

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**на тему МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
КОМУНІКАТИВНИМ СТРАТЕГІЯМ АНГЛОМОВНОГО МОВЛЕННЯ**

Виконав: студент 2 курсу,
групи 8.0358 – а-з
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.041 Германські мови та
літератури (переклад включно), перша -
англійська
освітньо-професійної програми
Мова і література (англійська)
Тилик Олена Федорівна

Керівник д.п.н., проф. Пахомова Т.О.

Рецензент к.п.н., доц. Надточій Н. О.

Запоріжжя – 2020

РЕФЕРАТ

Дипломна робота – 73 стор., 116 джерел, додатки

Об'єктом дослідження є процес навчання іноземної мови студентів-філологів і процес формування англомовної комунікативної компетенції.

Предметом дослідження є методика навчання студентів-філологів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки.

Мета даного дослідження полягає у виявленні особливостей ефективних методів навчання студентів-філологів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки, аналізу та розробці вправ і завдань для формування англомовних комунікативних стратегій.

Теоретико-методологічні засади: провідні засади компетентнісного підходу (Ф. Ісаєв, І. А. Зязюн, О. Є. Ломакін, В. В. Нестеров, І. П. Підласий, В. А. Сластьонін, В. М. Ягупов) та комунікативно-орієнтованого навчання (Т. Труханова, А. С. Птушка, F. Brogger, S.Hotho) теорії дискурсу (Ф. Бацевич, О. Іссерс, О. Мельніченко, М. Оліяр, В. Сніца).

Отримані результати. Методична цінність використання комунікативних стратегій обумовлена тим, що студенти філологічного факультету мають певний іншомовний досвід – володіють словниковим запасом, мають уявлення про найважливіші граматичні категорії, мають певну когнітивну базу, тобто вторинна мовна особистість студента певною мірою сформована на двох рівнях: вербально-семантичному і лінгвокогнітивному. Оволодіння моделями автентичної мовленнєвої поведінки через вивчення і використання у спілкуванні основних і допоміжних комунікативних стратегій та тактик комунікативної поведінки надасть можливість сформувати третій рівень вторинної мовної особистості – прагматичний, на якому зреалізуються основні комунікативно-діяльнісні потреби мовця.

Ключові слова: компетентність, комунікативна стратегія, вправи, педагогічні умови, студент, вищий навчальний заклад, тактика мовленнєвої поведінки, мовна картина світу

SUMMARY

The presented paper is dedicated to methodology of teaching students-philologists of English speaking behavior communicative strategies.

The subject of the research is the process of teaching foreign language to students-philologists and the process of forming English-speaking communicative competence.

The purpose of this study is to identify the features of effective teaching methods for students-philologists of communicative strategies of English speaking behavior, to analyze and develop exercises and tasks for the formation of English-speaking communication strategies.

The methodological value of using communicative strategies is due to the fact that students of the Faculty of Philology have a certain foreign language experience – have vocabulary, have an idea of the most important grammatical categories, have a certain cognitive base, that is, the secondary linguistic personality of the student is formed in a certain way. Mastering models of authentic speech behavior through the study and use of basic and auxiliary communication strategies and tactics of communicative behavior will provide an opportunity to form a third level of secondary linguistic personality – a pragmatic one, which fulfills the basic communicative and activity needs.

To teach communicative strategies, it is necessary to use a system of exercises aimed at interconnected mastery of basic and auxiliary types of communicative strategies, which in general should provide a secondary linguistic personality with intercultural communication skills.

Keywords: *competence, communicative strategy, exercises, pedagogical conditions, student, higher educational institution, tactics of speech behavior, linguistic picture of the world*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ	9
1.1 Лінгвокогнітивні і лінгводидактичні основи навчання комунікативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки.....	9
1.2 Психолінгвістичні основи навчання комунікативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки.....	19
1.3 Комунікативні стратегії іншомовної мовленнєвої поведінки як засіб формування вторинної мовної особистості й удосконалення англomовної комунікативної компетенції студентів.....	32
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ.....	44
2.1 Загальна характеристика експериментального дослідження навчання комунікативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки.....	44
2.2 Технологія навчання студентів мовних факультетів комунікативних навчальних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки.....	49
2.3 Результати експериментального навчання.....	66
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	74
ДОДАТОК А.....	84
ДОДАТОК Б.....	86
ДОДАТОК В.....	87
ДОДАТОК Г.....	89
ДОДАТОК Д.....	90
ДОДАТОК Е.....	91
ДОДАТОК Ж.....	92

ДОДАТОК И.....	93
ДОДАТОК К.....	95
ДОДАТОК Л.....	97
ДОДАТОК М.....	98
ДОДАТОК Н.....	99
ДОДАТОК О.....	101
ДОДАТОК П.....	102

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КС – комунікативна стратегія, комунікативні стратегії

ТМП – тактика мовленнєвої поведінки

МКС – мовна картина світу

ВСТУП

Розвиток міжнародної співпраці, розширення масштабів професійної та міжкультурної мовленнєвої взаємодії вимагають вирішення одного з найважливіших стратегічних завдань вітчизняної освіти – забезпечення конкурентоспроможності підготовки фахівців різних галузей, здатних до соціального контакту з представниками іншої лінгвокультури. Особливої уваги потребує підготовка студентів-філологів до того, щоб бути активними учасниками процесу іншомовного спілкування, вміти вести свою стратегічну лінію мовленнєвої поведінки протягом комунікативного процесу. Саме тому навчальний процес на філологічному факультеті вищого освітнього закладу має забезпечити максимально високий рівень сформованості у студентів стратегічної компетенції, яка спрямована на реалізацію комунікативних цілей та намірів учасників спілкування. Процес навчання іноземних мов у вищих освітніх закладах повинен сприяти формуванню англomовної комунікативної компетенції, розвитку стратегічного і критичного мислення, інтелектуальних та творчих здібностей особистості, розширенню її кругозору, надавати позитивний вплив на особистісне і професійне становлення майбутнього фахівця. Навчання має бути комунікативно спрямованим та обов'язково містити соціокультурний компонент, допомагати студенту вирішувати стратегічні завдання в ході міжкультурного спілкування.

Необхідність спілкування представників різних культур зумовлює вивчення національної специфіки мовленнєвої поведінки і формування іншомовної мовленнєвої компетенції як інтегративного складника професійного становлення майбутнього спеціаліста з іноземної мови. У зв'язку з цим постає необхідність навчання студентів мовних вищих освітніх закладів використанню комунікативних стратегій іншомовної мовленнєвої поведінки в повсякденному міжкультурному спілкуванні.

Про зацікавленість сучасних учених вивченням проблем національної специфіки мовленнєвої поведінки представників англomовного соціуму свідчить спроба дослідити різні аспекти цього питання когнітивний, прагмалінгвістичний та лінгводидактичний.

Питання реалізації мовленнєвих стратегій у різних типах дискурсу досліджували С. Алексенко, А. Башук, А. Габідулліна, О. Герасименко, Ю. Косенко, М. Кушнір. Комуникативні стратегії як елемент комуникативної компетенції вивчали Ф. Бацевич, О. Іссерс, О. Мельніченко, М. Оліяр, В. Сніца. Викладання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та стратегії іншомовної мовленнєвої поведінки досліджували Л. Воротняк, Н. Гуріна, Г. Єлізарова, Ю. Кузьменкова, Л. Морська, Д. Терещук, Т. Толмачова, В. Тупченко. Проблеми, пов'язані з міжкультурним спілкуванням, вивченням домінантних рис мовленнєвої поведінки носіїв англійської мови й культури, розробки методик навчання англійської мови представлені у багатьох працях з методики викладання іноземної мови Т. Пахомовою, О. Тарнопольським.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць з окресленої проблематики свідчить про те, що деякі питання вимагають подальшого вивчення. Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності, вдосконалення потребує також методика навчання студентів мовних факультетів комуникативних стратегій іншомовної мовленнєвої поведінки як необхідного складника ефективної побудови процесу міжкультурного спілкування.

Актуальність дослідження полягає в необхідності вироблення комплексного підходу до вивчення особливостей методики навчання студентів-філологів комуникативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки.

Наукова новизна полягає у спробі власного комплексного дослідження особливостей методики навчання студентів-філологів комуникативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки та розробці конкретних методів, прийомів і вправ.

Об'єктом дослідження є процес навчання іноземної мови студентів-філологів і процес формування англомовної комунікативної компетенції.

Предметом дослідження є методика навчання студентів-філологів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей ефективних методів навчання студентів-філологів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки, аналізу та розробці вправ і завдань для формування англомовних комунікативних стратегій.

Для дослідження поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1) на основі вивчених наукових праць з психолінгвістики та прагмалінгвістики уточнити визначення поняття «комунікативна стратегія іншомовної мовленнєвої поведінки» і дослідити типологію комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки в умовах навчального міжкультурного спілкування;

2) обґрунтувати необхідність навчання студентів-філологів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки як способу формування вторинної мовної особистості і вдосконалення комунікативної компетенції студентів;

3) проаналізувати цільовий і змістовний аспекти навчання студентів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки;

4) визначити ефективні методи та прийоми, вправи для навчання студентів-філологів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалось на основі використання таких методів та прийомів: спостереження та аналізу, вивчення та аналізу наукової літератури з лінгвістики, психолінгвістики, прагмалінгвістики, теорії комунікації та міжкультурної комунікації, соціології, культурології, лінгвокультурології, психології, педагогіки, методики викладання іноземних

мов з проблеми дослідження; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; спостереження за навчальним процесом; бесіда, анкетування, тестування.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів під час проведення семінарських занять з методики викладання іноземних мов та практичних занять з англійської мови.

Структура роботи: дане дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатку та списку використаної літератури.

У вступі подано загальні відомості про дане наукове дослідження, починаючи від умотивування теми, мети, завдань, актуальності дослідження, визначення об'єкту, предмету та структурування роботи.

У першому розділі подаються лінгвокогнітивні, лінгводидактичні, психолінгвістичні, прагмалінгвістичні основи навчання комунікативних стратегій англійської мовленнєвої поведінки; особлива увага приділяється визначенню поняття «комунікативна стратегія», класифікації комунікативних стратегій; розглянуто комунікативні стратегії іноземної мовленнєвої поведінки як засіб формування вторинної мовної особистості.

Другий розділ містить загальну характеристику експериментального дослідження навчання комунікативних стратегій англійської мовленнєвої поведінки та результати експериментального навчання.

У висновках подано узагальнені результати проведеної роботи. Додаток містить добірку ілюстративного матеріалу завдань.

