

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
Кафедра німецької та романської філології**

**ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ГІМНАЗІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ
МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконав: студент 4 курсу 09-1-491 групи
спеціальності 014.02 Середня освіта
(Мова і література німецька, англійська)

Яровий Антон Юрійович

Керівник: к.пед.н., доц. Гоштанар І.В.

Рецензент: к.пед.н., доц. Главацька Ю.Л.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Сучасні тенденції розвитку іншомовної комунікативної компетентності у говорінні у учнів закладів загальної середньої освіти ...	6
1.1. Взаємодія, цілі та зміст процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів у говорінні.....	6
1.2. Комунікативна ситуація у процесі формування іншомовної компетентності у говорінні у учнів гімназії.....	11
РОЗДІЛ 2. Використанням інтерактивних методів навчання німецької мови для формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів гімназії	22
2.1. Психолінгвістичні особливості та етапи навчання діалогічного мовлення.....	22
2.2. Навчання у співробітництві.....	25
2.3. Сучасні інтерактивні технології для навчання діалогічного мовлення.....	25
ВИСНОВКИ	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	42

ВСТУП

На сьогоднішній день освіта і наука є стратегічно пріоритетними сферами людської діяльності, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства. Створення оптимальної соціально-економічної, зокрема духовної, моделі є визначальною характеристикою кожної держави, у тому числі й України. Конструюючи ці моделі, визначаючи шляхи їх реалізації, важливо усвідомлювати найголовніші світові тенденції, що забезпечують поступальний рух уперед як суспільства у цілому, так і його освітньої галузі зокрема. Для змісту освіти першої декади XXI ст. характерна тенденція до розвитку індивідуальності, інтелекту усієї нації і кожного окремого громадянина. Йдеться про формування творчої особистості, яка має здатність ефективно застосовувати отримані уміння й навички у практичній діяльності в будь-якій сфері суспільного життя. Успішне розв'язання цієї проблеми різнобічно залежить від учителя і його ролі в навчальному процесі сучасної школи.

Аби здолати труднощі та успішно виконати завдання, що постають перед новітньою школою на шляху її реформування, можна за допомогою новітніх методів, рівномірне використання яких у комплексі з традиційними ефективними допоможе досягти визначених освітніх цілей. До них належать інтерактивні технології, які, на мій погляд, найбільш ефективно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків.

Питаннями іншомовної комунікативної компетентності у говорінні у учнів закладів загальної середньої освіти займалися такі науковці: О. Б. Бігич, С.Ю. Ніколаєва, Л.А. Сажко, О.Б. Тарнопольський та інші.

Перспективним шляхом оновлення змісту загальної середньої освіти є орієнтація навчальних програм на передовий європейський досвід. Окремі

аспекти обраної проблеми досліджували такі зарубіжні науковці: S. Ballstadt, K. Busch, F. Meißner.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що з одного боку, дискусія є найголовнішим засобом розвитку непідготовленого спілкування німецькою мовою, з іншого боку, це проблема пошуку та визначення різних шляхів та етапів навчання діалогічного мовлення у контексті комунікативного підходу, які не достатньо удосконалені у методиці викладання іноземної мови у сучасній школі.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей навчання діалогічного мовлення у учнів гімназії з використанням інтерактивних методів навчання.

Для реалізації поставленої мети було визначено такі **завдання** дослідження:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та навчальній практиці;
- визначити ідею та принципи інтерактивного навчання, структуру інтерактивного уроку німецької мови в гімназії;
- схарактеризувати класифікацію інтерактивного навчання;
- проаналізувати застосування інтерактивних методів на уроках німецької мови у процесі формування діалогічної мовленнєвої компетентності.

Об'єкт дослідження є процес формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів гімназії.

Предметом дослідження – інтерактивні методи навчання на уроках німецької мови у процес формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів гімназії.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів** дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння, синтез та узагальнення наукових джерел; *емпіричні* – педагогічне спостереження, бесіди, моделювання ситуацій (під час виконання програми виробничої

(педагогічної) практики у Херсонському академічному ліцеї імені проф. О. Мішукова ХМР при ХДУ).

Практична значущість роботи полягає в тому, що її результати можуть бути використані в подальших розробках з цієї проблематики.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (54 найменування). Загальний обсяг роботи становить 46 сторінок друкованого тексту, з них 41 сторінка основного тексту.

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ У УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Взаємодія, цілі та зміст процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів у говорінні

Головна мета навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності, базою якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві» [20, с. 3].

Зміст навчання іноземної мови з метою чіткого його розуміння структуроване в окремі пункти: сфери спілкування, тематика ситуативного мовлення, мовленнєві функції та засоби вираження, лінгвістичні, соціокультурна та соціолінгвістична, загально навчальні компетенції. Весь матеріал змісту сформовано та розміщено відповідно до мети і етапів навчання, вікових особливостей та інтересів учнів, їхнього життєвого і навчального досвіду. Результати навчальних досягнень, яких мають досягти учні, визначені для кожного етапу навчання. Вони характеризують рівень умінь і навичок у кожному виді мовленнєвої діяльності [20, с. 9–10].

Взаємодія учня та вчителя – є складним та організованим процесом у вивченні німецької мови та розвитку підростаючого покоління, який тримається на підґрунті співпраці та взаємодії у класі. Аби виконати успішно поставлені завдання, що стоять перед новітньою школою, важливим є досягнення ситуації, за якої вчитель і учні стануть

повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між вчителем та учнем. Отже, нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип: освіта має готувати людину, яка здатна сприймати змінність як суттєву складову власного способу життя, а глобалізація світу, інформаційна багатоманітність зумовлюють включення особистості в незрівнянно складнішу і масштабнішу систему взаємовідносин.

Вивчення німецької мови – це насамперед активний розвиток таких психологічних процесів, як увага, мислення, пам'ять, уява та сприйняття, які мають вагомий вплив на соціалізацію учня. Плідна та тісна співпраця, а також розуміння вчителя та учня сприяють оптимальному розвитку особистості та надихають її до навчання. Моя наукова робота спрямована на вивчення різних форм взаємодії в школі, аналіз недоліків та поради щодо її вдосконалення.

Взаємодія визначається як «лінгвістична дія людей у загальній ситуації». Цей термін також описує соціальні відносини між учнями між собою або між учнями та вчителями на уроці [30, с.72]. Термін «взаємодія» тісно відноситься до аспекту спілкування, оскільки спілкування вимагає взаємодії.

Ефективна взаємодія включає вербальні та невербальні засоби спілкування, а також відмову від спілкування. Рената Чапліковська та Артур Кубацкі посилаються на Пола Вацлавіка, який викладає чотири прагматичні аксіоми щодо міжособистісного спілкування:

- персони не можуть не спілкуватися;
- у кожного спілкування є змістовий та взаємозв'язковий аспект;
- спілкування завжди є причиною і наслідком;
- людське спілкування симетричне або взаємодоповнене [30, с.81].

Як і будь-який інший вид діяльності, педагогічна діяльність корисна для досягнення конкретних цілей та вирішення нагальних освітніх проблем.

Мета – це кістяк навчального процесу, основний компонент освітньої системи, що визначає вибір засобів і форми організації навчання.

Сьогодні широко прийнято, що навчання – це процес, в якому відбувається взаємодія між викладачем і учнем. В результаті цієї взаємодії учень формує коло знань про навички. Завдання вчителя – створити належні умови для оволодіння знаннями та навичками навчання.

Процес навчання – це процес, який визначається соціально. Такий процес навчання необхідний для навчання людини, яка відповідає соціальним вимогам. Для навчальних цілей вчитель та його учні можуть зосередитись на тому, що їм слід вивчити. Коли цілі навчання зрозумілі, вони спрямовують рішення ваших учнів про те, куди спрямувати зусилля та що можна отримати від певного завдання. Це також забезпечує те, що вчитель оцінює найважливіші для нього речі та проектує свій курс чи діяльність таким чином, щоб його цілі найкраще були досягнуті для учнів. Хороші цілі навчання специфічні, вимірювані та спрямовані на здібності учнів.

Ключовим критерієм успішного планування є мета, якщо це можливо. Цілі – це критерії відбору для планування. Після того, як цілі визначені, тема може бути звужена, обраний відповідний зміст та організація навчання можуть бути придатними для одержувачів. Згідно з німецьким науковцем Стефаном Бальштадтом, навчальні цілі виконують важливу функцію у створенні контенту, відображаючи власні наміри:

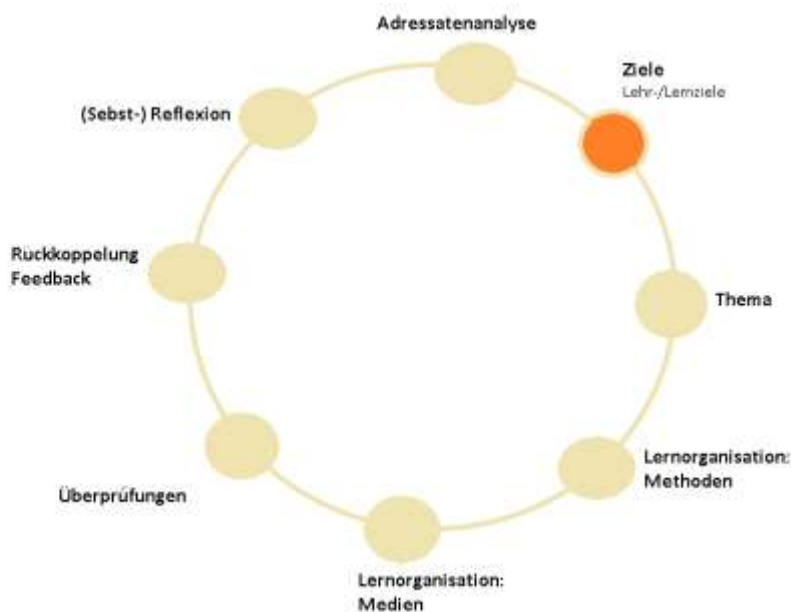


Рис. 1.1. Цілі як критерії успішного планування за Бальштадтом

Основними характеристиками цілей у процесі навчання іноземних мов вважають такі:

- цілі навчання вказують на учнів та їх розуміння того, як впоратися з майбутніми завданнями, є центральним значенням;
- цілі навчання пропонують учням критерії оцінювання власного успіху в навчанні;
- цілі навчання допомагають планувати навчальні дії та підвищувати ефективність навчання;
- цілі навчання підтримують самостійне навчання [23].

