нехтування мовними в тому числі граматичними вправами. Навіть у мікродіалогах, мета яких полягає в тренуванні мовних форм (наприклад формулювання запитань, після того, як вони отримали відповідь), відбувається формування діалогічних навичок підтримання розмови (Holmes, Brown, 1976).

Варто також зазначити, що комунікативний підхід передбачає усунення психологічних бар'єрів між тими, хто спілкується. Відтак, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть створенню невимушеної атмосфери, стимулюватимуть співпрацю та вмотивованість діалогічного мовлення учнів.

Висновки. Можемо стверджувати, що жодне навчання мови без належної мовленнєвої практики не дасть учням змогу в подальшому використовувати її в реальних життєвих ситуаціях. Чільне місце належить діалогічному мовленню як найбільш природній формі існування мови. У більшості випадків чинниками, які ініціюють діалогічне спілкування та сприяють його подальшому розгортанню є завдання, які особа намагається вирішити в процесі спілкування і які безпосередньо зумовлені конкретними ситуативними умовами. Враховуючи, що у 7-9 класах гімназій в учнів уже сформовані базові навички реплікування та генерування діалогічних єдностей, пріоритет для формування умінь у цьому виді діяльності має належати комунікативним ситуативним завданням. Саме вони мають стати основою системи завдань для формування умінь діалогічного мовлення, а їх тематика та проблематика мають визначатися змістом навчальної програми.

Практика використання комунікативних ситуацій вже окреслилася в системі вітчизняної шкільної іншомовної освіти. Однак, як зазначають учителі, відчутною проблемою, є невміння учнів починати та підтримувати тривалі та змістовні діалоги. Ця проблема має не лише знаннєвий, але й дискурсивний аспекти. З одного боку учні нерідко забувають структуру розповідних та запитальних речень, можуть забути певні слова та фрази, а з іншого боку – через тренувальну природу діалогів їм може

бути важко конвертувати поставлене завдання в мотив, усвідомити цілі тренувальної діалогічної діяльності, екстраполювати їх на власні потреби. Саме в цьому контексті перед розробником завдань та вчителем постає завдання максимально врахувати індивідуальні запити та інтереси учнів з метою активізувати та вмотивувати їх комунікативну діяльність. Окрім того, ідея навчання мови через спілкування має базуватися на принципі інтеграції навчання так званої “механіки” іноземної мови, під якою насамперед розуміємо лексику, граматику, вимову, із формуванням готовності до сприйняття культурних кодів та відмінностей іншого народу.

Варто пам'ятати, що діалог – це не лише одна із форм спілкування, яка передбачає почерговий обмін репліками, але й різновид міжособистісної поведінки, а відтак підпорядковується певним прийнятим у конкретному суспільстві правилам та нормам, які, у свою чергу, визначаються культурою та традиціями. Через дотримання соціальних норм діалогу відбувається соціалізація особи, яка вступає в мовленнєву взаємодію з іншими людьми. Саме тому перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці засад інтегрування міжкультурного компонента змісту навчання іноземної мови в активний інструментарій учасників діалогічної взаємодії зокрема через посилення ролі завдань з міжкультурної медіації.

Використані джерела

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Holmes, J., & Brown, D. F. (1976). Developing sociolinguistic competence in a second language. *TESOL Quarterly*, 10,423-431.
- Humboldt, W. (1963). *Über den Dualis*. Gelesen in der Akademie der Wissenschaften am 26. April 1827. In ders. далі курсив *Schriften zur Sprachphilosophie* кінець курсиву (pp. 113–143). Darmstadt: Fink.
- Nolasco, R., & Arthur, L. (1987). *Resource books for teachers: Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, E. (2011). *Well spoken: Teaching speaking to all students*. Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers.
- Paul Sze (1995). Teaching Conversation in the Second Language Classroom: Problems and Prospects. *Education Journal*, 23(2).
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 117-154). London: Longman.
- Walton, Douglas (1993). Commitment, types of dialogue, and fallacies. *Informal Logic*, XIV, 2 -3, 93-104.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House.
- Бацевич, Ф. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики* : підручник. К. Академія. 376 с.
- Вишневський, О. І. (2011). *Методика навчання іноземних мов*: навчальний посібник. Київ: Знання, 2011.

- Кодлюк І.В. (2018). *Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
- Лубашина, В. В. (2006). Діалогічне мовлення як лінгводидактична проблема. У *Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, (26-28 квітня 2006 р., Вип. 2, с. 144-148). Ялта: РВВ КГУ.
- Мартіна О. (2016). Основні етапи навчання діалогічного мовлення молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 20(2).
- Навчальна програма (1991). Іноземні мови 5–11 класи.
- Ніколаєва, С.Ю. & Бігич, О.Б. & Бражник, Н.О. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ. Ленвіт.
- Пасічник О.С. (2023). Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7–9 класів та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*, 4, 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>.
- Пасічник, О. (2019). Міжкультурна медіація — переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, 22, 213–223. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-213-223>
- Пасічник, О., & Пасічник, О. (2024). Підходи до конструювання змісту навчальних програм з іноземних мов в Україні (1991–2025 рр). *Проблеми сучасного підручника*, 32, 185–197. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-185-197>.
- Редько, В. Г., & Полонська, Т. К., & Пасічник, О. С., та ін. (2022). *Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій* : методичний посібник . Київ : Педагогічна думка.
- Редько, В.Г., & Шаленко, О.П., & Сотникова, С.І. та ін. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України.
- Семенюк О., Парашук В. (2010), *Основи теорії мовної комунікації*. ВП: Академія, 240 с.
- Скалкин, В. Л. (1989). Навчання діалогічного мовлення (на матеріалі англійської мови). Київ. Радянська школа. 158 с.