Загальна кількість сторінок 101 (кількість сторінок основного тексту 69), кількість використаних джерел 116.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ

1.1 Лінгвокогнітивні і лінгводидактичні основи навчання комунікативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки

Останнім часом у методиці навчання іноземних мов найбільшої актуальності набуває підхід до вивчення мови у тісному поєднанні з культурою народу, мова якого вивчається, що сприяє підготовці студентів філологічних спеціальностей до участі в процесі міжкультурного спілкування. Цей факт підтверджують у своїх дослідженнях вітчизняні (Л. Бербенець, А. Боднар, Т. Верещагіна, Л. Воротняк, П. Донець, І. Михайленко, Т. Пахомова, С. Ніколаєва, Д. Терещук, В. Тупченко, Н. Шульжук) та зарубіжні вчені (Є. Верещагін, Г. Єлізарова, В. Костомаров, А. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Т. Толмачова, В. Фурманова), особливо наголошуючи значення міжкультурного компонента, що детермінує та обґрунтовує використання мови та культурологічних знань під час міжкультурного спілкування та його вплив на іншомовну комунікативну компетенцію студентів.

Вивчення специфіки мовленнєвої поведінки в різних соціальних сферах (тобто різних намірів, комунікативних стратегій їх досягнення і своєрідності їх вербального втілення) як у представників одного соціуму, так і представників інших інокультурних соціумів в цілях реалізації глобальної стратегії партнерства і співпраці усередині однієї культури і між культурами стає одним

з доміантних напрямів досліджень в галузі комунікативної лінгвістики і лінгводидактики [Морська 2012].

Більшість спеціалістів у сфері викладання іноземних мов доходять висновку, що одним з найважливіших завдань викладання іноземних мов є формування вторинної мовної особистості, спроможної успішно реалізовувати соціальну взаємодію із носіями іншої культури [Птіцина 2007, с. 63]. Відтак, навчання комунікативних стратегій (далі – КС) іншомовної мовленнєвої поведінки також тісно пов'язане з ключовими лінгвістичними категоріями мови, культури, мовної свідомості, мовної картини світу, концепції мовної особистості та лінгводидактичної концепції вторинної мовної особистості.

Мова віддзеркалює ієрархію цінностей, а також систему значень, відкриває світ і пізнає його в заданий спосіб, оскільки містить модель світу і призводить до того, що ця модель формує наше бачення світу і впливає на його картину. Мова впливає на суспільну поведінку, організовуючи і регулюючи її, а також керуючи нею; навколо мови концентруються, а також відділяються від інших суспільні спільноти, які завдяки використанню спільної мови стають комунікативно-культурними спільнотами. Мова також слугує верифікації і кодуванню культурних змістів [Совтіс 2014, с. 564].

Важливу роль у вивченні взаємозв'язку мови і культури відіграють семіотичні дослідження, адже семіотика – це наука, що вивчає знаки й знакові системи як засоби збереження, передачі й переробки інформації в людському суспільстві, в природі та у самій людині [Мечковська 2004, с. 6].

Мова є кодом будь-якої комунікації та основою людського суспільства. Поняття мовного коду об'єднує засоби фіксації мовної інформації за допомогою системи мовних одиниць. Дослідники виділяють два взаємопов'язаних значення терміну «мова»:

1) мова як знакова система із закодованими у ній результатами пізнання людиною дійсності;

2) мова як суспільне явище, система специфічних національних особливостей, характеристик.

У сучасній лінгвістичній науці існують різні точки зору на кількісні ознаки функцій мови та їх взаємозв'язок: є ті, хто визначає лише комунікативну функцію мови [Колшанський 2010; Пазухін 1979], але більшість учених, вважаючи мову засобом спілкування, підтримують поліфункціональність мови, відокремлюють мову від мовлення, зосереджуючи свою увагу на мислеоформлюючій, номінативній, комунікативній, конструктивній та експресивній функціях [Авrorін 1975, Леонтьєв 1997].

Мова є умовою існування людського суспільства, її призначення – служити процесу мовленнєвого спілкування. Як засіб спілкування, свою інтеракційну сутність вона втілює в сукупності всіх її функцій у процесі реалізації комунікативного акту.

Мова є продуктом культури, її частиною та умовою [Гудков 1997]. Передача культурної інформації між поколіннями можлива завдяки її закріпленню у знаковій формі в якості змісту різних семіотичних систем, які можуть бути використані людьми для реалізації інформаційно-комунікативних цілей. Можливе розуміння культури через її генетичні та функціональні зв'язки із мовою та мовленнєвою діяльністю [Лотман 2002].

Функції культури сприяють її існуванню як складної багаторівневої системи. Під функціями культури розуміють сукупність ролей, які вона втілює по відношенню до людського суспільства, сукупність засобів реалізації колективної життєдіяльності людей.

Згідно інформаційно-діяльнісного підходу до визначення культури, можливо розглядати її як інформаційний аспект життя суспільства, соціально значущу інформацію, яка регулює діяльність, поведінку та спілкування людей та представляє собою складне, поліфункціональне явище у єдності основних своїх функцій – інформаційно-комунікативної, семіотичної, кумулятивної та трансляційної [Толмачова 2009, с. 18].

Мова та культура репрезентуються у мовній свідомості та мовній картині світу носіїв мови. Найчастіше мовну свідомість розглядають як частину комунікативної та когнітивної свідомості, яка пов'язана із процесами мовленнєвої діяльності і є сукупністю механізмів свідомості людини, які забезпечують її комунікативну діяльність [Красних 2001, с. 62-64; Красних 2002, с. 35-42; Попова, Стернін 2003, с. 4-5, 29]. Наголошується доцільність використання комплексного підходу до взаємопов'язаного опису мови, культури, мовної свідомості, мовної особистості, «вторинної мовної особистості», інтегруючи дані сучасної когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, етнопсихолінгвістики, теорії і практики міжкультурної комунікації.

Сучасні дослідники дотримуються думки, що мовленнєва діяльність людини є складовою її комунікативної діяльності, а отже, виникає потреба у розмежуванні понять комунікативної та мовної свідомості. Дослідники Попова та Стернін вважають, що комунікативна свідомість поєднує у собі комунікативні установки свідомості, сукупність ментальних комунікативних категорій, а також норм та правил комунікації, які є прийнятними для певного суспільства [Попова, Стернін 2003, с. 48].

Досліджуючи комунікативні стратегії англomовної мовленнєвої поведінки, слід зосередитися на понятті комунікативної категорії мовної свідомості, яке містить певні концептуальні знання про побудову процесу комунікації, тобто її інформаційно-змістовний аспект, а також «прескрипції» – приписи щодо здійснення комунікативної діяльності. Саме ці приписи відображають своєрідність національного світобачення носія мови, втілюються в його картині світу.

Мова є засобом матеріалізації різноманітних картин світу, які створює свідомість. Одним з перших ідею про мову як інструмент інтерпретації світу і «дух народу» висловив німецький мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт: «Різні мови – це не різні позначення однієї і тієї самої речі, а різні бачення її [...] Мови та відмінності між ними [...] слід розглядати як силу, що пронизує всю

історію людства [...] різні мови є для нації органами їх оригінального мислення і сприйняття». Водночас мовна картина світу самостійна і відіграє ключову роль серед інших картин світу. Отже, мовна картина світу (МКС) – відображені в категоріях і формах мови уявлення певної національної спільноти про дійсність [Манакін 2012, с. 66].

Кожна мовна картина світу неповторна і певним чином впливає на мислення носіїв конкретної мови і культури. У разі володіння двома або більше мовами (білінгвізм та полілінгвізм) розрізняють первинну і вторинну (вторинні) мовні картини світу. Наприклад, у процесі вивчення іноземної мови відбувається нашарування вторинної мовної картини світу на первинну.

Існування мовної картини світу зумовлене гносеологічним чинником – процесом пізнання, яке є невід’ємною частиною сутності людини. У реальному світі існують предмети і явища, у свідомості – поняття, а в мові – слова, інші мовні одиниці, що відображають зміст свідомості. Це образ свідомості реальності, інтегрованого знання людини про світ і водночас відображення творчості людського духу та свідомості. МКС є основою національно зумовленої інтерпретації світу, що впливає на мислення, свідомість і світосприйняття мовців певної національної спільноти [Манакін 2012, с. 66].

Також мовна картина світу є когнітивно-психологічною реальністю, що проявляється в розумовій та пізнавальній діяльності носія мовної свідомості, особливості якої відображаються в національно-прецедентних феноменах, національних стереотипах, у фрейм-структурах, сценаріях культурно-обумовленої мовної поведінки [Толмачова 2009, с. 19].

Мовна особистість є носієм мови, культури та національної свідомості. Досліджуючи мовну особистість як центральну ланку комунікативного процесу, слід зважати на концепти мовної особистості та концепти «вторинної мовної особистості».

Сучасні дослідження в галузі вітчизняної теорії навчання іноземних мов все частіше базуються на концепції української мовної особистості Ю. Караулова, С. Єрмоленко та лінгводидактичної моделі «вторинної мовної

особистості» І. Халєєвої, Т. Толмачової, В. Дороз, М. Пентилюк, А. Соломахи, Н. Шульжук. Українська дослідниця С. Єрмоленко вказує на необхідність гармонійного поєднання трьох складників – грамотності, лінгвістичного мислення і національно-мовної свідомості. Саме українознавство як інтегральна дисципліна дає змогу виокремлювати в мовній освіті світоглядний принцип формування національно-мовної картини світу [Пономаренко 2012, с. 78].

Згідно з визначенням, «мовною особистістю є особистість, яка виражена в мові (в текстах) і через мову, і особистість, яка реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів» [Караулов 2004, с. 38]. Структура мовної особистості може бути презентована трьома рівнями: семантичним, лінгвокогнітивним та прагматичним. На кожному з рівнів вона складається зі специфічних типових елементів: одиниць відповідного рівня; відносин між ними; стереотипних їх поєднань та особливих, властивих кожному рівню комплексів.

На семантичному рівні одиницями виступають окремі слова як одиниці вербально-асоціативної мережі, відносини між ними охоплюють сукупність їх граматико-парадигматичних, семантико-синтаксичних та асоціативних зв'язків; стереотипами можуть бути найбільш уживані, стандартні словосполучення, прості формульні фрази типу «піти в кіно», «їхати автобусом», які є своєрідними «патернами» (*англ. patterns*) та кліше.