Останній аргумент, зокрема, часто є проблематичним: існує ризик того, що цілі навчання будуть «перевернуті вниз». Замість використання експериментальних навчальних матеріалів студенти вивчають лише те, що диктує цілі навчання. Придбання макету, успішно складений іспит виходить на перший план, тоді засвоєння змісту є мотивом середнього навчання.

Крім того, існують принципово різні точки зору на визначення цілей навчання. З суворо конструктивістської точки зору навчання розуміється як автономне та конструктивне досягнення особистості; як особиста інтерпретація світу. Ця концепція моделі принципово суперечить визначенню навчальних цілей [57].

У процесі своєї роботи вчитель має реалізувати багато освітніх елементів. Вчитель повинен сформулювати цілі своєї навчальної діяльності та визначити, який матеріал необхідний на цій фазі навчального процесу. Слід створити середовище, у якому учні зможуть найефективніше отримати необхідні знання. Важливим компонентом у процесі навчання є формування позитивного емоційного клімату, приємного для учнів. Повсякденні завдання вчителя включають управління навчальним процесом та контролем, а також оцінку набутих знань учнів.

Для успішного втілення цілей навчання необхідно, щоб учитель ставився до своїх учнів з відповідною ступенем точності та сприймав шанобливе ставлення до них. Якщо вчитель поважає своїх учнів, учні також доброзичливо ставляться до вчителя. У випадку, якщо вчитель пригнічує учнів та ставиться до них недоброзичливо, процес навчання також йде в негативному напрямку.

Для досягнення цілей навчального процесу важливо, щоб кожен учень був задоволений у процесі навчання. Коли він бачить успіх своєї навчальної діяльності, він виховує довіру до власних здібностей і виникає бажання успішно засвоїти навчальний матеріал.

На думку Зігберта Уорвіца та Аніти Рудольф сучасна дидактика сьогодні пропонує численні, дуже різні форми навчання для цілеспрямованого та орієнтованого на навчання викладання, яке, в залежності від академічних намірів, являє собою різні відносини вчитель-учень [54, с.20–22]. Так званий дидактичний трикутник, який широко розповсюджений у навчанні вчителів, є структурною моделлю, яка наочно показує взаємини вчитель-учень у різних навчальних процесах. Наприклад, навчання, орієнтоване на вчителя, навчання, орієнтоване на учнів, соціально-інтегративне навчання або проект навчальних програм пропонують відповідні структури взаємодії для навчальної мети, в якій викладачам та учням призначається змінна позиція та значення в процесі навчання. Ролі викладачів і учнів є гнучкими і можуть бути обмінені залежно від теми та

використання навичок. Обидва можуть бути імпульсами, мотиваторами, постачальниками матеріалів, модераторами, дискусійними партнерами та навчальними посібниками.

Йохен Грель надав коментар другої характеристики, а саме: форми навчання формуються у стилі навчання, який практикує окремий викладач і часто характерний для нього. Це по суті визначає атмосферу в класі та партнерство між вчителем та учнем. Дидактично навчені та досвідчені викладачі можуть змінити свій стиль викладання відповідно до ситуації: «Авторитарний стиль виховання» характеризується інтересом, емоційним теплом, сприйняттям людини та готовністю спілкуватися, що проявляється у підлітків. Він відрізняється від так званого дозвольного стилю батьківства своїм навмисним батьківським ставленням, яке базується на узгоджених чітких правилах і суворо вимагає дотримання» [53].

Відносини вчитель-учень означають близьку залежність. В успішному навчальному процесі викладачі та студенти взаємно кидають виклик та визначають один одного [54, с.20–22].

На сучасному рівні розвитку технології навчання співтворчість – це, з одного боку, ефективне та плідне спілкування вчителя та учня з використанням словесних та невербальних засобів, мови та стратегії спілкування. З іншого боку, створення вчителя та учня разом – це створення нової навчальної реальності з такими рисами, як багатомовний та полікультурний характер.

Розширення сфери діяльності обох учасників навчально-виховного процесу, а також зміцнення та розвиток їх особистого мовного статусу відбувається як частина взаємного творчого збагачення.

Культурне взаємне збагачення вчителів та учнів у процесі спільного творіння є важливою передумовою та критерієм спільної творчості. Більш яскравий прояв творчих функцій призводить до підвищення продуктивності процесу співтворчості, що має на меті оновлення навчального змісту та його

технологічної бази. Учитель має вирішувати складні професійні та комунікативні завдання з високим творчим потенціалом учнів.

Якщо узагальнити цю інформацію, то можна зробити висновок, що педагогічна взаємодія – це складний багатоступеневий процес, в якому співпраця відбувається в декількох напрямках, найважливішим з яких є співпраця вчителя та учня. Він вимагає психологічного контакту і є одним із стилів навчальної взаємодії.

1.2. Комунікативна ситуація у процесі формування іншомовної компетентності у говорінні у учнів гімназії

Загальновідомий факт, що взаємодія – це процес прямого чи опосередкованого впливу предметів (сутностей) один на одного, що призводить до їх взаємозалежності та зв'язку. Коли ми говоримо про взаємодію та спілкування, ми зазвичай маємо на увазі три інші поняття: ситуація спілкування, комунікативна компетентність та комунікаційні стратегії.

Комунікаційна ситуація, на думку Ренати Чапліковської, є «кожною реальною ситуацією, в якій люди спілкуються у своїх природних контактах з іншими» [30, с. 80]. Прикладами ситуацій спілкування можуть бути: привітання когось на вулиці, домовленість про зустріч по телефону з лікарем, бронювання поїздки і т.д. «Справжня ситуація спілкування в школі стосується аудиторії і може стосуватися таких тем: запитати про значення слова з іноземної мови, просити повторення, тощо» [30, с.72].

У свою чергу комунікаційні стратегії, за Артуром Кубацькі - стратегії, які використовують під час слухання та говоріння, читання та письма для підтримки спілкування» [30, с.81]. До них відносяться «слова наповнювачі» (наприклад, *так ...*, *я маю на увазі*, *так що...*) і затримуючі вирази (наприклад, *Ах ...*, *ну ...*), щоб отримати час на роздуми. Під час прослуховування використовуються такі стратегії спілкування, як ідентифікація відомих слів і нехтування невідомими словами, інтерпретація

жестів та вираження міміки, читання гіпотез про значення, читання невідомих слів та контексту та використання моделей, фраз та слів, знайомих учням з носіїв мови. Данна стратегія допомагає учню оволодіти комунікативним завданням та вміти успішно діяти цільовою мовою.

Спираючись на ці визначення, можна зробити висновок про те, що комунікативна компетентність є здатністю впоратись із повсякденними ситуаціями спілкування. Комунікативна компетентність дає можливість людям вирішувати певні завдання. Зокрема, вона включає такі підкатегорії: декларативні знання (наприклад, лінгвістичні знання, світові знання), процедурні навички або процесуальні знання (наприклад, вміти щось зрозуміти, оволодіти певним сценарієм, вміти писати текст) та пов'язані з особистістю компетенції, що включають характеристики та ставлення [45, с.60].

Навчання базується на взаємодії, спілкуванні з людьми, ситуаціями та матеріалами. Тому ніхто не заперечить, що взаємодія відбувається на уроках іноземної мови. Навпаки, такі терміни, як взаємодія чи спілкування, процвітають у дидактиці іноземних мов протягом двох останніх десятиліть. Навряд чи є есе чи лекція, яка не використовує ці терміни, або принаймні один із цих термінів. Взаємодія та спілкування часто використовуються взаємозамінно[43, с.119].

Можна припустити, що взаємодія в навчанні може виникати і при роботі з речами, наприклад, з інтерактивними засобами масової інформації або з ігровими матеріалами. Фредерік Кліпель виділяє три типи взаємодії:

- 1) **Interaktion zwischen Personen >LehrerIn - SchülerIn**
(interpersonal) >SchülerIn – SchülerIn
- 2) **Interaktion zwischen Personen und Dingen (native speaker/non-native speaker)**
>SchülerIn – andere Personen
>SchülerIn – Computer(programm)
- 3) **Interaktion zwischen intraindividuellen Prozessen > SchülerIn - Spielmaterial**
(intrapersonal) > SchülerIn – Sprachmaterial/Texte

Табл. 1.1. Три типи взаємодії за Фредеріком Кліпелем

Ці типи взаємодії можна виділити не тільки в інших людях, методах чи процесах, а й у власних сферах реалізації. Міжособистісна взаємодія має певний афективний, соціальний та пізнавальний вимір для реалізації. Інші два типи мають афективний та когнітивний рівні. З цього можна зробити висновок, що міжособистісна взаємодія в цих трьох областях може мати різний рівень вираження.

Як зазначає Фредерік Кліпель, відносини з іншими можуть бути близькими або віддаленими; люди сприймають інших як нейтральних, приємних або менш симпатичних. Взаємовідносини з однокласниками або іншими учасниками курсу іноді можуть впливати на готовність людей взяти участь у дискурсі більше, ніж завдання чи особа вчителя. Ці групово-динамічні відносини надзвичайно складні і визначаються різноманітними чинниками, такими як вікова група, атмосфера навчання, розподіл ролей та сили в групі. З одного боку, страх проявити себе гірше в очах інших може знизити готовність до взаємодії, а також страх з'явитися в якості кооперативного гравця [43, с.121].

