

написаного із взірцем, розвитку на цій основі орфографічної зіркості.

Як бачимо, у сучасній початковій школі намітились два підходи до навчання правопису. Обидва вони враховують специфіку засвоєння української мови (у тому числі й в умовах близькоспорідненого білінгвізму) та вікові особливості школярів, зорієнтовані на попередню фонетико- орфоепічну роботу. Розбіжність спостерігається у способах формування орфоепічних та орфографічних навичок.

Аналіз досліджуваної проблеми свідчить, що в сучасній методиці навчання орфографії 'традиційно використовуються методи і прийоми двох напрямків: граматичного - вивчення правил на основі граматичної теорії, - та Днтиграматичного" - запам'ятовування зорового образу слів. На їх основі виник і активно розвивається третій напрям - фонетичний, основною метою якого є застосування оптимальних дидактичних засобів навчання орфографії з урахуванням її властивостей. Слід визнати, що проблема визначення оптимальної лінгводидактичної основи методики орфографії в сучасній школі однозначно не вирішена, що підтверджує актуальність досліджуваної теми і необхідність подальшого її дослідження.

Список використаної літератури

1. Баранов М.Т. Пути совершенствования работы над орфограммой при пользовании учебником // Русский язык в школе. - 1978. - №3. - С. 12-18.
2. Вашуленко М.С. Про співвідношення знань і вмінь у мовній освіті молодших школярів // Початкова школа. - 1995. - №9. - С. 4-8.
3. Караман О.В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики: Автореф. дис... канд. пед. наук. - К., 1994. -24 с.
4. Пешковский А.М. Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе // Русский язык в школе. - 1924. - №6. - С. 12-18.
5. Проект программы по русскому языку для средней школы / Под ред. М.В.Панова. - М.: Просвещение, 1972. - 36 с.
6. Срезневский И.И. Русское слово. - М.: Просвещение, 1986. - 174 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1974. -Т.2.-438 с.
8. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. - М.: Просвещение, 1973. - 160 с.
9. Хорошковська О.Н. Лінгвістичний аналіз окремих орфографічних написань на уроках української мови // Початкова школа. - 1997. - №11. - С. 14-16.

Summary

The article deals with the views of specialists in methods of teaching at the process of teaching Ukrainian spelling to the pupils ' of comprehensive schools.

Смолова С.О.

канд. педагог, наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття розкриває сутність формування діалогічних умінь майбутніх педагогів на практичних заняттях з німецької мови в системі підготовки

студентів факультету іноземних мов.

В умовах реформування вищої школи високі вимоги ставляться щодо підготовки випускників, наголошується на тому, що студенти за роки навчання у ВНЗ повинні набути належної професійної підготовки та оволодіти культурою іншомовного спілкування в межах ділової, фахової та побутової комунікативної діяльності. Формування особистості такого фахівця потребує модернізації форм та методів традиційного навчання іноземної мови у вищій педагогічній школі. Отже, метою нашої статті є виявлення особливостей формування діалогічних умінь студентів факультету іноземних мов під час вивчення німецької мови як другої мови у вищому педагогічному закладі.

Ми виходили з того, що використання навчального діалогу під час вивчення німецької мови як другої мови у вищому педагогічному закладі зумовлюється можливістю формування діалогічних умінь майбутніх педагогів. Для перевірки ефективності формування в майбутніх педагогів діалогічних умінь нами були виділені експериментальні групи студентів, у яких навчання проводилося з широким використанням навчального діалогу. Саме уміння вести навчальний діалог вважаємо важливим показником професіоналізму майбутнього учителя-філолога, а сформованість діалогічних умінь - головною умовою готовності студентів до діалогізації навчального процесу.

В Українському педагогічному словнику «діалог» трактується як «форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції. Діалог у навчанні - форма педагогічної взаємодії вчителя та учнів (учня - учня) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини. Специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами та обставинами взаємодії» [1, с. 96].