На лінгвокогнітивному рівні в якості одиниць слід розглядати узагальнені (теоретичні або буденно-побутові) поняття, великі концепти, ідеї, виразниками яких виступають слова нульового рівня, наділені дескрипторним статусом. Відносини між цими одиницями є підрядно-координативні та структуровані в чітку ієрархічну систему, яка відображає картину світу. Аналогом цієї системи може слугувати звичайний тезаурус. Стереотипам на цьому рівні не відповідають стійкі стандартні зв'язки між дескрипторами, які виражаються в генералізованих висловлюваннях, дефініціях, афоризмах, крилатих висловах, прислів'ях і приказках, із яких мовна особистість добирає ті, що відповідають

стійким зв'язкам між поняттями в її тезаурусі та виражають непорушні для неї істини, які в значній мірі відображають її життєве кредо.

На вищому, прагматичному рівні побудови мовної особистості одиницями виступають комунікативно-діяльнісні потреби особистості: необхідність висловитись, прагнення впливати на реципієнта письмовим текстом, потреба в додатковій аргументації, бажання отримати інформацію тощо. Відносини між комунікативно-діяльними потребами особистості створюються умовами сфери спілкування, особливостями комунікативної ситуації та ролі її учасників [Караулов 2004, с. 52–53].

В концепції Ю. Караулова мовна особистість розглядається як багат шаровий, багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення різних видів мовленнєвої діяльності з породження, сприйняття, розуміння мовних творів різного ступеня складності, виконання комунікативних ролей у різних комунікативних ситуаціях [Караулов 2004, с. 29]. З точки зору навчання іноземної мови, концепція мовної особистості була переосмислена І. Халєєвою, яка ввела до категоріального апарату методики викладання іноземних мов концепт «вторинна мовна особистість». У рамках лінгводидактичної концепції І. Халєєвої, вторинна мовна особистість є сукупністю здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, який розуміємо як адекватну взаємодію з представниками інших культур [Халєєва 1995].

Вивчаючи мовну особистість, дослідниця Т. Толмачова дотримується її трирівневої організації за Ю. Карауловим та умовно розділяє тезаурусну сферу на два взаємопов'язаних автономних конструкти – тезаурус I і тезаурус II, де тезаурус I формує мовну картину світу та пов'язаний із асоціативно-вербальною мережею мови, а тезаурус II співвідноситься власне зі знаннями про світ, формує когнітивну свідомість, загальну картину світу як систему пресупозицій та імплікацій [Толмачова 2009, с. 22].

Ефективна взаємодія вторинної мовної особистості із носієм іноземної мови у процесі міжкультурної комунікації, яка передбачає «трансляцію

внутрішньокультурних та міжкультурних цінностей» у процесі породження, так само, як розуміння й інтерпретації змісту отриманих повідомлень, має забезпечуватися високим рівнем сформованості мовної (тезаурус I), когнітивної (лінгвокогнітивної) (тезаурус II) компетенцій, а також «обізнаністю про стереотипні ситуації спілкування» і загального «контексту» цього спілкування [Халєєва 1989, с. 27].

Поняття мови, культури, мовної свідомості, мовної особистості, вторинної мовної особистості слід розглядати в їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності в процесах когнізації, категоризації, сегментації навколишнього світу суб'єктом комунікації, а також трансляції національно-культурного досвіду і вираження специфіки світобачення в процесах міжкультурної комунікації.

У сучасній науковій літературі широко використовується термін «код» стосовно до знакових систем різного порядку. Поняття коду є базовим для теорії міжкультурної комунікації.

Із позицій семіотики мову розглядають як знакову систему, як найважливіший елемент життєдіяльності культури. За допомогою знаків (значущих і самостійних елементів мовної системи) та їх комбінацій мови відображають і конструюють світ. У семіотиці поняття «мова» знаходиться в безпосередньому зв'язку з поняттям «код». Код визначають як систему, в якій задано (тобто обумовлено за попередньою угодою) репертуар знаків і їх значень разом із правилами комбінацій знаків [Бацевич 2004, с. 57]. У роботах Р. Якобсона та У. Еко код, семіотична структура й знакова система виступають як синонімічні поняття. А. Усманова трактує код як знакову структуру; правила сполучуваності, впорядкування символів або як спосіб структурування; оказіонально взаємооднозначну відповідність кожного символу якомусь певному означуваному [Усманова 2003, с. 738]. На думку Ю. Лотмана, термін «мова» ми несвідомо пов'язуємо з історією її існування, тоді як код із психологічних позицій орієнтує нас на якусь штучну, ідеальну модель мови [Лотман 2002, с. 13-15].

У сучасних дослідженнях термін «код» знаходить широке застосування в семіотиці культури. З семіотичної позиції культуру розглядають як сукупність текстів, які розуміють як послідовність знаків будь-якої природи. Тексти – це справжні архіви культури. Саме в тексті відображається духовний світ людини, тому що в ньому зберігається інформація про історію, культуру, національну поведінку певного етносу. Таким чином, тексти втілюють культурні коди, тому що є «набором специфічних сигналів, які автоматично викликають у читача, вихованого в традиціях певної культури, не тільки безпосередні асоціації, а й значну кількість непрямих асоціацій» [Маслова 2010, с. 30].

Два основні коди, які необхідні «вторинній мовній особистості» для здійснення процесу міжкультурної комунікації – це мова й культура. Мова й культура є двома значущими засобами міжкультурної комунікації та представлені набором когнітивних структур і утворень для організації лінгвокультурних знань та досвіду у свідомості мовної особистості. Використовуючи мову та культуру як «систему орієнтирів, необхідних для діяльності в матеріальному світі» [Леонтьєв 1997, с. 272], комунікант визначає власне місце в світі. Таким чином, мовна та культурна картини світу можуть виступати як провідники мовної та культурної інформації і створювати контекст комунікативної особистості з навколишньою дійсністю як основи особистісної самоідентифікації.

Загальновизнаними когнітивними структурами, які організують і систематизують знання, є фрейми, схеми, плани і скрипти (сценарії), де фрейм – це знання про світ предметів і подій, скрипт (сценарій) – знання про соціальну взаємодію, план – знання про способи організації діяльності [Сухих, Зеленська, 1998, с. 88].

Фрейм є когнітивною структурою в феноменологічному полі людини, яка заснована на ймовірнісних знаннях про типові ситуації і пов'язаних з цими знаннями очікувань з приводу властивостей і відносин, реальних і гіпотетичних об'єктів [Макаров 1998, с. 119]. Скрипт, або сценарій, найчастіше використовується для надання інформації про стереотипні епізоди та

репрезентує собою заздалегідь підготовлений ланцюжок подій, який має відобразити звичну для носіїв даної культури послідовність подій. Сценарій виступає прескрипцією про поведінку учасників комунікації або інтерпретацією комунікативної поведінки співрозмовників.

Сукупність перерахованих вище когнітивних моделей і структур під час навчання іноземної мови сприяє породженню вторинною мовною особистістю іншомовного висловлювання різного ступеня складності; сприяє розумінню, інтерпретації міжкультурної події і вказує на той чи інший спосіб вербальної або невербальної поведінки в рамках ситуації міжкультурної взаємодії.

В процесі навчання студентів-філологів іноземної мови необхідно використовувати методичний потенціал комунікативної стратегії «як магістральної лінії поведінки вторинної мовної особистості, що базується на знаннях про культурні універсалії, власні культурні цінності і засоби їх відображення в поведінці, на знаннях про можливий конфлікт або взаємодії культур, на знаннях про способи медіації під час такої взаємодії, мотивації до набуття таких знань, на емпатичному ставленні до того, що відбувається, і залучених у нього індивіда, на уміннях динамічним способом втілити всі ці знання в актуальні дії в ситуаціях спілкування» [Слізарова 2005, с. 248–249].

Отже, мова і культура – це форми національної свідомості, притаманні носію мови, що відображають специфіку його світобачення та обумовлюють його комунікативну поведінку. Введення в процес навчання іноземної мови соціо- та лінгвокультурних знань про країну, мова якої вивчається, сприяє формуванню семантичного (вербально-семантичного) і когнітивного (тезаурусного) рівнів і розширює картину світу. Взаємозв'язок мови і культури репрезентовані в діяльності мовної особистості. Формування трирівневої структури вторинної мовної особистості в її цілісності сприяє значному вдосконаленню іншомовної комунікативної компетенції студентів. Організація спеціального навчання комунікативних стратегій, які є автентичними іншій культурі, забезпечить виведення одиниць двох перших рівнів структури вторинної мовної особистості на третій – прагматичний рівень,

де в наближеному до реального, міжкультурному спілкуванні, реалізуються діяльнісно-комунікативні потреби вторинної мовної особистості, яка формується.

1.2 Психолінгвістичні основи навчання комунікативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки

На сьогодні в суспільстві спостерігається певний науковий інтерес до вивчення проблем людського спілкування. Останнім часом з'явилися дослідження, присвячені проблемам мовленнєвої поведінки, розробці питань діалогічного спілкування, феномену мовленнєвого впливу, використанню комунікативних стратегій і тактик. Значення спілкування в житті людини, сутність комунікативно-мовленнєвого акту, умови його ефективності привертали увагу багатьох науковців (І. Данилюк, А. Загнітко, О. Іссерс, Т. Маслова, М. Оліяр, Ю. Романенко та ін.).

Результати вивчення мовленнєвої поведінки, мовленнєвого впливу, комунікативних стратегій і тактик є цікавими та корисними для методики навчання іноземних мов. З лінгводидактичної точки зору «завдання полягає в тому, щоб, по-перше, навчити усвідомлювати альтернативи мовленнєвих дій а, по-друге, навчити вибору оптимальних варіантів» [Іссерс 2008, с. 237].

Зацікавленість у оптимальній побудові процесу спілкування між представниками різних культур виявляють дослідники різних наукових галузей – прагмалінгвістики, психолінгвістики, етнопсихології, етнопсихолінгвістики, лінгвокультурології, теорії комунікації, теорії міжкультурної комунікації і багатьох інших, що уможлиблює введення понять комунікативної стратегії і тактики мовленнєвої поведінки в понятійний апарат методики навчання іноземних мов.

Поняття «стратегія» було введено в категоріальний апарат лінгвістики, а потім і методики порівняно недавно. Стратегія передбачає не тільки досягнення мети, але й досягнення її оптимальним способом, тобто швидко, ефективно і з невеликими витратами [Дейк 1988].