Спілкування є важливою частиною кожної навчальної діяльності. Навчальна комунікація означає систему взаємодії вчителя та класу, змістом якої є обмін інформацією, реалізація навчально-педагогічного впливу, організація взаємовідносин та «передача» його особистості школяра вчителем та сприйняття ними поняття навчання. Це складає основу професійної діяльності вчителя. Основні форми навчальної роботи полягають у контексті спілкування, зміст якого – це насамперед обмін інформацією, організація взаємодії вчителя та взаєморозуміння з учнями за допомогою різноманітних засобів спілкування.

Організовуючи життєву діяльність дітей, орієнтуючи їх поведінку у певному напрямку, створюючи умови для розвитку мотивації навчання та враховуючи їх соціальний досвід, вчитель вступає у безпосередній контакт та взаємодію з учнями. Міжособистісні взаємодії відбуваються в процесі

спілкування як у вербальній, так і у невербальній формі. Така взаємодія неможлива без оптимального обміну інформацією. Навчання вчителів та школярів відіграє важливу роль у цьому процесі[24, с.584].

З самого початку увага зосереджувалася на двох цілях: підвищення навчальної ефективності школи та збільшення численності в школі. Поняття гуманності, тобто людської якості інституціоналізованої освіти, можна більш точно визначити декількома критеріями, які також є критеріями оцінки взаємодії викладачів та студентів. Сюди входять добрі та довірливі стосунки вчителя та учня, клімат, який характеризується прийняттям та вдячністю, справедливістю та відповідальністю, а також підтримуючими та заохочуючими формами взаємодії, особливо щодо слабших та знедолених учнів. Ці критерії можуть бути виведені з основних принципів гуманістичної психології, а також з ідей реформаторської педагогіки, з обговорення педагогічної теорії від її давніх початків. Цілі, що відповідають їм, забезпечують зусилля щодо розвитку школи основою легітимації, що виходить далеко за рамки таких понять, як ефективність та продуктивність» [24, с.584].

Коли ми говоримо про взаємодію, ми зазвичай маємо на увазі комунікативність. Поняття «комунікативність» у викладанні іноземних мов уже з самого початку було центром інтересу у дослідженні викладання мови. Так, типологія Майкла Мактіра (1975 р.) включає у собі чотири рівні використання мови в класі: механічний, механічно чутливий, псевдокомунікативний, реальне спілкування [48, с.788].

У першій групі немає гармонізації важливості, а взаємодія – це механічний процес. На другому кроці сенс тісно пов'язаний з контекстом, але нова інформація не передається. Третя група псевдокомунікативної мови фіксує взаємодію в нетиповій формі дискурсу, але в цій категорії нова інформація вирівнюється і виводиться на новий рівень. Четверта група описує власне спілкування, але значення мови поступово гармонізується.

Спираючись на 4 групи взаємодії на уроці іноземної мови, діалог можна інтерпретувати як багатогранну динамічну взаємодію між об'єктом та суб'єктом [48, с.788].

Взаємодія вчитель-учень може відбуватися як на предметному, так і на педагогічному рівні (діалогічне спілкування вчителя та учня як двох однакових осіб). Особистий сенс учня виникає лише за умов діалогу, присвоюються загальнолюдські цінності. Лише за умов діалогу можливе проведення проблемного навчання, викладач має можливість різнобічно навчати учня, а учень – викладача. Багатогранна педагогічна комунікація проявляється і в тому, що вона охоплює інформаційні процеси, різні типи та форми взаємодії (ставлення, впливи, взаємовпливи) та соціальне сприйняття [48, с.788].

Крім того, в ньому проявляються як універсальні, так і специфічні соціально-психологічні механізми. Все це призводить до складних феноменологічних проявів та наслідків педагогічного спілкування.

Зважаючи на це, у цій роботі йдеться про таке центральне питання: які є найважливіші форми взаємодії у навчанні іноземних мов.

Спілкування між викладачем та учнем на уроках німецької мови має специфічний характер, який визначається насамперед змістом цього предмета та способом його викладання.

Форми спілкування німецькою мовою різні, а їх оптимальний вибір допомагає вчителю створити сприятливу психологічну атмосферу. Розглянемо форми організації навчання німецької мови, які пропонує Хайнц Дорлехтер:

Interaktionformen	Vorzüge	Schwächen	Didaktische Funktion / Einsatzbereiche
Lerngruppenunterricht (Klassen-, Frontalunterricht)	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt von Formen und Handlungsmustern • Sicherung von Ökonomie und Kontrolle von Unterricht • Fokussierung auf zu vermittelnde Sachinhalte 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominanz rezeptiven Lernens • Wenig Entwicklung von Selbstständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Lehr-/Lernprozessen • Einleitung und Auswertung anderer Interaktionsformen • Vergleichende

	<p>und Vermittlung durch den Lehrer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klammer unterrichtlicher Lernprozesse • gleicher Informationsstand für alle SuS • Verwirklichung gleicher Anforderungen und Ergebnisse (Lerngerechtigkeit?) 	<p>und sozialer Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Kommunikation der SuS untereinander • Neigung zu Lehrerorientierung 	<p>mündliche Leistungsbewertung</p>
Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Anregung zu Aktivität und Kreativität • Erziehung zu selbstständigem, eigenverantwortlichen Arbeiten • Individualisierung des Lerntempos • Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlen von sozialem Lernen • Kaum Kommunikation und Interaktion (nur mit beratendem Lehrer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung und Differenzierung des Lernens • Aneignung von Informationen/Wissen aus Materialien • Selbst-/Fremdkontrolle • Übung, Festigung, Vertiefung des Gelernten
Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Leichte Organisierbarkeit • Überschaubarkeit von Thema und Interaktion • Hohe Schüleraktivität • Einüben von Kooperation • Selbstständigkeit + Kooperation = hohe Lernleistung • Vielfalt didaktischen Funktionen im Lernprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • Begrenzung auf kleine thematische Einheiten • Geringe Komplexität der Kommunikation und Interaktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterbrechung/Ergänzung von Frontalunterricht • Vorbereitung auf Gruppenarbeit und offene Lernformen • Überschaubare Themen und Arbeitseinheiten mit begrenztem Gesprächspotential • Dominanz von Themen arbeitsgleicher Bearbeitung
Gruppenarbeit (arbeitsgleich / arbeitsteilig)	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Aktivität, Selbstständigkeit und sozialem Lernen • Differenzierungsmöglichkeiten nach Lernvoraussetzungen und Schülerinteressen • Große Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten • Entwicklung von Kritikfähigkeit, Kreativität und Methodenkompetenz • Steigerung von Motivation und Selbstwertgefühl 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematische und methodische Überforderung der Schüler • Mangelnde Akzeptanz und Kenntnis der Methode durch Schüler • Hoher Zeitbedarf • Mangelnde Sicherung von Lernergebnissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängig von gewählter Form der Gruppenarbeit: arbeitsgleich - arbeitsteilig • Themen mit Gesprächs- und Konfliktpotential • Thema und Material mit Angebot für verschiedene Lernzugangswege • Differenzierungsmöglichkeiten bei heterogenen Lerngruppen im Bezug auf Wissen.

Табл. 1.2. Форми організації навчання німецької мови за Хайнцом Дорлехтером

Як бачимо німецький науковець пропонує такі форми організації процесу навчання німецької мови:

1. *«Офіційна аудиторія»*. Це місце підходить для розміщення замовлень або для подання звітної інформації. Вчитель веде бесіду з учнями і записує надану інформацію. Така аудиторія може містити велику кількість дітей. Однак слід зазначити, що велика кількість учасників ускладнює спілкування студентів з викладачем. Зв'язок важкий, а це означає, що після відправлення повідомлення учні звертаються до вчителя для уточнення.

2. *«Круглий стіл»*. Це дає змогу "об'єднати" досліджувані теми і таким чином уникнути утворення підгруп. Така домовленість полегшує спілкування між учасниками та певною мірою нейтралізує роль викладача.

3. *«Віч-на-віч»*. Учасники протистоять один одному в дискусіях та відстоюють протилежні погляди. Така структура трохи допомагає у спілкуванні та заохочує сторони протистояти, а не обмінюватися думками.

4. *«Лайк»*. Учасники бачать один одного і тому можуть легко спілкуватися один з одним. У цьому випадку посада вчителя відповідає позиції керівника. Ця домовленість дає змогу зібрати велику кількість учасників навчального процесу, які є більшими за «круглий стіл» і водночас покращують роль викладача. Таке розташування аудиторії дає змогу вчителю бути в тісному контакті з кожним учнем, що дає їм змогу зайняти місце посеред аудиторії та створити умови для гри та мобільності.

Отже, форми організації навчання (інтерактивні форми) на уроці включають: індивідуальна діяльність вчителя та учня; робота в парах; робота в групах.

Міжособистісна взаємодія розглядається як реалізація зв'язків та взаємодій у процесі спілкування та спільної діяльності.

Суб'єкт (вчитель) та об'єкт (учень) повинні розглядатись у діалектичному взаємозв'язку, у взаємодії, у підрозділі, в якому суб'єкт є активною стороною [49, с.161].

І той, і інший нерозривно пов'язані в ході практичної діяльності. У зв'язку з цим не може бути суб'єкта без об'єкта, і навпаки. Хоча об'єкт зазвичай будується суб'єктом, його свідомість, але об'єктивна реальність не може стати об'єктом без активної діяльності суб'єкта.