References

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Holmes, J., & Brown, D. F. (1976). Developing sociolinguistic competence in a second language. *TESOL Quarterly*, 10,423-431.
- Humboldt, W. (1963). Über den Dualis. Gelesen in der Akademie der Wissenschaften am 26. April 1827. In ders. далі курсив *Schriften zur Sprachphilosophie кінець курсиву* (pp. 113–143). Darmstadt: Fink.
- Nolasco, R., & Arthur, L. (1987). *Resource books for teachers: Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, E. (2011). *Well spoken: Teaching speaking to all students*. Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers.

- Paul Sze (1995). Teaching Conversation in the Second Language Classroom: Problems and Prospects. *Education Journal*. Winter 1995, Vol. 23, No.2.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 117-154). London: Longman.
- Walton, Douglas (1993). Commitment, types of dialogue, and fallacies. *Informal Logic*, XIV, 2 -3, 93-104.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House.
- Batsevych, F. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk*. K. Akademiia. (in Ukrainian)
- Vyshnevskiy, O. I. (2011). *Metodyka navchannia inozemnykh mov: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Znannia, 2011. (in Ukrainian)
- Kodliuk I.V. (2018). *Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv z turyzmu v koledzhakh*. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. (in Ukrainian)
- Liubashyna, V. V. (2006). Dialohichne movlennia yak linhvodydaktychna problema. *Rozvytok osvity v umovakh polietnichnoho rehionu: materialy Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii*, (April 26–28, 2006, Iss. 2, pp. 144–148). Yalta: RVV KHU. (in Ukrainian)
- Martina O. (2016). Osnovni etapy navchannia dialohichnoho movlennia molodshykh shkoliariv. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 20(2), 354–359. (in Ukrainian)
- Navchalna prohrama (1991). *Inozemni movy 5-11 klasy*. (in Ukrainian)
- Nikolaieva, S.Yu. & Bihych, O.B. & Brazhnyk, N.O. (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*. Vyd. 2-e, vypr. i pererob. Kyiv. Lenvit. (in Ukrainian)
- Pasichnyk O.S. (2023). Pereosmyslennia vikovykh psykhologichnykh osoblyvosti uchniv 7-9 klasiv ta yikh vplyv na ovolodnennia inozemnoiu movoiu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>. (in Ukrainian)
- Pasichnyk, O. (2019). Mizhkulturna mediatsiia — pereosmyslennia mistsia i roli ridnoi movy u navchanni inozemnykh mov. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 22, 213–223. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-213-223>. (in Ukrainian)
- Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O. (2024). Pidkhody do konstruiuvannia zmistu navchalnykh program z inozemnykh mov v Ukraini (1991–2025 rr). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 32, 185–197. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-185-197>. (in Ukrainian)
- Redko, V. H., & Polonska, T. K., & Pasichnyk, O. S., et al. (2022). *Metodyka kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv 5–6 klasiv himnazii : metodychnyi posibnyk*. Kyiv : Pedahohichna dumka. (in Ukrainian)
- Redko, V.H., & Shalenko, O.P., & Sotnykova, S.I. et al. (2021). *Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (in Ukrainian)
- Semeniuk O., Parashchuk V. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii*. VTs: Akademiia. (in Ukrainian)
- Skalkyn, V. L. (1989). *Navchannia dialohichnoho movlennia (na materialakh anhllyskoyi movy)*. Kyiv. Radianska shkola. 158 s.

Oleksandr Pasichnyk. PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Foreign Language Teaching, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF MECHANISMS OF DIALOGICAL SPEAKING IN STUDENTS OF GRADES 7-9 OF HIGH SCHOOLS

Practice shows that teaching dialogic interaction is one of the least developed aspects in methodology of FL teaching. Partly this is due to the long methodological tradition that put greater emphasis on developing students' knowledge of a foreign language system i.e. vocabulary and grammar whereas shaping the ability to produce complete utterances not always complied with requirements of proper communicative interaction. For a long time teaching of verbal communication was limited to producing monologues and role-playing short drill-dialogues which lacked pragmatic value.

In the early 2000s, FL curricula for Ukraine's school was updated in order to clearly define the pragmatic nature of communication (i.e. speech functions) and to set qualitative parameters for dialogic speech. Nevertheless, elaborating the system of tools for teaching dialogic speech still remains a difficult methodological challenge for educators and textbook authors. Such factors of natural dialogues as their dependence on overall context, participants' background knowledge and emotional state define its unpredictability. Together with peculiarities of questioning and replying, utterance ellipticity and use of paralinguistic expression hinder the development of a coherent theory of teaching dialogic speech that would go beyond model training (the so-called drills and patterns). Moreover, students are often reluctant to engage in role-play situations, which poses additional challenges to educators.

The author insists that in the context of competence-based paradigm, the process of shaping students' dialogue skills in grades 7-9 of gymnasiums is to be based on modelling communicative situations. Their content is to be determined by the curriculum topics. In order to involve students in dialogic interaction, it is necessary to minimize the 'artificiality' and 'drilling' nature of dialogues by addressing students' personal interests and problems.

Analysis of methodological research has shown that the problem of linguistic correctness of verbal utterances has remained underestimated within the framework of communicative methodology. Therefore the author emphasizes the importance of observing linguistic (in particular grammatical) accuracy of students' statements. It is also noted that the rules of a dialogue in an intercultural environment are mediated by socio-cultural norms, and therefore the formation of skills in this type of activity should take place in close interaction with the rules and norms accepted in a particular society.

Keywords: dialogue parameters, conversational interaction, foreign language, gymnasium, modelling communicative situations; linguistic accuracy.