В сучасній лінгвістиці під комунікативною стратегією розуміють оптимальну реалізацію інтенції мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування шляхом вибору дієвих мовленнєвих ходів, а також гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації. Інакше кажучи, процес спілкування постає як послідовність інтеракційних ходів між адресантом і адресатом, які обумовлені їх комунікативними інтенціями, або намірами. Побудова комунікативної стратегії залежить від низки прагматичних факторів – рівня знайомства комунікантів, їх статі, соціальних ролей, національно-культурної належності, а також комунікативної компетентності, яка визначає які засоби мови добирає мовець. Особливістю комунікативних стратегій є їх гнучкість та динаміка – у процесі спілкування мовленнєва поведінка зазнає постійних коригувань в залежності від контексту дискурсу, що постійно доповнюється та змінюється [Маслова 2015, с. 81-85].

За визначенням українського дослідника Ф. Бацевича, комунікативна стратегія передбачає вибір глобального мовленнєвого наміру (констатувати факт, поставити запитання, звернутися з проханням тощо); відбір семантики речення і позалінгвальних чинників (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), які відповідають модифікаційним комунікативним значенням; визначення інформації на одну тему, одну рему; встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складових; налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення [Бацевич 2004, с. 118-119].

Аналіз наведених трактувань комунікативної (мовленнєвої) стратегії та її структури засвідчує, що спільною в них є ідея планування комунікативних дій та їх спрямованість на більш чи менш ймовірне досягнення запланованої мети.

Кожна комунікативна стратегія формується відповідно до комунікативної ситуації, а тому, на думку О. Іссерс, для правильного вибору комунікативних стратегій мовець повинен мати знання про різні ситуації спілкування та володіти елементарними вміннями їх аналізу [Іссерс 2011].

Комунікативна ситуація визначається як конкретна ситуація спілкування, в якій беруть участь партнери по комунікації і яка спонукає її учасників до міжособистісної інтеракції. Комунікативна ситуація визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції, тобто стратегію, тактику тощо [Бацевич 2004, с. 337]. Принцип ситуативності є одним з провідних у комунікативному підході, оскільки комунікативність завжди пов'язана з ситуативністю (Л. Васильєва, І. Кочан, К. Кусько, Л. Паламар, О. Гарнопольський, Г. Швець). У лінгводидактиці комунікативна ситуація виступає структурно складним методом навчання мови, який моделює реальні життєві умови спілкування, розвиває мотивацію комунікативної діяльності і включає: обставини, в яких відбувається комунікація; стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри; реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Українська дослідниця М. Оліяр вбачає в комунікативних стратегіях свого роду гіпотези відносно того, як буде відбуватися комунікативна взаємодія, оскільки не існує єдиного для всіх носіїв мови уявлення про той чи інший тип взаємодії. Отже, стратегічний процес не можна вкласти в межі алгоритму чи певних правил, що зумовлює значні труднощі в опануванні ними. Однак будь-які комунікативні стратегії можуть бути описані у вигляді комунікативного продукту і з великим ступенем ймовірності гарантувати успіх у комунікативній взаємодії, якщо виявлені умови, які визначають стратегічний результат [Оліяр 2016, с. 72].

З поняттям комунікативної стратегії пов'язані також поняття комунікативної мети, комунікативного наміру (завдання), комунікативного досвіду, комунікативної компетенції. За визначенням вітчизняного мовознавця Ф. Бацевича, комунікативна мета – це стратегічний результат, на який скероване

конкретне спілкування, комунікативний акт; комунікативний намір (завдання) – тактичний хід, практичний засіб руху до відповідної комунікативної мети; комунікативний досвід – сукупність знань про вдалі та невдалі комунікативні тактики, які сприяють або не сприяють реалізації відповідних комунікативних стратегій; комунікативна компетенція – сукупність комунікативних стратегій і комунікативних правил, постулатів, конвенцій тощо, якими володіють учасники спілкування [Бацевич 2004, с. 120-122].

Дослідниця О. Иссерс зауважує, що планування комунікативної поведінки – це лише частина інтерактивного процесу, в якому слухач також активно інтерпретує мовленнєві дії та визначає власні комунікативні стратегії. Тому в процесі спілкування важливо враховувати ефекти взаємовпливу, оскільки при цьому відбувається корекція моделі світу обох комунікантів [Иссерс 2008, с. 17].

Мовні засоби реалізації комунікативних стратегій і тактик цілеспрямовано добираються мовцем як ініціатором спілкування відповідно до мети, стилістичного спрямування, характеру адресата, комунікативної ситуації таким чином, щоб вони максимально точно виразили його інтенцію. Завдання адресата – правильно дешифрувати інтенційний зміст сказаного.

Існують різні підходи до класифікації комунікативних стратегій. Так, російський лінгвіст В. Дем'янков пропонує загальну класифікацію комунікативних стратегій двох типів: стратегії на основі загальних властивостей комунікації (мовленнєві, паралінгвістичні) та стратегії вербального спілкування (стратегії, що використовують властивості динаміки комунікації, тобто організації розмови; знання системи одиниць спілкування; володіння технікою реалізації конкретних мовних актів; стратегії здійснення висловлювання) [Дем'янков 1982, с. 335].

Українська дослідниця О. Мельніченко вважає, що всі комунікативні стратегії підпорядковуються двом глобальним авторським стратегіям: стратегіям закріплення фокусу уваги та перенесення фокусу уваги. До першої з них належать стратегії глобалізації, інтимізації, мовленнєвого лаконізму, до другої – стратегії контрастування, дезорієнтації, створення дискомфорту, кожна

з яких реалізується за допомогою трьох тактик. Наприклад, стратегія глобалізації включає тактики нарощення смислу, перетину смислів, тактику смислозагальнення. Стратегія контрастування включає: тактику маніпулювання смислом повідомлення та формою його вираження; тактику розведення смислу та форми; тактику зіставлення смислу та форми [Мельніченко 2009, с. 142-144].

Ф. Бацевич виділяє власне комунікативну стратегію, що являє собою правила і послідовності, яких дотримується адресант, і змістову, тобто покрокове змістове планування мети висловлювання з використання мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації. Стратегії мовленнєвого спілкування поділяють також на кооперативні (неконфліктні): обмін думками, поради, розповіді; некооперативні (конфліктні): суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей та ін. [Бацевич 2004, с. 119].

Оскільки матеріальним втіленням комунікативної стратегії є текст, вітчизняна учена К. Серажим запропонувала класифікацію мовленнєвих стратегій, яка включає конструктивно-генеративну стратегію, що передбачає побудову тексту з чітко визначеним комунікативним завданням; транспозитивну стратегію, сутність якої полягає в перекладі однієї з форм безпосередньої усної комунікації в текстову форму; стратегію побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю; трансформуючу стратегію – перероблення тексту за канонами інших жанрів [Серажим 2002, с. 96].

Важливим для нашого дослідження є акцентування стратегій навчально-педагогічного дискурсу, які мають свою специфіку, пов'язану зі сферою соціальної діяльності. Показниками стратегій навчально-педагогічного дискурсу, на думку вітчизняного професора А. Габідулліної [Габідулліна 2011, с. 65], є складні комунікативні події і тексти як їх матеріальне втілення.

Специфіка стратегій навчально-педагогічного дискурсу полягає у тому, що найважливіше його завдання – засвоєння нових знань, формування умінь та навичок. У зв'язку з цим дослідниця пропонує таку класифікацію

комунікативних стратегій: основні епістемічні (пізнавальні) макростратегії та допоміжні мікростратегії – метадискурсивні і комунікативно-прагматичні.

Епістемічні стратегії забезпечують репродуктивну діяльність (нормативно-репрезентативні стратегії – пояснювальна, оцінювальна, контролююча, сприяюча, організаційна) та ініціюють діалогічну, креативну діяльність (проективні стратегії). Такий тип стратегій пов'язаний із процесом навчання, а тому співвідноситься з дидактичними завданнями, методами, технологіями. Спільним між епістемічною стратегією та методом навчання є: цілепокладання, планування, спрямованість на певний результат, вибір дидактичних прийомів і засобів. А. Габідулліна доходить висновку, що стратегія і метод співвідносяться між собою як завдання і спосіб його вирішення.

Метадискурсивні стратегії є проміжною ланкою між епістемічними і комунікативно-прагматичними стратегіями, експлікуючи різноманітні аспекти навчальної взаємодії, породження навчального тексту і його зв'язку з комунікативною ситуацією. Комунікативно-прагматичні стратегії (етикетні, імперативні, оцінні) регулюють соціальне і міжособистісне спілкування учасників навчально-педагогічного дискурсу і відображають в основному психологічний аспект взаємодії вчителя та учнів. Ці стратегії автор вважає універсальними, оскільки вони включають спільні складові будь-якого інституційного чи міжособистісного спілкування.

Комунікативно-прагматичні стратегії сприяють ефективній організації діалогічної взаємодії, оптимальному впливу на адресата, базуються на дотриманні стандартизованих норм соціальної мовленнєвої поведінки, якої очікують від людини в конкретній комунікативній ситуації [Габідулліна 2011, с. 75-78]. Дослідниця педагогічного дискурсу Н. Антонова визначає дискурсивну стратегію як «лінію мовленнєвої поведінки суб'єкта спілкування в умовах соціальної взаємодії, спрямовану на досягнення комунікативних цілей та завдань і виражену конкретними мовними засобами» [Антонова 2007, с. 17]. Учена вказує, що стратегії і тактики педагогічного спілкування тісно пов'язані з функціями спілкування. Основними стратегіями мовленнєвої поведінки вчителя

вона вважає імперативну, інформаційну та комунікативно-регулювальну. Серед тактик педагогічного дискурсу, які використовуються вчителем, Н. Антонова виділяє загальні, які служать для реалізації кількох стратегій мовленнєвої поведінки, і спеціалізовані, характерні для однієї стратегії.

Імперативна стратегія, за визначенням Н. Антонової, реалізується за допомогою тактик встановлення контакту, стимулювання уваги, пам'яті, фізичної та розумової діяльності, контролюючої тактики. Інформативна стратегія здійснюється тактиками ініціювання комунікації, активізації фізичної та інтелектуальної діяльності учнів, підтримки діяльності та мовленнєвого контакту, пояснення, уточнення, оцінки дій учнів. Комунікативно-регулювальна стратегія реалізується насамперед тактикою встановлення мовленнєвого контакту через мовленнєві акти привітання, звертання, повідомлення теми уроку, підтримки мовленнєвого контакту, переривання мовленнєвого контакту [Антонова 2007, с. 18].

Вивчаючи принципи класифікації комунікативних стратегій, вітчизняна вчена Т. Маслова наголошує на відсутності на сьогодні їх загальноприйнятої типології, оскільки через різноманітність комунікативних ситуацій існує проблема вибору оптимальних критеріїв для їх стратифікації. З цим визначенням погоджуються й інші дослідники [Маслова 2015, Семенюк, Паращук 2010; Яшенкова 2010].