Вивчаючи процеси взаємодії в навчанні іноземної мови, Франц-Йозеф Мейснер дійшов таких висновків: «Розташування терміна в дидактичному дослідженні іноземних мов: Взаємодія – у дидактичних контекстах включає в себе як засоби, так і основну мету навчальних процесів, що розуміються як планові та повторні зміни в поведінці в середовищі іноземної мови [49, с.161]. Взаємодія представлена як центральна концепція всіх орієнтованих на процес наук наук про навчання. На діаграмі нижче показано посилення та вбудовування структури ефектів, що містяться в концепції:

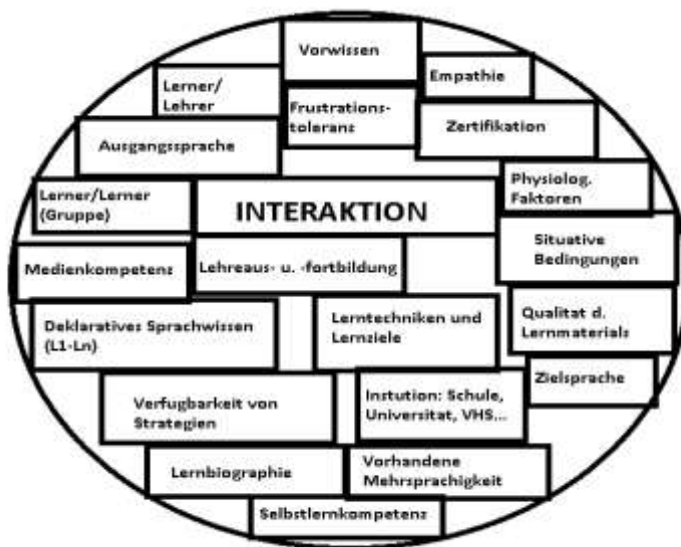


Рис. 1.2. Структура взаємодії за Франц-Йозеф Мейснером

У формі свого навчального процесу це процес, який відбувається як взаємодія вчитель-учень, тобто як взаємодія суб'єкт-предмет. Однією з характерних особливостей взаємодії суб'єкт-предмет є те, що вона

відбувається в просторі дидактичної системи. Це означає, що всі дії вчителя безпосередньо пов'язані з елементами дидактичної системи та їх зв'язками. Крім того, вчитель завжди зацікавлений у результатах цих дій і, завдяки своїм функціям, повинен організувати процедуру отримання інформації про цей результат (зворотній зв'язок). Оскільки результат цих дій не видно відразу, реакція дії (отримання інформації) зазвичай затримується. Все це дає підставу для конкретного розгляду дослідження. Ми розглядаємо процес навчання як цілісний набір різних типів взаємодії. Як видно з попереднього, дидактична взаємодія предмет-об'єкт набуває вигляду замкнутого циклу, який також називають дидактичним циклом.

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, зазначаємо, що взаємодія визначається як "лінгвістична дія людей у загальній ситуації". Цей термін також описує соціальні відносини між учнями між собою або між учнями та вчителями на уроці". Термін "взаємодія" тісно відноситься до аспекту спілкування, оскільки спілкування вимагає взаємодії. Ефективна взаємодія включає вербальні та невербальні засоби спілкування, а також відмову від спілкування. Існують різні комунікативні стратегії та комунікаційні ситуації. Кожен з цих аспектів вимагає детального опрацювання. Адже для кожної ситуації на уроці вчитель використовує різні стратегії .

Спілкування є важливою частиною кожної навчальної діяльності. Саме тому, вчитель має вміти точно та правильно розв'язати діалог на уроці та вміти його переводити в правильне русло. Міжособистісні взаємодії відбуваються в процесі спілкування як у вербальній, так і у невербальній формі. Така взаємодія неможлива без оптимального обміну інформацією.

Існують різні форми спілкування німецькою мовою , а їх оптимальний вибір допомагає вчителю створити сприятливу психологічну атмосферу. Враховуючи той факт, що кожен учень є індивідуальною персоною, вчитель повинен правильно використовувати ці форми на уроці та вміти підбирати їх для кожного учня персонально.

Вчитель та учень повинні розглядатись у діалектичному взаємозв'язку, у взаємодії, у підрозділі, в якому суб'єкт є активною стороною.

І той, і інший пов'язані в ході практичної діяльності. У зв'язку з цим не може бути суб'єкта без об'єкта, і навпаки. Учень ніколи не навчиться без вчителя так само як і вчитель не набереться досвіду без учня. Однією з характерних особливостей взаємодії вчитель-учень є те, що вона відбувається в просторі дидактичної системи. Це означає, що всі дії вчителя безпосередньо пов'язані з елементами дидактичної системи та їх зв'язками.

РОЗДІЛ 2

ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

2.1. Психолінгвістичні особливості та етапи навчання діалогічного мовлення

Діалог – генетично вихідна й найбільш розвинена форма безпосереднього спілкування, яка своїм корінням сходить до усно-розмовної сфери. Тому в різних словниках, енциклопедіях і довідниках часто діалог визначається як розмова, бесіда двох або декількох співрозмовників [2].

Діалогічна мова виділяється своїми високими комунікативними, психологічними і лінгвістичними характеристиками. Діалогічна мова - сукупність ситуаційно-тематичного набору і комунікативних мотивів відносин словесних виразів, які почергово виникали між декількома співрозмовниками в акті спілкування. За словами Богданової О. діалог - це процес мовного взаємодії, який здійснює обмін підказками і недоступними

монологічними томами. Термін «діалог» відноситься як до процесу самого діалогу, так і до його результату - тексту. Кожен діалог вважається як будь-який комунікативний акт в певній мовній ситуації. Розмовна ситуація повинна включати чотири компоненти: обставини, відносини між комунікаторами, лінгвістичне бажання і сам процес діалогу [4 с.56].

Існує ряд причин, які змушують представників різних наукових галузей цікавитися діалогічною мовою. З цієї причини, було зібрано широкий дослідницький матеріал про діалог [3], [5], [8]. На думку вчених, діалог - це складне і багатовимірне явище, особливо як форма словесного спілкування, що аналізує структуру мови, що є результатом реалізації діалогічної мови. як область прояву мовленнєвої діяльності людини, в якій з'ясовуються умови, за яких відбувається і відбувається мовлення; як форма існування мови, в якій проникають проблеми діалогу та проблеми, пов'язані з вивченням соціальної функції мови.

У словнику лінгвістичних термінів діалогічна мова визначається як форма мови, в якій відбувається прямий обмін висловлюваннями між двома і більше особами. Умови, за яких відбувається діалогічна мова, визначають ряд особливостей, серед яких: стислість мови, широке використання засобів спілкування без мови (міміка, жести), велика інтонаційна роль, велика кількість спеціальних речень неповного складу, вільних від суворого Правил книжкової мови, синтаксичне оформлення повідомлення, домінування простих речень. Навчальною одиницею діалогічної мови є діалогічна одиниця (мікродіалог) - кілька реплік, які пов'язані між собою за значенням і формою. Це визначення підкреслює важливий аспект організації діалогу як форми презентації (наявність адресата, загальна тема висловлювань та укорінена ненависть) [2].

Тому діалог в класі є формою педагогічної взаємодії між учителем-учнем і учнем-учнем в контексті освітньої ситуації, в якій відбувається обмін інформацією, взаємний вплив і регульовані відносини. Специфіка освітнього діалогу визначається цілями, умовами і обставинами взаємодії. У педагогіці є

формою ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції [13].

При вивченні іноземної мови встановлюються дві цілі: комунікативна – виховання, уміння використовувати вивчення іноземної мови як засобу спілкування, а також науково-навчальна - забезпечує загальну освіту та виховання дітей.

Додавання іноземної мови до навчальної програми визначається настановами правлячого класу. Термін практичні мовні навички означає, в іноземній мові, розвиток навичок розуміння думок інших людей (в усній та письмовій формі) та висловлення особистих думок. Метою навчання усної мови є формування звичок до практичних мовних навичок. Метою викладання в загальноосвітніх школах не може бути розвиток навичок говоріння, оскільки ця мета не враховує конкретних умов викладання та, зокрема, потребує спеціального вивчення стилю іноземної мови. У зв'язку з цим завдання навчання учнів усній мові середньої школи слід конкретизувати у двох напрямках: до вивчення мови та навчання розуміння мови на слух [6, с.45].

Зміст навчання діалогічною мовою включає навчальний матеріал, який викладається на уроці та складає основу для усвідомлених дій. Під змістом навчання розуміють цілі та завдання розпізнавання типу та обсягу знань та вмінь, які учні набувають у певному типі школи. Зміст тренінгу складається з двох частин: знання з одного боку та навички з іншого. Мовленнєва комунікація - здійснюється за допомогою мовленнєвих сигналів, символів. При вивченні іноземної мови такі знання є лише необхідною умовою для розвитку навичок використання цих символів, тому що якщо ви не знаєте матеріалу, неможливо навчитися використовувати його для отримання чи надсилання інформації. Тому першим компонентом змісту викладання іноземної мови є знання певного мовного матеріалу, словникового запасу, граматики, фонетики та правопису. Друга частина змісту викладання іноземної мови - це вміння. З сказаного вище впливає наступне: Зміст

викладання іноземної мови включає: лексичний, граматичний та фонетичний матеріал, усну мову, навички читання та письма, тексти як приклади звучання та писемності, предметом яких є викладання усною мовою для читання та лінгвістичні поняття, які відсутні у рідній мові[10, с.56].

Відтак, навчання діалогічного мовлення відіграє одну з найважливіших ролей у процесі мовного розвитку школяра. Навчання діалогу можна розглядати як мету і як засіб практичного оволодіння мовою. Освоєння різних сторін мови є необхідною умовою розвитку діалогічного мовлення, що сприяє самостійному використанню школярем окремих слів і синтаксичних конструкцій. Навчання літей уміння вести діалог, брати участь у бесіді завжди поєднується з вихованням навичок культурної поведінки : уважно слухати того, хто гоіорить, не відволікатися , не преривати співрозмовника.