В епоху Відродження діалог використовували як засіб «діалогу двох культур». У XVIII-XIX ст. вважали, що діалог - це форма спілкування і взаємовідносин між людьми; засіб самопізнання та самосвідомості людини (Ф.Шлейєрмахер). На межі XIX-XX ст. можливості діалогу використовували з метою духовного єднання людей (М.Бубер, Ф.Евнер, К.Яксперс). У більш пізніх роботах діалог трактується як продукт мовного о'міну (З.Валюсінська), тип мовлення, який складається з обміну реченнями * (Ярцева), взаємодія, в якій соціальне зближується з біофізичним (Л.Г.Якубинський). С.Б.Біблер розглядає діалог як форму спілкування окремих людей і як спосіб взаємодії їх з об'єктами культури і мистецтва в перспективі.

З точки зору М.М.Бахтіна, діалог - це розмова рівноправних особистостей. У наш час проблема діалогу вирішується з позиції ідеї співіснування, як засобу взаємодії окремих людей з об'єктами культури та мистецтва. У роботах багатьох учених (В.А.Кан-Калика, Є.І.Головахи, Л.С.Виготського, Є.О.Ковальова, А.В.Мудрика, О.О.Вербицького, Л.В.Кондрашової, В.В.Морозова, Л.В.Бурман та інших) обґрунтовується роль навчального діалогу⁷ в розвитку⁷ пізнавальної активності учнів та студентів, їх самостійного мислення, формування

діалогічних умінь.

Навчальний діалог - форма педагогічної взаємодії викладача і студентів (студента - студента) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються взаємовідносини.

Майбутній педагог повинен уміти користуватись усією гамою різноманітних питань нестандартного характеру, які б сприяли зіткненню учнів з різними точками зору на проблему; володіти способами управління активністю учнів на уроці-діалозі; прагнути не лише поставити перед собою певні цілі, а й домогтися їх внутрішнього прийняття учнями; бути здатним розробити способи досягнення вказаних цілей, створивши умови для засвоєння їх учнями; оцінювати результати навчальної діяльності та формувати у школярів уміння самостійної оцінки.

Обираючи залежно від стилю своєї професійної діяльності репродуктивний або творчий характер предметних дій, учитель значною мірою визначає повноту і глибину засвоєння змістової та процесуальної сторін діяльності, змістовий або перетворюючий її результат. В умовах діалогічного навчання учитель - суб'єкт діяльності одночасно виступає носієм діалогічних умінь.

Формувати діалогічні уміння, розвивати здатність розуміти своїх вихованців, залучати їх до активної діяльності майбутній учитель зможе лише в тому випадку, якщо він у період навчання у ВНЗ буде програвати різноманітні ситуації, типові для шкільної практики. Практика доводить доцільність застосування таких ситуацій і на практичних заняттях з німецької мови. Розглянемо, як це нами здійснювалося.

Так, під час вивчення лексичної теми: «їжа. Каоре.» (перший рік вивчення німецької мови студентами факультету іноземних мов) майбутнім педагогам пропонувалося таке завдання: скласти кілька ситуацій (діалогів), спираючись на даний приклад.

Hans und Peter gehen ins Gasthaus. Sie rufen den Ober.

Peter: Herr Ober, ich mochte die Speisekarte, Bitte!

Ober: Hier, meine Herren!

Peter: Danke!

Ober: Mochten Sie das Menu zu 15,60? Das ist heute sehr gut.

Peter: Was gibt's denn? Hm, Gemusesuppe, Rindfleisch mit Kartoffeln und Salat, und einen Nachtisch. Ja, Bringen Sie mir das, und ich moehte noch ein Bier Bitte!

Hans: Danke. Ich nehme auch dieses Meti, aber darf man ohne Suppe?

Ober: Nattirlich. Man darf. Und was trinken Sie?

Hans: Jetzt noch nichts; aber nach dem Essen moehte ich eine Tasse Kaffe.

Peter: Darf man fragen, dauert es lange?

Ober: Aber nein, ich bringe die Suppe sofort.

Таким чином, під час експерименту було виявлено різний рівень готовності студентів до формування діалогічних умінь. У більшості випадків демонструвався середній рівень готовності. Більш високим її рівнем

відзначались лише студенти, у яких на достатньому рівні були виражені ті якості особистості, які є вирішальними при діалогічному навчанні, а саме комунікативні, організаторські, гностичні, конструктивні, експресивні. Мало значення і позитивне ставлення до професії педагога та внутрішнє прийняття психологічної установки на діалогізацію навчального процесу. При низькому розвитку характерологічних та динамічних якостей і властивостей особистості майбутні педагоги виявлялися просто не готові до проведення навчання у формі діалогу з викладачем.