Найзагальнішою вважають класифікацію комунікативних стратегій Т. ван Дейка та В. Кінча, які з огляду на характер процесів породження й розуміння дискурсу, виокремили пропозиційні стратегії, стратегії локальної когерентності (зв'язності), макростратегії, схематичні стратегії, продукційні стратегії, стилістичні стратегії, невербальні стратегії, конwersаційні (розмовні) стратегії [Дейк, Кинч 1988].

За функціональною значущістю дослідниця О. Іссерс розрізняє головні та допоміжні комунікативні стратегії. Головні, або когнітивні чи семантичні, стратегії мають передусім на меті вплинути на адресата аби він змінив свої уявлення про світ, систему цінностей, поведінку, тощо (стратегія

дискредитування, підкорення). З іншого боку, допоміжні стратегії лише сприяють ефективній організації діалогової взаємодії [Іссерс 2008].

Російська дослідниця Т. Толмачова пропонує методичну типологію комунікативних стратегій, що ґрунтується на мовленнєвих актах, об'єднаних у групи за принципом подібності комунікативних функцій, а саме – обмін інформацією, надання оцінки або коментарів, вираження емоцій, спонукання та регулювання відносин, підтримка уваги. Відповідно, виділяють такі комунікативні стратегії:

інформативна, яка представлена сукупністю мовленнєвих дій, спрямованих на повідомлення або отримання необхідної інформації і які здійснюють прямий або прихований вплив на вербальну/ невербальну поведінку співрозмовника (повідомлення інформації, вираження згоди/ незгоди, запит інформації, вираження прихованого волевиявлення);

оцінно-діяльнісна, що складається із мовленнєвих дій, спрямованих на здійснення аксіологічного впливу на співрозмовника, вербальне вираження оцінки, думки, емоційного стану (прагнення створити необхідну комунікативну атмосферу, апеляція до цінностей, настанов співрозмовника, вербалізація оцінних суджень та емоцій, які їх супроводжують);

емоційно-діяльнісна, що охоплює мовленнєві дії, які виражають емоційний стан мовця (схвалення, симпатія, радість) з метою змінити психоемоційний стан співрозмовника або спонукати його до виконання якоїсь дії;

регулятивно-спонукальна, яка полягає у поведінці одного з комунікантів і конкретній ситуації спілкування, що відповідає плану досягнення глобальних/ локальних комунікаційних цілей і пов'язана з інтенцією мовця керувати поведінкою співрозмовника, спонукаючи його безпосередньо до здійснення дії (порада, прохання, скарга, вимога, наказ, аргументація тощо);

конвенційна, яка може бути двох типів: соціально-конвенційна комунікативна стратегія (встановлення, розвиток, підтримка та обривання контакту) і комунікативна стратегія організації мовленнєвого висловлювання та підтримка уваги (правила етикету, вибачення, подяка, запит додаткової

інформації, ввічливе переривання, запобігання комунікативного переривання, залучення співрозмовника до процесу спілкування, ухилення від обговорення неприємних для співрозмовника тем тощо) [Толмачова 2008, с. 96].

Для побудови та відтворення потенційної методичної моделі навчання комунікативних стратегій (КС) як засобу оптимізації процесу навчання іншомовному говорінню та побудови аутентичного міжкультурного дискурсу деякі дослідники вважають за доцільне звернутися до теорії мовленнєвих актів [Остін 1986, Сьорл 1986, Толмачова 2009, Загнітко 2012].

Теорія мовленнєвих актів актуалізувалася в межах лінгвістичної філософії та досліджена у працях представників оксфордської школи (Дж. Остін, П. Стросон) і філософів (Дж. Сьорл та ін.). Розглядаючи мову як знаряддя досягнення певної комунікативної мети, а мовлення – як інструмент реалізації інтенції мовця (мети і/або наміру) в процесі мовленнєвої дії, Дж. Остін виокремив три складові мовленнєвого акту: 1) локуцію, 2) ілокуцію та 3) перлокуцію [Austin 1962, p. 145-146].

Локуція може бути представлена як мовленнєва дія, що реалізується в усному чи письмовому висловленні. Ілокуція реалізується під час говоріння і може бути протиставлена самому говорінню. Її характеризують намір, мета та конвенційність. Перлокуція як можливість впливу на адресата, його свідомість та поведінку (напр., викликати подив, розуміння, співчуття тощо) передбачає досягнення мовцем поставленої мети відповідно до ілокуції автора й може класифікуватись як позитивна чи негативна реакція адресата на висловлення, що зумовлює успішну комунікацію чи комунікативний конфлікт. Тобто, перлокуція – це прогнозований результат мовленнєвого акту, який досягається за допомогою мовленнєвої дії.

Основна відмінність ілокутивного та перлокутивного актів полягає у спрямованості першого на досягнення запланованої комунікативної мети, котра реалізується відповідно до усталених у певній культурі конвенціоналізованих зразків, що визначають культурно зумовлені норми поведінки [Міщенко 2012, с. 92].

Вітчизняна дослідниця теорії мовленнєвих актів А. Міщенко вважає, що вибір того чи іншого мовленнєвого акту зумовлюється його функціональними характеристиками. Використання правильних та відповідних граматичних і лексичних маркерів ілокуції та прямих мовленнєвих актів дозволяє формулювати однозначні висловлення й сприяє успішній комунікації дистанційно й темпорально віддалених її учасників. Залежно від ілокуції, мовець обирає спосіб формулювання висловлення, яке інтерпретується реципієнтом відповідно до комунікативної ситуації, а правильна інтерпретація адресатом ілокуції висловлення є одним із визначальних факторів успішної комунікації. Тому в процесі навчання мови та перекладу необхідно звертати особливу увагу на конвенціоналізовані експліцитно-виражені граматичні, лексичні та стилістичні засоби формулювання ілокуції, застосування яких гарантує її розуміння реципієнтами й дозволяє уникати комунікативного конфлікту через незрозумілість чи неоднозначну інтерпретацію змісту висловлення [Міщенко 2012, с. 95].

Аналізуючи закономірності та напрями розвитку теорії мовленнєвих актів, український вчений А. Загнітко зазначає, що ключовими в семантиці адресата є поняття наміру й інтенційності (від англ. *intention* «намір»). Інтенційність протиставлена конвенційності й означає всі ті суб'єктивні моменти, які мовець включає у висловлення [Загнітко 2012].

Отже, теорія мовленнєвих актів була вирішальною при переході від семантичного значення до прагматичного. На думку, А. Міщенко, у теорії мовленнєвих актів було створено власну модель реалізації комунікації, визначальними факторами успішності якої виступають учасники комунікації, повідомлення, комунікативна ситуація, модель мовленнєвого акту, мотивація, намір та мета комунікацій та прогнозований результат комунікації. Основною характеристикою теорії мовленнєвих актів є бачення мовленнєвого акту автором як способу вирішення певного комунікативного завдання, яке визначає вибір тих чи інших релевантних вербальних та невербальних засобів. Таким чином, вербальна комунікація визначається інтенцією мовця й комунікативною

ситуацією, а формою її реалізації у мовленні є граматично, логічно й семантично структуроване висловлення або текст, мета якого – викликати певну реакцію реципієнта [Мищенко 2012, с. 92].

Засобами вербальної реалізації КС є тактики мовленнєвої поведінки (далі – ТМП), які відповідають елементарним мовленнєвим діям (мовленнєвим актам). Таке твердження підтримують багато лінгвістів [Формановська 1998; Верещагін, Костомаров 1999]. Так, Н. Формановська визначає ТМП як «вибір мовленнєвого акту на певному етапі спілкування» [Формановська 1998, с. 219]. Відтак, методична типологія КС може бути представлена за ступенем прагматичного впливу на співрозмовника «сильний – слабкий», а також типології ініціальних ТМП та ТМП комунікативного реагування, які використовуються ініціатором та реципієнтом міжкультурного мовленнєвого спілкування.

У різних комунікативних сферах та ситуаціях використовуються різні тактики. Комунікативна тактика як одна або кілька дій, що дають змогу реалізувати стратегію, є динамічною структурою, вона зумовлює гнучкість стратегії і забезпечує оперативне реагування на ситуацію. Комунікативні тактики можуть складатися як з одного, так і з кількох висловлень, мовець може контролювати успіх або невдачу конкретного мовленнєвого акту на окремих етапах діалогу і коригувати свої мовленнєві дії з огляду на перлокутивний ефект. При цьому слід зважати на те, що специфікою комунікативних стратегій і тактик є комплексність у використанні мовних засобів для досягнення комунікативної мети.

Дослідниця лінгводидактичних засад навчання стратегічного планування комунікації О. Іссерс зазначає, що організація навчання КС і ТМП – завдання складне, адже мовець найчастіше послуговується певним стандартним репертуаром стратегій і тактик, а передання інформації в процесі комунікації переважно відбувається неусвідомлено, автоматично. Водночас чимало ситуацій, насамперед у професійному мовленні, вимагають здійснення не інтуїтивного, а свідомого вибору оптимальних мовленнєвих ресурсів

[цит. за Оліяр 2016]. На думку О. Іссерс, критерієм успіху в комунікації, як і будь-якій іншій діяльності, є досягнення прогнозованого результату, тому комунікативний підхід до аналізу мовленнєвої поведінки малоефективний, якщо ігнорується факт успішної чи неуспішної комунікації [Іссерс 2011]. Дослідниця І. Труфанова, вивчаючи поняття мовленнєвої діяльності, розглядає мовленнєву тактику у взаємозв'язку з мовленнєвим жанром та мовленнєвою поведінкою [Труфанова 2001, с. 60-61]. Учені І. Борисова та А. Загнітко пропонують вивчати комунікативну тактику в межах діалогу «як динамічне використання комунікантами мовленнєвих умінь побудови реплік діалогу, що конструюють ту чи іншу стратегію діалогознавства» [Борисова 1996, с. 23]; спосіб реалізації мовленнєвої стратегії, який «формує частини діалогу, групуючи і чергуючи модальні відтінки розмови (оцінки, думки, радості тощо)» [Загнітко 2012, с. 13].

У сучасній науці дослідники також розрізняють прямі та непрямі навчальні стратегії. До *прямих навчальних стратегій* відносять стратегії запам'ятовування (утворення асоціативних зв'язків, опора на візуальний та звуковий образи, повторення, застосування фізичних дій, віднаходження в пам'яті необхідної інформації); пізнавальні стратегії (практика, рецепція та продукування, аналіз, конструювання тощо); компенсаторні стратегії (використання здогадки, подолання утруднень в усному та письмовому мовленні). До складу *непрямих навчальних стратегій* включають метакогнітивні стратегії (визначення мети навчання, організація і планування свого навчального процесу, самооцінка); емоційні стратегії (зниження рівня стурбованості, підвищення власної мотивації, володіння емоціями); соціальні стратегії (емпатія, кооперація, розпитування тощо).