Важливою особливістю навчання діалогічною мовою є фонетичне оформлення. Поєднання слухової та зорової чіткості дозволяє представити діалоговий приклад у сукупності всіх характерних ознак.

Труднощі в діалозі учнів характеризуються через його непередбачуваність. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, оскільки мовленнєва поведінка кожного учасника спілкування багато в чому залежить від мовленнєвої поведінки інших партнерів.

Індивідуальний підхід до процесу навчання є дуже важливим. Вчитель повинен добре вивчити всіх підопічних групи, їхні інтереси, характери, досвід, стосунки в колективі та вміло використовувати їх у класі. Завжди потрібно пам'ятати, що кожна людина – творча особистість.

2.2. Навчання у співробітництві

Відносини між вчителями та унями являють собою середовище, в якому відбувається становлення та розвиток особистості учня. В основі цих відносин в технології саморозвитку лежить особистий підхід і педагогіка співпраці. Це означає гуманізм і демократичні стосунки, визнання права

кожного учня на оригінальність, унікальність, прийняття своєї думки та позиції; готовність мати неоцінене ставлення до нього як до особистості. Стилi взаємовiдносин мiж викладачем та учнем є особливо важливою складовою навчального спілкування та сприяють успішному засвоєнню дітьми знань та їх особистому розвитку або гальмують ці процеси.

Співпраця між викладачем та учнем можна охарактеризувати як спільну діяльність у процесі навчального процесу, яка має на меті оволодіння знаннями та вміннями учнів та підвищення їх мотивації до навчання.

Крім того, діяльність та спілкування дітей та вчителів повинні сприяти самоврядуванню, рівності особистих позицій усіх учасників навчально-виховного процесу.

Співпраця повинна приймати різні форми для різних вікових категорій учнів. Для дошкільнят та дітей початкової школи, наприклад, співпраця виражається в грайливому характері навчання, коли ігрові завдання та вправи плавно переносяться на навчальні завдання. У середній школі основна увага приділяється мотивації навчання як першої ланки для кар'єрного росту та добробуту. Для вчителя як досвідченої та авторитетної людини важливо донести підлітку, що знання необхідні для розвитку гармонійної особистості та добробуту. І саме завдяки накопиченому багажу знань та навичок молода людина може здобути авторитет у своїх однолітків. Дійсно, придбання всіляких наукових та практичних, повсякденних знань, самоствердження та самоактуалізація актуально для підлітка. Підліток охоче засвоює повсякденний досвід важливих людей, включаючи вчителя, що дає йому можливість орієнтуватися у повсякденному житті. Одночасно підліток починає шукати мистецькі та наукові знання вперше. Необхідна не лише співпраця, а й спільне створення викладача та учнів. [54, с.20-22]

Формування взаємовiдносин вчитель – учень, природно, є результатом двох складових, які присвоюються один одному: одна складова – це наявність навчальних потреб учня, що вимагає від керівника і контролює підтримку його навчального процесу. Інший компонент визначається

досвідченою людиною, яка може і хоче надати цю підтримку. Це передбачає, що вчитель має відповідну перевагу щодо знань, умінь та навичок посередництва. Учня, який не виступає вчителем, називають автодидактом. Спеціалізована термінологія дидактики говорить про «внутрішньоособистісні стосунки із самим собою», коли вчитель і учень – одна і та ж людина[54, с.20-22]

Важливо підкреслити, що у цьому плані можна виділити дві характеристики партнерства вчитель-учень: дидактично засновані характеристики; особисті характеристики.

За словами Юргена Квеца, термін «співробітництво» використовується у різних галузях мовознавства дуже по-різному, але також і в дидактиці іноземної мови, в навчанні та вивченні мов, і тому повинен завжди тлумачитися [52]. По-перше, це стосується «лінгвістичних та нелінгвістичних актів, які відбуваються щонайменше між двома співрозмовниками і включають принаймні один внесок від відповідного партнера, який спрямований на іншого». Це визначення можна узгодити в контексті дискурсного аналізу [34, с.175–180]. Старіші теорії навчання комунікативної мови також базуються на вивченні мови.

Факторами, які впливають на цю ритуалізовану взаємодію, є вік учнів, розмір класу, тип школи та шкільні традиції, а також ступінь формалізації викладацької ситуації в навчальних зразках тощо [44]. За твердженням Юргена Квеца, вчителі приймають рішення в контексті впливових факторів, які, на його думку, дають чіткі підказки для концепцій (суб'єктивних теорій), які будуть використані на наступних уроках чітко або необов'язково) [52, с.172].

Interaktionsschritt	Kommentar
(a) L betritt den Raum und Schließt die Tür	zögernd? mit lautem Türschlagen, um Aufmerksamkeit zu erregen? als Letzte(r) oder im Gespräch mit Schülern?
(b) (L bleibt für S ansprechbar	Wie lange dauert es, bis das Signal zum offiziellen Beginn der Stunde gegeben wird?

	Was wird in dieser Zeit verhandelt? Wie lange bleibt L für S informell ansprechbar?
(c) L nimmt einen Ort im Raum ein für die Stundeneröffnung	wo? vor/hinter dem Pult? Distanz, und wie sie überbrückt wird – Körperhaltung
(d) L fokussiert Aufmerksamkeit	wie? Lautstärke? Individualisierung? Tadel? Drohung? Distanzüberbrückung? Sprache: facelpoliteness? Aufforderung zum Hinsetzen?
(e) (L begrüßt S)	in den Raum gesprochen? Welche Art der Begrüßung wählt L (authentische Formen, z. B. Sich nach dem Befinden erkundigen?)
(f) S positionieren sich	im Chor? ad hoc? Werden individuelle Begrüßungen zwischen S initiiert? Authentizität der Antwort?
(g) (L wickelt organisatorische Dinge ab)	roll call- Anwesenheitsprüfung - Klassenbuch
(h) (Ankündigung der Thematik der Stunde)	„Anlauf“ zur 1. Arbeitsanweisung: "Heute sprechen Wir über..."
(i) (S kommen zu spät)	L-Reaktionen/Tadel? Gründe erfragen?

Таблиця 2.1. Концепція взаємодії вчителя та учня за Кветцем

У цій фазі особливу роль відіграють мовні та нелінгвістичні елементи.

Орієнтація учня на різні аспекти навчальної діяльності визначається мотивами навчання. У сучасній школі питання мотивації до навчання без перебільшення можна охарактеризувати як лідера на всіх рівнях освіти – в початковій та середній школі при викладанні певних предметів, оскільки мотив є джерелом активності та виконує функцію заохочення.

Мотив – це спонукання, причина поведінки чи дії, причина діяльності. Термін «мотивація» є більш широким поняттям, ніж термін «мотив». Слово «мотивація» використовується у сучасній психології двома способами: воно позначає систему факторів, що визначають поведінку (включаючи, зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і характеристику процесу, що визначає поведінку стимулює та підтримує активність на певному рівні [38, с. 408].

Отже, мотивацію можна визначити як низку психологічних причин, які пояснюють поведінку, початок, орієнтацію та діяльність людини. На думку А. Маркової, існує дві великі групи мотивів, а саме:

1. *Пізнавальні* мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її здійснення.

2. *Соціальні* мотиви, пов'язані з різними соціальними взаємодіями учня з іншими людьми [46, с.320].

Зовнішня мотивація не пов'язана безпосередньо зі змістом теми, а зумовлена зовнішніми обставинами такими, як:

1) Мотив досягнення – викликаний бажанням людини досягти успіху та високих результатів у кожній діяльності, включаючи вивчення іноземної мови.

2) Мотив самоствердження – бажання самоствердитися, щоб отримати згоду інших людей. Людина вчить іноземну мову для досягнення певного статусу в суспільстві.

3) Мотив ідентифікації – бажання людини бути схожою на іншу людину і бути ближчим до своїх кумирів та героїв (наприклад, зрозуміти лірику улюбленої групи).

4) Мотив приналежності – це бажання спілкуватися з іншими людьми. Людина може навчитися іноземній мові спілкуватися з іноземними друзями.

5) Мотив саморозвитку – прагнення до самовдосконалення. Іноземна мова служить засобом інтелектуального збагачення та загального розвитку людини.

6) Просоціальний мотив – пов'язаний із усвідомленням суспільної важливості діяльності. Людина вивчає іноземну мову, оскільки усвідомлює соціальну важливість навчання [46, с.320].

Запорукою успіху впливу особистості вчителя на мотиваційну діяльність учня є взаєморозуміння, встановлений контакт, бажання та готовність долати труднощі в навчальному процесі. Якщо вчителю вдасться зрозуміти складний світ дитини і стати людиною, яка допомагає у важкі часи

і їй можна довіряти, це надає учням впевненості в собі, підвищує самооцінку та бажання вчитися.

2.3. Сучасні інтерактивні технології для навчання діалогічного мовлення

Інтерактивне навчання – це особлива форма організації пізнавальної діяльності, яка полягає в активній взаємодії студентів і спрямована на створення комфортних умов навчання, при яких кожен студент може відчувати свій успіх і інтелектуальні навички.

Існує багато методів інтерактивного навчання. Деякі з них використовуються в методичних розробках цієї збірки. До них відносяться, наприклад, робота в парах, невеликих групах, рольові ігри, методи структурованої перевірки, мозковий штурм, методи проектів та інші.

Візьмемо для детального розбору один з інтерактивних методів – рольова гра. Вчитель спочатку має продемонструвати фрагмент-приклад для учнів, щоб вони могли створити схожий діалог. За приклад візьмемо діалог «*In einem Cafe*».