З огляду на вказані особливості вважаємо доцільним виділяти три групи студентів з різним рівнем сформованості діалогічних умінь. Першу групу складають студенти, які слабо володіють теоретичним матеріалом, а під час заняття акцентують свою увагу на тому, щоб утримати в пам'яті і відтворити навчальний матеріал у тому вигляді, як його було подано викладачем. Для студентів цієї групи характерні:

- егоцентрична спрямованість особистості, що створює перешкоди при плануванні, регуляції та контролі спілкування, бо такі студенти центровані на власній активності;

- низький рівень професійно-педагогічної мови та слабе володіння вербальними і невербальними засобами спілкування в діалозі,

- майже повна відсутність інформації про стадії спілкування та структуру доказового діалогу;

- невміння діагностувати основні стани учасників спілкування та відсутність адекватної реакції на них;

- відсутність зворотного зв'язку з аудиторією та неспроможність створити умови для виникнення діалогу.

Основною формою спілкування такі студенти обирають 'монологічну', а сформульовані ними питання потребують лише розповідної відповіді, а не власних висновків з конкретної проблеми.

Друга група об'єднує студентів із достатнім рівнем засвоєння теоретичного матеріалу, які для підтримання активності на заняттях використовують наперед підготовлені питання. Запропоноване викладачем завдання їм реалізувати вдається, але студент-учитель з цієї групи більше говорить і діє сам, подавляючи зустрічну активність студентів-учнів. Прийоми спілкування з аудиторією в нього сформовані недостатньо, рухи скуті, відсутня імпровізація, творча ініціатива, переважає діяльність за зразком. У студентів цієї групи більша частина описаних у попередньому рівні якостей виражена у достатній мірі. Але цим студентам дуже важко активізувати діяльність групи, а сформовані на даному рівні діалогічні уміння не володіють властивістю широкого переносу.

Студенти третьої групи добре володіють теоретичним матеріалом і проявляють ініціативу при виборі форм організації спілкування. Для них характерні:

- підтримання постійного зворотного зв'язку з аудиторією під час комунікативного акту;

- сформованість навичок та умінь слухання;
- досить високий рівень культури професійно-педагогічної мови, тобто уміння правильно, точно і виразно передавати думки засобами мовлення;
- соціоцентрична (децентрована) спрямованість особистості, в умовах якої увага постійно спрямована на інших людей;
- знання основних стадій спілкування та структури доказового діалогу⁷;
- переважання запитань проблемного характеру, що потребують творчого аналізу вивченого раніше матеріалу, формулювання висновків.

Сформовані на такому рівні діалогічні уміння мають властивість широкою переносу.

Таким чином, моделювання на практичних заняттях з німецької мови професійно спрямованих ситуацій забезпечує створення умов для творчої діяльності, а пошук виходу із запропонованої ситуації дозволяє студентам накопичувати власний досвід педагогічної роботи, осмислювати послідовність педагогічних дій, зіставляти вивчене раніше з набутими знаннями, використовувати отриману⁷ інформацію для побудови навчального процесу на принципах діалогічної взаємодії, співтворчості та співпраці.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - 374 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая проблема готовности к деятельности. - Минск. 1976. -289 с.
3. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. - М., 1990. - 184 с.
4. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие / Л.В.Кондрашова. - Кривой Рог: И ВИ, 2000.-170 с.

Summary

The article shows the essence of the formation dialogical skills of a future teachers on the practical tasks by German as prospective teachers in order to prepare them to foreign communication.

Стародуб Т.Ф.
викладач

ВПРАВИ З ВИКОРИСТАННЯМ “GRAMMARCHANTS” КЕРОЛІН ГРЕМ ПРИ ВИВЧЕННІ PRESENT CONTINUOUS I SIMPLE PRESENT НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто використання “GrammarHants” Керолін Грем при вивченні Present Continuous і Simple Present на уроках англійської мови. Стаття містить вправи до “Grammarhants” I-Врозділів, виконання яких зробить процес навчання більш корективним.

“Grammarchants” Керолін Грем (Oxford University Press) - це граматичні рими, які дають уявлення про деякі найчастіше вживані граматичні структури американської англійської мови та пропонують учням цікавий спосіб оволодіння базовими принципами усної мови. “Grammarchants”, базуються на