Досягнення практичних цілей навчання іноземної мови поряд з комунікативними мовленнєвими компетенціями передбачає формування у студентів також і загальних компетенцій, що є необхідною передумовою успішного вивчення іноземної мови. Найважливішою метою є створення викладачем якомога багатшого мовного та мовленнєвого середовища, у якому

процес оволодіння іноземною мовою відбуватиметься без формального навчання.

Таким чином, в основі лінгводидактичної концепції стратегічного планування комунікативного процесу повинна бути модель комунікативної ситуації з різними параметрами та модифікаціями. Комунікативне завдання, як правило, вирішується не одним звертанням до партнера, а в ході діалогу з ним. При цьому кожен учасник діалогу переслідує свої цілі і, як правило, не користується готовими схемами комунікації, а конструює свої звертання до співрозмовника залежно від ситуації. Водночас у педагогічному дискурсі існує чимало стереотипних ситуацій, і саме вони можуть слугувати базою для експериментального навчання. Тому стратегічний підхід як особливий тип прагматичного опису дискурсу є ефективним (М.Оліяр).

Міжкультурна комунікація може бути представлена як багатоступеневий та багатокомпонентний процес. У науковій літературі окреслено ряд сутнісних характеристик КС, необхідних для навчання іноземних мов.

Теоретичною основою навчання КС слугують класичні положення теорії мовленнєвої діяльності, згідно з якою, мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови поряд з психологічною «мовленнєвою організацією» і «мовною системою»; «мовний матеріал», що містить суму окремих актів говоріння і розуміння [Леонт'єв 1990, с. 412].

Необхідною умовою реалізації КС є наявність інтенції, тобто бажання того, хто навчається, взяти участь у ситуації міжкультурного спілкування на противагу небажанню вступати в спілкування з носієм мови і культури через мовний або соціокультурний бар'єри.

Вибір КС залежить від мети спілкування і формується відповідно до екстралінгвістичних, метамовних і мовних знань співрозмовників, що в комплексі становить зміст комунікативної компетенції учасників міжкультурної взаємодії. Вибір КС також є визначальним фактором для формування семантичного змісту тексту, його синтаксичного, лексичного, фонологічного, композиційного, стилістичного та іншого оформлення.

Алгоритм розгортання інформативної КС залежить від поставленої комунікантом стратегічної мети – реалізувати інформативну інтенцію або надати імпліцитний вплив на співрозмовника. Формуванню мотиваційного рівня побудови мовної особистості сприятиме навчання КС як інструменту реалізації різноманітних комунікативно-прагматичних потреб вторинної мовної особистості.

1.3 Комунікативні стратегії іншомовної мовленнєвої поведінки як засіб формування вторинної мовної особистості та вдосконалення англомовної комунікативної компетенції студентів

Сучасна парадигма української освіти розглядає іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Такий підхід спрямовує процес навчання на формування у студентів здатності до соціального контакту з представниками іншої лінгвокультури в найтиповіших ситуаціях мовленнєвої взаємодії [Державний освітній стандарт 2019; Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2003]. Отже, доцільним вважається розглянути комунікативні стратегії іншомовної мовленнєвої поведінки як засіб формування вторинної мовної особистості у міжкультурному спілкуванні.

За визначенням вітчизняного дослідника міжкультурної комунікації В.М. Манакіна, її об'єктом є спілкування представників різних національних і лінгвокультурних спільнот, а предметом – прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні «культурні сценарії» різних дій, усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів і явищ, соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи, заборони тощо. Завдання міжкультурної комунікації полягає у формуванні міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення

комфортних умов спілкування в різних сферах та життєвих ситуаціях [Манакін 2012, с. 9-10].

Загалом, міжкультурну комунікацію визначають як процес взаємного зв'язку та взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, під час якої відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями й навичками носіїв різних типів культур [Подольська 2006, с. 6].

Як багатопланове поняття міжкультурна комунікація охоплює дві головні складові – «культуру» та «комунікацію». Воно набуло популярності, коли почали застосовувати в науці порівняльні дослідження різних культур та їх складників [Палько 2011, с. 278].

Поняття «комунікація» теж має багато визначень, але найчастіше його трактують як механізм, що забезпечує існування й розвиток людських відносин, який вміщує в собі всі смислові символи, засіб їх передання в просторі та збереження в часі. Культура не тільки впливає на комунікацію, але й сама зазнає її впливу. Частіше за все це відбувається в процесі інкультурації, коли людина в тій чи іншій формі комунікації засвоює норми та цінності культури [Сенченкова 2010, с. 381].

Успішна міжкультурна комунікація передбачає постійну готовність людини до сприйняття, розуміння й прийняття чужих етнічних стереотипів поведінки, народів, звичаїв, інтересів, культурних цінностей тощо. Дослідниця Л. Почебут вирізняє три основи психологічної готовності до міжетнічного спілкування людини – когнітивну, поведінкову й емоційну [Почебут 2005, с. 95-97] та формулює чотири основоположні принципи міжкультурної комунікації. Мета міжкультурної комунікації – пріоритет дотримання своїх інтересів у своїй культурі та пріоритет дотримання інтересів партнера в його культурі [Почебут 2005, с. 103-104].

Значна частина проблем під час спілкування з представниками інших культур виникає через непорозуміння причин поведінки одне одного, коли люди в певній ситуації очікують на певну поведінку, а, не дочекавшись її, доходять помилкових висновків щодо культури, з представником якої вони спілкуються.

Тому особливо важливим є представлення студентам стереотипів поведінки, характерних для тієї або іншої культури, які, з одного боку, допомагають індивіду орієнтуватися в ситуаціях, що не потребують відповідальних рішень, а з іншого – як закріплена форма упередження, відіграють негативну роль, заважають об'єктивно оцінювати протиріччя, які виникають під час розвитку суспільних відносин, неоднозначність вчинків людей [Шавкун 2009, с. 117].

Визначення Г. Єлізаровою міжкультурної комунікації як процесу спільного для всіх учасників акту спілкування напрацювання, підтримує у своєму дослідженні Т. Толмачова, вважаючи викладання іноземної мови в мовних вищих закладах освіти навчальним типом міжкультурної комунікації, адже спеціально створені умови для іншомовної взаємодії викладачів та студентів спрямовані на професійне оволодіння іноземною мовою та пізнання культури мови, що вивчається. [Єлізарова 2005, с. 119, Толмачова 2009, с. 64].

Навчання КС у ситуаціях міжкультурного спілкування передбачає вивчення плану прагматичних прескрипцій та прагматичних експектацій.

На думку Ю. Кузьменкової, план прагматичних прескрипцій базується на розгляді психологічних чинників: етноцентризму, атрибуції, стереотипів, «культуроспецифічних розбіжностей у рівні контекстності», кількості інформації, що повідомляється, постулатах мовного спілкування, які розглядаються з точки зору амбівалентності процесу міжкультурної комунікації [Кузьменкова 2008, с. 189]. План прагматичних експектацій входить до плану прагматичних прескрипцій, базується на домінантних для англomовного соціуму та комунікативної культури прагматичних категоріях поваги до особистості співрозмовника, ввічливості, вираженні інтенцій, які вторинна мовна особистість вербалізує за допомогою відповідних КС.

План статусно-рольових характеристик суб'єктів міжкультурної взаємодії загалом розглядають у термінах соціального статусу та ролі. На думку професора В. Карасика, проблему соціального статусу людини слід вивчати в тісному зв'язку з концептом ролі та системою соціолінгвістичних категорій: культура, комплекс цінностей, стратифікований мовленнєвий колектив,

діяльність та поведінка, мовленнєва подія або акт, сфери та ситуації спілкування, комунікативна мережа та мова в її різновидах [Карасик 2002, с. 10-18, 22]. Він наголошує, що рольовий план статусу виявляється у безлічі соціальних ролей. Поняття ролі вчений пов'язує з такими поняттями як позиція – місце в системі соціальних відносин, сегменти позиції, рольові очікування, рольові партнери та виокремлює ролі з постійними та змінними характеристиками, соціальні, міжособистісні та внутрішньогрупові ролі, а також статусні, позиційні, ситуаційні, мікросоціальні та макросоціальні ролі. Зіставлення ролі та статусу дозволяє виділити стабільність і векторну спрямованість («вище - нижче») в якості основних характеристик статусу [Карасик 2002, с. 14-15].

Необізнаність вторинної мовної особистості з приводу специфіки статусно-рольового компоненту процесу міжкультурного спілкування або екстраполяція звичок мовленнєвої поведінки, притаманних рідній комунікативній культурі, призводить до стратегічної комунікативної інтерференції, виникнення комунікативних помилок та комунікативних невдач, дисбалансу акту міжкультурної комунікації.

Ю. Кузьменкова, яка вивчає проблеми ефективної міжнародної комунікації, пов'язує культурообумовлене сприйняття особистості носія мови та культури в сукупності її статусно-рольових характеристик з поняттями «дистанційованості» та комунікативної симетрії або асиметрії. Порівнюючи різні комунікативні культури, учена встановила в них відмінності в сприйнятті простору: сприйняття простору «лінійно», від особистого до загального – сприйняття простору в його ієрархічній організації; сприйняття простору як власності – сприйняття простору як гармонійного цілого; сприйняття простору через призму прагматичної корисності – сприйняття простору через призму людських відносин; тенденція до відособленості – тенденція до зближення [Кузьменкова 2008, с. 47-48].

Слід також підкреслити, що моделі комунікативної поведінки та її інтерпретація залежать від сформованих у носіїв культури уявлень про принципи організації мовного взаємодії. Варіативність цих уявлень, що відображає глибинні відмінності культур, в процесі міжкультурного спілкування

нерідко завершується перенесенням (прагматичних) соціокультурних норм рідної мови на іноземну та, як результат, веде до формування у носія мови негативних стереотипів про співрозмовника. При цьому «чужі», як правило, характеризуються негативно, «свої» ж сприймаються позитивно, а їх недоліки пояснюються впливом зовнішніх чинників. Очевидно, що відсутність бажання розрізняти невідповідності стереотипу можуть призвести до неправомірних узагальнень, чому значною мірою сприяють носії тієї культури, про яку складають своє враження іноземці (наприклад, через фільми).