Рольова гра «В кафе». *Lest den Dialog „In einem Cafe“ und inszeniert ihn.*

- Guten Tag! Darf ich hier Platz nehmen?
- Guten Tag! Bitte schön, der Stuhl ist noch frei.
- Darf ich mir die Speisekarte ansehen?
- Bitte sehr.
- Wie viele Speisen gibt es hier! So große Auswahl!
- Oh ja!. Besonders empfehle ich Ihnen Schweinebraten mit Kartoffeln und Sauerkraut. Die Salate sind hier auch sehr schmackhaft.
- Ich danke Ihnen für den Hinweis. Ich habe heute aber Appetit auf Fisch und Seeprodukte. Ich nehme eine Portion.
- Was trinken Sie: Kaffee oder Tee?
- Ich trinke heute Kaffee.
- Gut,. Soll ich Ihnen einen Brötchen empfehlen?
- Ja, bitte, ich möchte mir Butter aufs Brötchen streichen.
- Wollen Sie vielleicht ein Brötchen mit Wurst oder Käse?
- Nein, danke.
- Guten Appetit!
- Guten Appetit!

Рис. 2.1 Dialog „In einem Cafe“

Спочатку ми повинні дати дітям завдання прочитати або прослухати діалог.

- Hören Sie sich den Dialog genau an

Коли діти виконали завдання вчителя , він повинен це перевірити та попросити двох учнів прочитати вголос діалог по ролям.

- Schüler A und Schüler B lesen Sie den Dialog gemeinsam vor.

Після цього можна запитати ще декількох учнів та надати інше завдання.

Вчитель може попросити учнів написати власний діалог в парах.

Інший приклад рольової гри.

Рольова гра «На міжнародній зустрічі».

Stellt euch vor, ihr nehmt an einem internationalen Treffen teil. Ihr seid alle aus verschiedenen Europaländer. Stellt euch einander vor. Wie heißen Sie? Woher kommen Sie? Wo wohnen Sie? Welche Sprache sprechen Sie?

Рольові ігри можна вважати одним з основних форм інтерактиву . Вони допомагають розвивати в учнів фантазію та вміння вести бесіду .

Для реалізації завдання і змісту навчання іноземної мови необхідно раціонально використовувати навчальні засоби і форми.

Форми роботи – це методичні елементи, які стимулюють або поглиблюють доступ до обговорення теми або спілкування та співпраці між учасниками, наприклад, словесні та невербальні вправи, мозковий штурм, тур, лекція / теоретичний імпульс, структурований обмін досвідом, ринок знань, тиша, фізичні вправи, живопис, щоденник, роздум, метафора, медитація, карта розуму, методи модерації, певні ритуали, такі як введення в тему [50, с.170].

Ці дизайни уроків є внутрішньою змістовою організацією, яка залучає вчителів до реального навчання та спілкування з учнями під час роботи над конкретним матеріалом уроку. Цей зміст є основою для розвитку самого навчального процесу, його існування, власного руху та можливостей для необмеженого розвитку, що визначають його провідну роль у розвитку навчання.

У теорії та практиці відомі чотири основні форми організації діяльності учнів на уроці: фронтальні, індивідуальні, колективні групи як різні методи навчання, які мають свої специфічні характеристики. На уроці використання різних форм організації учнівської діяльності допомагає досягти поставлених учителем цілей і впливає не тільки на взаємовідносини між учнями та вчителями, але й між самими учнями. Використання системи різних засобів включення учня у активну роботу сприяє ефективності навчання.

Фронтальна форма організації пізнавальної діяльності у навчанні мови. Фронтальна робота передбачає діяльність учнів на уроці під керівництвом вчителя. Він пропонує студентам мало можливостей порівнювати власну та чужу діяльність, результати інших. Організаційна форма діяльності учнів на передньому плані включає як колективні (поруч, але не разом) компоненти, так і окремі компоненти (кожен сприймає

пояснення вчителя індивідуально, індивідуально робить усе, до чого підходить кожен учень у класі таробить це з індивідуальною метою). Однак якщо на уроці учень працює індивідуально, він може бути впевнений, що його рішення є правильним, коли вчитель організував тест, або навпаки, зрозумів причину помилки та порівняв хід своїх думок із озвученими відгуками інших учнів, оціненими вчителем. Під час фронтальної роботи вчитель одночасно організовує пізнавальну діяльність усіх учнів у класі для досягнення цілей уроку. У такий спосіб організації уроків вчитель пояснює, розповідає, читає, задає питання, які слухають учні, а вони в свою чергу відповідають, пишуть.

У цьому випадку діяльність студента є анонімною: що думає учень, як він думає, нікому не відомо. Учень відповідає лише з дозволу вчителя. Учні адаптуються до вчителя, увага слабшає, робота викликає нудьгу, інтерес до навчання зникає у більшості учнів. Використання цієї форми організації пізнавальної діяльності учнів на уроці виключає можливість взаємодії, співпраці та взаємодопомоги та не сприяє породженню позитивних емоцій при навчанні. Що стосується вчителя, то фронтальна форма організації роботи учнів на уроці дає їм можливість вільно впливати на весь викладацький склад, представляти навчальний матеріал усьому класі та досягати певного ритму в діяльності учнів, виходячи з їх індивідуальних особливостей. Все це - безперечно, переваги фронтальної організації навчальної роботи учнів на уроці. З цієї причини така форма організації навчально-виховної роботи учнів в умовах масової освіти є незамінною і найбільш поширеною в роботі сучасної школи.

Приклади фронтальної роботи з викладання іноземної мови: розмова, дискусія, диктант.

Колективна форма організації пізнавальної діяльності з викладання мови. Колективна діяльність – розподілена між учасниками колективної роботи з метою досягнення спільного результату.

Групова робота може розглядатися як різновид колективної. Робота в групі та колективі допомагає регулювати поведінку учнів, підходити та покращувати особисті стосунки. Організуючи таку взаємодію, вчитель виступає як професійний керівник, а учень- як партнер вчителя, помічника, радника, тобто він навчає себе під компетентним керівництвом вчителя.

Колективна форма організації пізнавальної діяльності учнів на уроці передбачає, що команда одночасно виконує завдання спільного використання робочих зон на основі взаємної підтримки, здійснюючи при цьому взаємний контроль у колективі для досягнення спільної мети. Коли ви багато навчаєте і багато чого практикуєте, студенти мають спілкуються по черзі. У групі всі приєднуються до справи разом і вчать діяти разом для досягнення мети. Групова робота приваблює учнів своєю діловою орієнтацією, спілкуванням. Групова робота може бути організована в певній частині уроку, весь урок може продовжуватися або охоплювати кілька тем. Для вчителя це вимагає великої підготовки, відповідних умов в класі, а його роль на уроці менш помітна, оскільки діти виконують завдання в групі. У цьому випадку вчитель виступає куратором, радником та керівником.

Але групова форма також має ряд недоліків. Серед них найважливішими є: труднощі при підборі груп та організації роботи в них; студенти в групах не завжди здатні самостійно розуміти складні навчальні матеріали та обирати найбільш економний спосіб їх вивчення. Як результат, слабкі студенти навряд чи засвоюють матеріал, тоді як сильним студентам потрібні складніші, оригінальніші завдання. Лише в поєднанні з іншими формами навчання студентів на уроці – фронтально та індивідуально – групова форма організації студентської роботи приносить позитивні результати. Поєднання цих форм, вибір найбільш оптимального варіанту цього поєднання визначається вчителем залежно від навчальних завдань, що розв'язуються на уроці, предмета, особливості змісту, його обсягу та складності, особливостей класу та окремих учнів, рівня їхніх навчальних вмінь та, звичайно, стиль стосунків вчитель-учень, стосунки учнів між собою,

довірлива атмосфера, що панує в класі, та постійна готовність допомагати один одному.

Індивідуальна форма організації пізнавальної діяльності у навчанні іноземних мов. Індивідуальна форма організації пізнавальної діяльності на уроці означає, що учні виконують індивідуальні завдання на рівні своїх навчальних умінь та навичок у власному темпі. Під час цієї роботи співпраця з іншими учнями в класі виключається для порівняння, але вказує на те, що активна взаємодія з учителем є поганою. Для вчителя використання індивідуальної форми роботи, такої як групова робота, забирає багато зусиль і часу і ускладнює підготовку вчителя до уроку. При вирішенні різних дидактичних задач доцільно проводити індивідуальну роботу на всіх етапах уроку. Для засвоєння нових знань та його закріплення, для формування та закріплення навичок, для узагальнення та повторення, для контролю, для оволодіння дослідницьким досвідом тощо. Найпростішим способом, звичайно, є ця форма організації навчальної роботи школярів із фіксацією та повторенням. Однак він не менш ефективний при самостійному вивченні нового матеріалу.

Приклади індивідуального способу організації пізнавальної діяльності: робота над картками, робота біля дошки, заповнення таблиці, написання тексту, робота з підручником.

На уроках іноземної мови окремо не рекомендується використовувати організаційні форми пізнавальної діяльності. Вони визначаються виходячи з цілей та завдань уроку та віку учнів. Всі форми повинен вибирати викладач залежно від інтересів учнів, їхньої готовності та вмінь. Лише поєднання всіх цих форм приносить позитивно очікувані результати.

Робоча атмосфера з класом зручніша для викладача, але менш цікава для учня. Успіх роботи в групах залежить від уміння вчителя складати групи, організовувати роботу в них і розподіляти свою увагу таким чином, щоб кожна група та кожен учасник мали зацікавленість викладача в їх успіху в

нормальних і плідних міжособистісних стосунках. Індивідуальна робота найкраще підходить для фіксації, повторення та організації різних вправ.

Викладання іноземної мови - це нескінченне поле для творчості. Це особливо важливо, якщо ви працюєте в спеціальній школі, де кожен урок повинен базуватися на диференційованому підході з елементами нетрадиційних методів навчання.

Успіх навчальної діяльності учнів у вивченні іноземної мови багато в чому залежить від психологічного клімату в класі. Насамперед, це атмосфера спокійної рівноваги, взаємної довіри та емансипації. Розслаблена розмова викликається умовами, за яких учень відчуває себе рівноправним партнером і йому дозволяється перевести бесіду на цікаву для нього тему. Цьому сприяє дружба між студентами та викладачами, яка заохочує учнів до похвали та рідко використовує двійників, докорів та критики. Супутником такої атмосфери є також посмішка, гарний настрій, висока педагогічна культура вчителя. Він повинен постійно вірити, що кожен учень може досягти успіху і передавати цю довіру своїм вихованцям.

Учні не повинні боятися сказаного. Ретельне виправлення будь-якої помилки, яку школяр зробив безпосередньо під час свого виступу, перешкоджає створенню такої атмосфери, а навпаки створює жорсткість, пильність і відволікає учня від теми.

Атмосфера доброзичливості та взаємодопомоги стимулює протидію учням – бажання думати, працювати, бути досконалішими. Відсутність позитивного емоційного настрою, сухі стосунки, розмита мета вивчення іноземної мови – все це формується в млявості учнів, байдужості. Згідно з дослідженнями, атмосфера добрих відносин, поваги та взаємодопомоги сприяє підвищенню самооцінки, стимулює розвиток інтелектуальних навичок, незалежності та впевненості в собі. Навпаки, відсутність доброзичливості у групі викликає у студента невпевненість та очікування невдачі [11, с.135].

Важливим етапом позитивних психологічних умов у навчанні іноземної мови є формування людських взаємин у колективі. На тлі домінування спільної мети переважають соціальні мотиви. Атмосфера добрих стосунків допомагає створити відчуття спільної відповідальності за стан справ при вивченні іноземної мови.

Роль сприятливого психологічного клімату у викладанні іноземної мови дуже важлива: це повинно забезпечити успішну педагогічну взаємодію, високу ефективність у вивченні іншомовної комунікації та ефективну реалізацію цілей навчання

Потужним інструментом навчання виступають тести. По-перше, тести допомагають оцінити учнів та перевірити, чи навчаються вони тому, що ви очікуєте від них. По-друге, добре розроблені тести служать мотивацією та допомагають студентам структурувати свої академічні зусилля. Крукс та Верджін повідомляють, що учням надається можливість подумати над тим, як вони гадають, що вони будуть перевірені [29]. Якщо ви очікуєте тесту, який потребує вирішення проблем або інтеграції знань, працюйте над розумінням та застосуванням інформації. По-третє, тести можуть допомогти вам зрозуміти, наскільки добре ви представляєте матеріал [57].

Нарешті, тести можуть покращити навчання, даючи учням знати, на які теми чи навички вони ще не володіють та на яких слід зосередитись. Незважаючи на ці переваги, тестування є також емоційно зарядженим та тривожним [47].

Тестування розвивається на новому рівні і надзвичайно часто зустрічається в сучасній системі освіти. З року в рік тести стають проблемою, і, як згадувалося раніше, тести в класі відіграють певну роль у мовному / аудиторному процесі. Однак оцінювальну функцію не слід перебільшувати за рахунок функції навчання. Тести виконують три основні функції у навчанні другої та іноземної мови. Ці функції можна узагальнити так:

1. Визначення цілей курсу.
2. Сприяння успіху учнів.

3. Учитель оцінює результативність у класі.

Незважаючи на ці переваги, тестування є також емоційно зарядженим та тривожним. Наступні пропозиції можуть покращити можливість розробляти тести, які мотивують, вимірюють та покращують навчання.

Тести з декількома варіантами. Елементи множинного вибору можуть використовуватися для вимірювання як простих знань, так і складних понять. Оскільки на запитання з множинним вибором можна швидко відповісти, ви можете оцінити засвоєння учнями багатьох тем на іспиті. Крім того, об'єкти можна оцінити легко і надійно, наприклад:

I. Was ist richtig?

1) Ich muss noch für die Englischprüfung lernen, ... in zwei Wochen stattfindet.

- a) die b) der c) das

2) Mein Bruder hat 7 Jahre ... der Firma Siemens gearbeitet.

- a) in b) im c) bei

3) Er hat mir nicht erzählt, ... er in Urlaub fahren will.

- a) woher b) wohin c) wodurch

4) Diese CD können Sie mitnehmen, sie ist ...

- a) bestellt b) kostenlos c) ausverkauft

5) Vor der Grenze gab es einen großen Stau, ... es stark schneite.

- a) da b) weil c) darum

6) ... wem hast du telefoniert?

- a) zu b) an c) mit

7) Während der Fahrt ... ein Unglück passiert.

- a) ist b) hat c) wird

8) Nehmen Sie doch etwas!

- a) Ja, ich bin satt b) Nein, ich habe genug c) Es schmeckt fantastisch

9) ... hat er ihm erzählt?

- a) wodurch b) woraus c) worüber

10) Wir ... diese Wohnung nicht mieten. Sie ist zu teuer.

- a) dürfen b) können c) kann
- 11) Dort ist unsere Schule, in ... ich gegangen bin.
a) der b) die c) das
- 12) Ich war an einem Strand, ... den man nur mit dem Boot kommt.
a) an b) zu c) am
- 13) Es tut mir leid, ... du auf mich warten musstest.
a) weil b) ob c) dass
- 14) Ich freue mich, wenn ich morgens ... schlafen kann.
a) besser b) früher c) länger
- 15) Die Jugendherberge liegt direkt ... einem See und hat viele Zimmer.
a) auf b) an c) in
- 16) Ich hole dich ab, ich warte auf dich ...
a) im Verkehr b) auf dem Gleis c) auf dem Bahnsteig
- 17) ... mein Opa fernsieht, schläft er immer ein.
a) wenn b) während c) als
- 18) Wartet ihr schon lange?
a) Ja, erst zwei Tage b) Ja, schon 2 Tage c) Ja, wir warten
- 19) Er interessiert sich nicht ...
a) daran b) darüber c) dafür
- 20) Kinder unter 16 Jahren ... in Deutschland keinen Alkohol kaufen.
a) dürfen b) können c) dürft

Тести на визначення правильної/неправильної відповіді. Оскільки випадкові здогадки дають правильну відповідь у половині випадків, такі тести є менш надійними, ніж інші типи тестів. Однак цей метод підходить для одноразового використання. Деякі вчителів, які використовують “richtig/false” питання, додають стовпчик "пояснювальних", у який учні пишуть одне або два речення, щоб обґрунтувати свою відповідь.

Відповідні тести. Відповідний формат – це ефективний спосіб перевірити розпізнавання учнями зв'язків між словами та визначеннями, подіями та датами, категоріями та прикладами тощо.

Есе-тести. Тести есе дозволяють оцінити вміння учнів організувати, інтегрувати, інтерпретувати та висловлювати свої думки власними словами. Дослідження показують, що студенти ефективніше навчаються на іспитах з есе, ніж на екзаменах з множинним вибором: студенти, які готуються до іспитів з есе, швидше зосереджуються на загальних темах, загальних поняттях та стосунках, а не на конкретних деталях [47]. Тести есе також дають вам можливість прокоментувати успіхи студентів, якість їхнього мислення, глибину їх розуміння та труднощі, які вони можуть мати. Однак, оскільки тести есе мають лише кілька відкритих запитань, їх достовірність може бути низькою [36].

Варіант тесту есе спонукає учнів виправляти неправильні відповіді. Викладач готує тест, в якому студенти мають виправити, розширити чи спростувати псевдо статті. За два тижні до дати іспиту він роздає десять-дванадцять текстових питань, які він обговорює зі студентами в класі. Для власне іспиту він вибирає чотири запитання та готує добре написані, але інтелектуально недосконалі відповіді для студентів для редагування, виправлення, розширення та спростування. Неправдиві статті містять часті непорозуміння, правильні, але неповні відповіді або абсурдні ідеї.

Усний іспит. Незважаючи на поширеність на рівні випускників, усні іспити рідко використовуються для студентів, за винятком уроків іноземної мови. Вчитель має можливість перевірити що учень вивчив з минулого уроку. Перевірити його на рівні спілкування, а саме як дитина володіє мовою та може користуватися вивченим матеріалом. Під час усного іспиту вчитель перевіряє розуміння студентами теорії та принципів. Саме такий вид роботи тет-а-тет на сьогодні, є найбільш популярним серед вчителів.

Тести на продуктивність. Тести на працездатність вимагають від учнів продемонструвати, що вони здатні виконати експеримент, вчасно виконати ряд кроків, дотримуватися інструкцій, створювати власні ідеї, маніпулювати матеріалами чи обладнанням або реагувати на реальні чи імітовані ситуації. Тести на працездатність можна робити індивідуально або

в групах. Вони рідко використовуються в коледжах та університетах, оскільки їх логістично складно створити і важко оцінити, а зміст більшості курсів не обов'язково підходить для цього виду тестування. Однак тести на працездатність можуть бути корисними на заняттях, де учні повинні продемонструвати свої вміння. Використовуючи тести працездатності, Андерсон [22, с.43] рекомендує зробити наступне.

- Вкажіть критерії, які слід використовувати для оцінки чи оцінки (наприклад, точність виконання послідовних кроків або під час виконання завдання протягом певного періоду часу).

- Вкажіть проблему так, щоб студенти точно знали, що робити (якщо можливо, умови тесту на виконання повинні відображати реальну ситуацію).

- Дайте учням можливість виконати завдання кілька разів.

«Створити гру». У середньостроковій перспективі запропонуйте учням створити настільну гру, гру в слова чи вікторину, яка містить інформацію про ваш курс. Учні повинні надати правила, ігрову дошку, персонажів та все необхідне для гри. Ви створюєте правила самостійно. На уроці іноземної мови ви можете використовувати таку гру, наприклад, для вивчення граматики чи нових слів.