Розглядаючи явище атрибуції (приписування) слід зазначити, що в основі виникнення різних спрощених уявлень полягає властиве нам прагнення знайти пояснення явищ і вчинків, які ми спостерігаємо. Найчастіше, в процесі міжкультурного спілкування комуніканти, керуючись звичним для себе світосприйняттям, приписують іншим характеристики на основі цінностей своєї рідної культури, спираючись на уявлення про їхню подібність.

Отже, що для ефективного міжкультурного спілкування студентам необхідні фонові знання про традиції та звичаї, свята, забобони, стилі одягу та архітектури, особливості харчування та способи проведення дозвілля тощо. Набуття таких знань, систематизація уявлень про наявні міжкультурні відмінності допоможуть уникати помилкових стереотипних висновків і, відповідно, вибирати правильну лінію комунікативної поведінки.

Динамічна природа міжкультурної комунікації, так само як і її амбівалентний характер, проявляється в ситуації міжкультурного спілкування, де вербально реалізуються плани прагматичних прескрипцій та експектацій. Це в свою чергу вимагає звернення до базисних категорій когнітивної лінгвістики – фрейм, сценарій/скрипт.

У лінгводидактиці вчені використовують методичний потенціал фрейму як ментальної структури організації даних для подання стереотипної ситуації, яка є підґрунтям для навчання міжкультурної комунікації та прагматично правильній мовленнєвій поведінці «вторинної мовної особистості» [Слізарова 2005, с. 94-114, Фурманова 1993, с. 89-93].

Спираючись на дослідження В. Фурманової та Г. Єлізарової, Т. Толмачова визначає ситуацію міжкультурного спілкування через поняття «фрейм» і «сценарій», та пропонує розглядати їх в якості ментальних схем, які забезпечують неносієві мови певні орієнтири в ситуаціях або подіях, що визначають вибір тієї чи іншої КС в ситуації міжкультурної комунікації.

Підхід до навчання іншомовного говоріння разом з набуттям культурологічних знань на рівні дискретних мовленнєвих актів та фрейм-структур ситуацій міжкультурного спілкування допоможе студентам мовних вищих закладів освіти планувати та здійснювати їх мовленнєву поведінку в стратегічному плані, передбачати реакції реципієнта та сприятиме виробленню умінь ведення ефективного міжкультурного діалогу.

Необізнаність тих, хто вивчає іноземну мову, стосовно національно-культурної специфіки фрейм-структур ситуацій міжкультурного спілкування може призвести до комунікативних невдач, помилок, збоїв або навіть до комунікативного провалу або конфлікту (В. Красних, Д. Гудков). Причинами виникнення комунікативних невдач можуть виступати психологічні чинники, пов'язані з резистентними установками «вторинної мовної особистості» та проявами інтолерантності по відношенню до носіїв іноземної мови; лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори; культурно-обумовлені чинники, пов'язані з урахуванням системи значень іншомовної культури та прагматичні фактори, що пов'язані з розбіжністю уявних моделей фрагментів дійсності та обумовлені правильним вибором КС в ситуації міжкультурного спілкування [Толмачова 2009, с.76].

Умовою уникнення прагмалінгвістичних помилок у процесі реалізації ТМП «інформування» може бути обізнаність вторинної мовної особистості про культурообумовлені механізми, що регулюють процес обміну інформацією в ході спілкування з носієм мови і культури.

Дослідники питань табу в міжкультурній комунікації вважають, що запобігти прагматичним невдачам можна обираючи або уникаючи певних тем бесіди. Так, зокрема, в англійській комунікативній культурі для ведення “small

talk” – невимушеної бесіди з незнайомими або малознайомими людьми, яка є невід’ємною частиною етикету та культури спілкування в багатьох країнах світу, існують абсолютно неприйнятні – табуйовані – теми (не згадують про святині, особисте життя тощо); умовно табуйовані теми (замість неприємних тем бесіди використовуються стандартні/нестандартні евфемізми, заборона на неформальні звертання до старших за віком/рангом, розмова про особисті доходи, вік, сімейний стан, політичні уподобання, стан здоров’я, роботу та проблеми, пов’язані з нею у позаробочий час); ситуативно-табуйовані теми (уникають певних ситуацій або фраз) [Карасик 2002, с. 75, Садохін 2004, с. 179].

На думку Ю. Кузьменкової, англомовну комунікативну культуру вирізняє подвійність комунікативної поведінки носія мови, яка характеризується частим використанням експресивно-оцінних засобів, що забезпечують ритуальну сторону спілкування і тенденцією приховувати власні (справжні) почуття. Ця тенденція на вербальному рівні підтримується за допомогою стратегічних прийомів применшення (understatement) та перебільшення (overstatement). Перебільшення передбачає використання ТМП «пом’якшення різкості висловлювань», націлених на збереження безконфліктної комунікативної атмосфери. Перебільшення реалізується за допомогою десемантизованих формул – ТМП емоційного впливу, спрямованих на вияв підвищеної уваги до співрозмовника та перебільшено-емоційній оцінці його вчинків, якостей та ін. [Кузьменкова 2008, с. 214-215].

Українська дослідниця Н. Гуріна зазначає, що мовленнєва поведінка британців регулюється низкою соціальних установок (attitudes) та певними соціальними нормами. Основними цінностями англомовного соціуму є: гедонізм, толерантність, витримка, стриманість, прагнення до компромісу, орієнтація на успіх, формалізм, конкуренція, недоторканість особи на духовному та фізичному рівнях [Гуріна 2016, с. 49]. Отже, в англомовній комунікативній культурі є групи стратегій, що забезпечують співрозмовникам можливість триматися безпечної дистанції та встановленого регламенту з метою забезпечення комфортної (безконфліктної) атмосфери спілкування

[Кузьменкови 2013, с. 193]. Для англомовного суспільства не властиво вдаватися до емоцій, бо вони сприймаються як загроза рівному перебігу розмови та безконфліктній атмосфері. Подвійний характер побутової англомовної поведінки виявляється у тенденції до багатослівності поряд з невисокою інформативністю; у значному використанні експресивно-оцінювальних засобів спілкування, які свідчать про ритуальну увагу до співрозмовника поряд з нейтральним (частіше формально-байдужим) ставленням до нього, з одного боку, та прагнення приховати власні (реальні) почуття, з іншого. Британці вважають, що людина може свідомо керувати як перебігом бесіди, так і власними емоціями. Прагнення до позитивної взаємодії та «збереження обличчя» виявляється в постійному звертанні до тактики “small talk”, коли співрозмовники легко, невимушено та неформально спілкуються, вживаючи стереотипні фрази; жодна комунікативна ціль при цьому не переслідується. Ця тактика має на меті встановлення комфортного психологічного клімату, демонстрацію позитивного ставлення до співрозмовника, регуляцію комунікативного міжособистісного простору [Гуріна 2016, с. 49].

Вивчаючи питання англомовних комунікативних стратегій в професійно орієнтованому навчанні майбутніх учителів англійської мови, Н. Гуріна зосереджує свою увагу на КС дистанціювання та натяку. КС дистанціювання регулює ступінь близькості чи віддаленості співрозмовників, надає можливість ставити перепони для захисту своєї території. Ця КС виражається у зміщенні часового плану (акцент на минулий або майбутній час) та використанні модальних дієслів і стійких конструкцій. Наприклад, під час навчання майбутніх учителів організувати клас на виконання певного завдання, необхідно навчити їх надавати учням англомовні вказівки, які в українській мові маркуються імперативними лексико-граматичними конструкціями, переважно типу інструкції, наказу: «Принесіть крейду...». Учена констатує, що, на жаль, більшість викладачів у вітчизняних школах та ВНЗ вдаються саме до імперативу, що є помилковим і недоречним в англомовному комунікативному

середовищі, і, з точки зору англомовної культури, навіть уживання “please” не пом’якшує надто категоричного звучання такої фрази [Гуріна 2016, с. 50].

В англійській мові для зниження категоричності імперативних висловлювань і надання їм ввічливої та тактовної форми вживаються часові форми Past Simple, Future Simple, модальні дієслова та стійкі вирази, щоб уникнути Present Simple, який ніби обмежує свободу вибору реактивних висловлювань. Так, замість “Bring us some chalk please”, доцільно вжити граматичну структуру загального питання “Will you bring us some chalk please?”, або “Could you bring us some chalk please?”.

За Н. Гуріною, КС натяку є наступною антиконфліктною КС, мета якої полягає в регулюванні ступеню емоційного впливу на співрозмовника, згладжуванні «гострих кутів» спілкування шляхом зниження значущості висловлювання, що є наслідком функціонування правил ведення “small talk”. КС натяку ґрунтується на використанні різноманітних прийомів “understatement” – применшення, щоб нейтралізувати емоції мовця щодо змісту висловлювання або співрозмовника та зробити процес спілкування ввічливо невимушеним. Ця КС демонструє ввічливе та обережне ставлення до почуттів співрозмовника.

У педагогічному спілкуванні КС натяку вживається досить часто, оскільки на заняттях можуть виникати делікатні ситуації спілкування, коли, наприклад, викладачеві необхідно повідомити студента про незадовільну оцінку, необхідність перескладання, виразити своє несхвалення, скаргу або критику. Відповідно, комунікативна тактика регуляції зниження значущості висловлювання використовується під час обміну думками між викладачем та студентом, для вираження критичної оцінки. Основні прийоми цієї комунікативної тактики – мінімізація значущості та зниження визначеності. Кожний із цих прийомів вимагає вживання певних лексико-синтаксичних структур. Так, прийом мінімізації передбачає оперування прислівниками-мінімізаторами *just, only, a bit, a little, very* та *non-assertive words: somehow, somewhat, somewhere*, які нейтралізують небажані емоції, зменшують гостроту

критики, приховують несхвалення. Прийом зниження визначеності забезпечується вживанням різних вербальних засобів, що виражають припущення, таких як заповнювачі пауз – «філлери»: *kind of, sort of, so to speak, more or less*, які роблять мовлення викладача менш різким та категоричним.

Логічним продовженням стратегії натяку Н. Гуріна визначає КС ухилення та пом'якшення. Для того, щоб не образити англомовного співрозмовника, який намагається «зберегти обличчя», важливо вміти пом'якшувати категоричні твердження, критичні зауваження, пораду або ставлення до предмету обговорення чи співрозмовника, що є винятково важливою комунікативною стратегією у професії вчителя іноземної мови. Пом'якшення можна досягти двома шляхами: максимальна персоналізація чи суб'єктивізація своєї точки зору або, навпаки, узагальнення думки – перенесення акценту на загальноприйнятну думку з метою приховування власної. Такі комунікативні прийоми не містять загрози до власного часу чи свободи дій англомовного співрозмовника, який усвідомлює необхідність дотримання норм, порядку та законів як істину, що не обговорюється [Гуріна 2016, с. 51-52].