Висновки

Результати проведеного дослідження, присвяченого аналізу особливостей навчання діалогічного мовлення у учнів гімназії з використанням інтерактивних методів навчання, дозволяють зробити наступні висновки:

Взаємодія визначається як «лінгвістична дія людей у загальній ситуації». Цей термін також описує соціальні відносини між учнями між собою або між учнями та вчителями на уроці". Термін "взаємодія" тісно відноситься до аспекту спілкування, оскільки спілкування вимагає взаємодії. Ефективна взаємодія включає вербальні та невербальні засоби спілкування, а також відмову від спілкування. Виділяють чотири прагматичні аксіоми щодо міжособистісного спілкування: персони не можуть не спілкуватися; у кожного спілкування є змістовий та взаємозв'язковий аспект; спілкування завжди є причиною і наслідком; людське спілкування симетричне або взаємодоповнене.

Загальновідомий факт, що взаємодія – це процес прямого чи опосередкованого впливу предметів (сутностей) один на одного, що призводить до їх взаємозалежності та зв'язку.

Взаємодія учня та вчителя – є складним та організованим процесом у вивченні німецької мови та розвитку підростаючого покоління, який тримається на підґрунті співпраці та взаємодії у класі. Вивчення німецької мови – це насамперед активний розвиток таких психологічних процесів, як увага, мислення, пам'ять, уява та сприйняття, які мають вагомий вплив на соціалізацію учня. Плідна та тісна співпраця, а також розуміння вчителя та

учня сприяють оптимальному розвитку особистості та надихають її до навчання.

У процесі своєї роботи вчитель має реалізувати багато освітніх елементів. Вчитель повинен сформулювати цілі своєї навчальної діяльності. Завданням викладачів є також виявлення потреб учнів у навчальному матеріалі. Він повинен визначити, який матеріал необхідний на цій фазі навчального процесу. Слід створити середовище, в якому студенти зможуть найефективніше отримати необхідні знання. Важливим компонентом у процесі навчання є формування позитивного емоційного клімату, приємного для учнів. Повсякденні завдання вчителя включають управління навчальним процесом та контролем, а також оцінку набутих знань учнів.

Для успішного втілення цілей навчання необхідно, щоб учитель ставився до своїх учнів з відповідною ступенем точності та сприймав шанобливе ставлення до них. Якщо вчитель поважає своїх учнів, учні також доброзичливо ставляться до вчителя. У випадку, якщо вчитель пригнічує учнів та ставиться до них недоброзичливо, процес навчання також йде в негативному напрямку.

Для досягнення цілей навчального процесу важливо, щоб кожен студент був задоволений у процесі навчання. Коли він бачить успіх своєї навчальної діяльності, він виховує довіру до власних здібностей і виникає бажання успішно засвоїти навчальний матеріал.

Успіх навчальної діяльності учнів у вивченні іноземної мови багато в чому залежить від психологічного клімату в класі. Насамперед, це атмосфера спокійної рівноваги, взаємної довіри та емансипації. Розслаблена розмова викликається умовами, за яких учень відчуває себе рівноправним партнером і йому дозволяється перевести бесіду на цікаву для нього тему. Цьому сприяє дружба між студентами та викладачами, яка заохочує учнів до похвали та рідко використовує двійників, докорів та критики. Супутником такої атмосфери є також посмішка, гарний настрій, висока педагогічна культура

вчителя. Він повинен постійно вірити, що кожен учень може досягти успіху і передавати цю довіру своїм вихованцям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ: Рад.школа, 1983. 206 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 606 с.
3. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. 2-е изд., переработанное и дополненное / Н. П. Бехтерева. – М. – СПб.: Аст ; Сова, 2007. – 349 с.
4. Богданова О.С. "Логіко-комунікативні програми в процесі навчання монологічного висловлювання"/ИЯШ -1988.
5. Бойко Е. И. Мозг и психика / Е. И. Бойко. – М.: Просвещение, 1969. – 191 с.
6. Борзова Е.В. "Про ситуативну організацію навчання іноземної мови" / ИЯШ -1987 - №4
7. Борова Т. Саморегуляція процесу засвоєння знань учнями. *Рідна школа*. 2000. С. 60–61.
8. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
9. Бутова Л. В. Підвищення мовної активності учнів на уроках. *Англійська мова та література*. 2015. С. 67–69.
10. Вишневський О.І. "Настільна книга для вчителя іноземної мови"- М, "Вища школа", 1992.
11. Власова О.І. Педагогічна психологія. Київ: Либідь, 2005. 399 с.

12. Гальскова Н. П. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
14. Зозуля О. Спрямованість особистості учня на навчально-пізнавальну діяльність. *Англійська мова та література*. 2000. С. 59–60.
15. Іванова Т. Г. Організація роботи з творчо обдарованими дітьми на уроках. *Англійська мова та література*. 2002. С. 2–8.
16. Іноземні мови. 1–11 класи: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015-2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків: Ранок, 2015. 96 с.
17. Ковриго С. В. Комунікативний підхід у навчанні англійської мови. *Англійська мова та література*. 2010. С. 17–21.
18. Кравченко Н. М. Нові підходи до вивчення іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2013. С. 4–5
19. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: Англійська мова; Німецька мова; Французька мова; Іспанська мова. 5-9 класи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.
20. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: Англійська мова; Німецька мова; Французька мова; Іспанська мова. 5-9 класи – К: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
21. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
22. Anderson, S. B. "Die Rolle des von Lehrern erstellten Tests in der Hochschulbildung." In D. Bray und M. J. Blecher (Hrsg.), *Issues in Student Assessment. Neue Richtungen für Community Colleges*, Nr. 59. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

23. Ballstaedt, S.-P. (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial: Weinheim: Psychologie Verlags Union / Verlagsgruppe Beltz
24. Bauer, Karl-Oswald: "Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In: Schweer, M.: "Lehrer-Schüler-Interaktion . Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden, 2008.
25. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J.: Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr, 2000.
26. Berrenberg, J. L. und Prosser, A. "Die Prüfung zum Erstellen eines Spiels: Eine Methode, um das Interesse und Lernen der Schüler zu fördern." Teaching of Psychology, 1991.
27. Bleyhl, W. "Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs", in: Bausch, K.R. et al. (Hrsg.) "Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen", Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr, 2000.
28. Boeckmann, K.-B. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck: Studien-Verlag, 2006.
29. Crooks, T. J. "Der Einfluss von Evaluierungspraktiken im Klassenzimmer auf Schüler." Review of Educational Research, 1988, 438-481.
30. Czaplikowska R., Kubacki A.D. Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik, Theorie und unterrichtspraxis. Krakow, 2019.
31. de Gruyter: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, 2001.

32. Desselmann, Harald : Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig, 1981.
33. Doye, P. "Lehr- und Lernziele", in: Bausch, K.R./Christ; H./Hüllen, W./Krumm, H.J. (Hrsg.): "Handbuch Fremdsprachenunterricht", Tübingen: Francke, 1991.
34. Edmondson, Willis : "Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und Lerner." In: Bausch, K. R. (Hrsg.) :Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3.Auflage. Tübingen: Francke, 1995.
35. Ehlich K. Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr, 1983.
36. Ericksen, S. C. "Der vom Lehrer gemachte Test." Memo an die Fakultät, Nr. 35. Ann Arbor: Zentrum für Lern- und Lehrforschung, University of Michigan, 1969.
37. Heckhausen H. Motivation und Aktivität, 1986- Vol.1. - 408 s; V.2. - 392 s.
38. House, J. „Interaktion und Fremdsprachenunterricht", in: Bausch, K.R. et al. (Hrsg.) „Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen", Arbeitspapiere der 20. der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr, 2000.
39. Jochen Grell: Techniken des Lehrerverhaltens. 2. Auflage. Verlag Beltz, Weinheim 2001
40. Klippel, Friederike English in der Grundschule. Handbuch für einen Kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000.
41. Löffert, Klaus/Wagner, Dietmar: Lehrer-Report. Zutritt für Unbefugte, München: dtv, 2000.
42. Legutke, Michael Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, 2008.
43. Markova A. Bildung der Lernmotivation: Ein Buch für den Lehrer, 2003.

44. McKeachie, W. J. Unterrichtstipps. (8. Aufl.) Lexington, Mass.: Heath, 1986.
45. McTear, M. Strukturen und Kategorien von Fremdsprachenunterrichtssequenzen. Im: Allwright, R. (Hrsg.): Working Papers: Unterrichtsforschung im Sprachunterricht. Universität Essex, Institut für Sprache und Linguistik, 1975.
46. Meißner Franz-Joseph in Bausch K.-R., Christ H., Königs F., Krumm H.-J. Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, 2000.
47. Mina Schneider-Landolf, Vandenhoeck & Ruprecht: Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI), 2009.
48. Paris, Bettina : Fremdsprachenunterricht: zur systemischen Analyse didaktischer Interaktion, Frankfurt am Main, 1998.
49. Quetz J. "Interaktion in den ersten Minuten einer Englishstunde." In K. R. Bausch (Hrsg.), Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, 2000.
50. Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Verlag Hogrefe, Göttingen 1998.
51. Siegbert A. Warwitz, Anita Rudolf: Das didaktische Denkbild. In: Dies.: Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle. Verlag Hofmann, Schorndorf 1977.
52. van Lier, L. Interaktion im Sprachlehrplan. Bewusstsein, Autonomie und Authentizität. London, New York: Longman, 1996.
53. Weidenmann, B. Instruktionsmedien (Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie Nr. 27): Neubiberg: Universität der Bundeswehr München, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, 1993.
54. Wergin, J. F. "Grundlegende Fragen und Prinzipien bei der Beurteilung von Klassenzimmern." In J. H. McMillan (Hrsg.), Bewertung des Lernens

von Schülern. Neue Richtungen für das Lehren und Lernen, Nr. 34. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.