З цим погоджується Т. Толмачова, зазначаючи, що регулятивно-спонукальна КС найчастіше пов'язана з можливим обмеженням волі, або порушенням автономії особистості, потенційним втручанням в її особисте життя, раціональним або емоційним впливом на співрозмовника. Для англійської комунікативної культури використання прямого директивного впливу на адресата є неприйнятним, тому слід використовувати непрямі мовленнєві акти, які імпліцитно впливають на співрозмовника [Толмачова 2009, с. 79].

На думку Г. Єлізарової, використання основних груп КС базується на знаннях про культурні універсалії, про власні культурні цінності та способи їх відображення в поведінці, знаннях, що стосуються культури, яка вивчається, на знаннях про можливий конфлікт або взаємодії культур і способах медіації під час такої взаємодії, мотивації до придбання таких знань, на емпатичному ставленні до того, що відбувається залучених в нього індивідів, на уміннях

динамічним чином втілити всі ці знання і відносини в актуальні дії в ситуаціях спілкування [Єлізарова 2005, с. 247-248].

Англомовна вербальна комунікація ґрунтується на знанні вербальних/невербальних «правил» та «знаків уваги», які дозволяють вести невимушену бесіду, постійно спрямовуючи її необхідним чином, і не виходячи при цьому за межі ввічливості. Ці «правила» базуються на використанні ТМП – стійких конструкцій і кліше, що пом'якшують різкість висловлювання і роблять розмову менш прямолінійним [Садохін 2003, с. 181-182].

Отже, спеціально організоване навчання студентів лінгвістичних факультетів використанню КС (інформативної, оцінно-діяльній, емоційно-діяльній, регулятивно-спонукальній, конвенційній) іншомовної мовленнєвої поведінки сприятиме формуванню цілісної структури вторинної мовної особистості та вдосконаленню іншомовної комунікативної компетенції.

Питання теорії і практики розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів висвітлювались у наукових працях багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних. Українські дослідниці О. Знанецька і О. Цвєтаєва зауважують на нечіткості меж самого терміна «іншомовна комунікативна компетенція», що призвело до виникнення великої кількості дефініцій: мовленнєва компетентність, комунікативна грамотність, вербальна комунікативна компетентність, соціолінгвістична компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння, комунікативна досконалість тощо [Знанецька 2017, с. 174]. Учені В. Сафонова та А. Хуторської розділяють поняття «компетенція» і «компетентність». Так, поняття «компетентність» визначається як здібність людини до практичної діяльності, а «компетенція» – як змістовний компонент цієї здібності у вигляді знань, умінь та навичок [Сафонова 1996, с. 9; Хуторської 2002]. Хоча в науковій літературі в більшості випадків у цьому відношенні різні автори вживають терміни «компетенція» та «компетентність» як синоніми. Одиницями комунікативної компетенції вважають сфери комунікативної діяльності; теми, ситуації спілкування і програми їх розгортання; мовні дії; соціальні та комунікативні ролі

співрозмовників (сценарії їх комунікативної поведінки); КС (комунікативні стратегії) і ТМП (тактики мовленнєвої поведінки) в ситуаціях при виконанні програми поведінки; типи текстів і правила їх побудови; мовні мінімуми тощо.

Стратегічна компетенція як компонент іншомовної комунікативної компетенції передбачає оволодіння вторинною мовною особистістю основною групою КС і ТМП, а також груп метакогнітивних, компенсаторних та загальнонавчальних стратегій і тактик, «необхідних для вироблення спільного для комунікантів значення того, що відбувається, гармонізації відносин і досягнення на цій основі результату – продукту міжкультурного спілкування» [Єлізарова, 2005].

У зв'язку з цим, навчання КС у процесі вивчення іноземної мови студентами лінгвістичних факультетів є найважливішим засобом формування цілісної структури вторинної мовної особистості, вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції та ефективним інструментом інтенсифікації процесу навчання. Навчання КС і ТМП в ситуаціях міжкультурного спілкування є ефективним інструментом інтенсифікації процесу навчання іноземної мови на лінгвістичних факультетах ВНЗ та сприяє аналізу студентами допущених ними комунікативних невдач та вироблення рішень про найбільш оптимальне розгортання обраної КС, що допоможе уникнути комунікативних помилок у ситуаціях міжкультурного спілкування. Таким чином, стереотипна ситуація міжкультурного спілкування має бути основою навчання міжкультурної комунікації та прагматично правильній мовленнєвій поведінці вторинної мовної особистості.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ

2.1 Загальна характеристика експериментального дослідження навчання комунікативних стратегій англomовної мовленнєвої поведінки

Експериментальна апробація методики навчання студентів КС англomовної мовленнєвої поведінки здійснювалася нами на філологічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протягом I семестру 2018/2019 навчального року з 08.10.2018 по 05.11.2018 року. В експерименті взяли участь 29 студентів навчальних груп 418/1 ф, 418/2 ф спеціалізації «Мова і література (англійська)» денної форми навчання. До складу експериментальної групи (ЕГ) увійшло 14 студентів. До складу контрольної групи (КГ) увійшло 15 студентів. Нами було проведено 8 занять експериментального навчання КС англomовної мовленнєвої поведінки на матеріалі ситуацій повсякденного міжкультурного спілкування, об'єднаних однією темою “My First Year at University” («Мій перший рік в університеті»).

Під час проведення експериментальної апробації нами було застосовано однофакторний статистичний педагогічний експеримент, відповідно до логіки проведення якого експериментально-дослідна робота містила чотири етапи: констатувальний, формувальний, контрольний та етап узагальнення отриманих результатів.

З тією метою, щоб встановити необхідність навчання студентів КС англomовної мовленнєвої поведінки в ситуаціях повсякденного

міжкультурного спілкування були проведені опитування та анкетування студентів I курсу філологічного факультету, які показали, що студенти усвідомлюють необхідність впровадження в процес навчання практики усного та писемного мовлення англійської мови спеціально організованого навчання КС англомовної мовленнєвої поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Метою експериментального навчання була перевірка правильності **гіпотези** дослідження, згідно з якою методика навчання КС англомовної мовленнєвої поведінки в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування сприятиме формуванню прагматичного рівня організації вторинної мовної особистості та вдосконалення англомовної комунікативної компетенції за умов, якщо:

1) навчання засноване на лінгводидактичній концепції вторинної мовної особистості (Ю. Караулов, І. Халеева), яка передбачає формування всіх трьох рівнів структури вторинної мовної особистості: вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного в їх взаємодії;

2) навчання цілеспрямовано розвиває комплекс стратегічних, метакогнітивних, компенсаторних та загальнонавчальних умінь як компонентів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки;

3) процес навчання орієнтований на інтенціональне використання студентами КС англомовної мовленнєвої поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Експериментальне навчання передбачало значні зміни на рівні таких компонентів системи навчання як: мета навчання (вдосконалення англомовної комунікативної компетенції студентів), зміст (знання основ міжкультурної комунікації, знання про КС, уміннях їх вербальної реалізації, методи (самостійне ознайомлення з типовими фразами, кліше тощо, необхідними для реалізації КС), технологія навчання.

Результати навчання вимірювалися за допомогою тестів.

Результати передекспериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів були оброблені для виявлення даних за кожним показником та перевірки достовірності результатів.

Оцінка результатів навчального експерименту проводилася на основі зіставлення даних передекспериментального зрізу із даними проміжного та післяекспериментального зрізів.

Беручи до уваги сутнісні характеристики феномену КС і процесу міжкультурної комунікації, слідом за Т. Толмачовою, для перевірки ефективності методики навчання КС англомовної мовленнєвої поведінки ми обрали такі параметри: мовна правильність, клішованість, соціокультурна адекватність, темп, стратегічна результативність; міжкультурна автентичність та ефективність висловлювань.

Параметр мовної правильності свідчив про грамотне використання іноземної мови відповідно до програмових вимог і враховував правильність граматичного, лексичного, фонетичного і синтаксичного оформлення висловлювань. Під час вимірювання коригуванню підлягали лише помилки, релевантні до процесу міжкультурної взаємодії.

Параметр темпу передбачав облік часу, протягом якого студенти виконували завдання передекспериментального, проміжного, післяекспериментального зрізів, а також був показником швидкості темпу мовлення студентів іноземною мовою.

Параметр клішованості визначав, наскільки правильно студенти використовують кліше, розмовні формули, модальну лексику.

Параметр соціокультурної адекватності дозволяв визначити рівень володіння студентами необхідними фоновими знаннями для здійснення процесу міжкультурного спілкування, а також знаннями про національно-культурну специфіку мовленнєвої поведінки носіїв мови, комунікативні норми тощо.

Параметр стратегічної результативності свідчив про рівні сформованості володіння КС англомовної мовленнєвої поведінки в процесі міжкультурного

спілкування, а також розвитку вмінь імовірнісного прогнозування, планування, вибору лінії власної мовленнєвої поведінки, що позначається на ефективності процесу комунікації.

Параметр міжкультурної автентичності та ефективності передбачає необхідні лінгвосоціокультурні, міжкультурні, прагматичні, стратегічні знання та вміння, комплексне володіння якими є передумовою успішного результату комунікативної міжкультурної взаємодії.

Рівень сформованості володіння КС в ситуаціях повсякденного міжкультурного спілкування відбувався за відповідними параметрами. Для кожного параметру і в тому і в іншому випадку фіксувалася його наявність або відсутність. У кожному виділено 6 параметрів. Наявність параметру ми оцінювали 1 балом, його відсутність – 0 балів. Для оцінки володіння КС у ситуаціях повсякденного міжкультурного спілкування вираховувалась відповідна сума балів, потім обчислювався відсоток наявності параметрів для кожної характеристики, що дозволило привести отримані дані до єдиної 100-бальної шкали вимірювань для подальшого порівняння результатів.

Вимірювання рівня сформованості вмінь автентичного використання КС англomовної мовленнєвої поведінки було зроблено на матеріалі ситуацій міжкультурного спілкування.

На етапі організації експерименту було розроблено завдання для перед- та післяекспериментального зрізів, метою яких було визначити рівень сформованості у студентів КС англomовної мовленнєвої поведінки в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування до початку експериментального навчання та після його завершення.

Для передекспериментального зрізу студентам були надані завдання, які передбачають використання КС різної інтенціональної зумовленості. Студенти повинні були спонтанно, попередньо не готуючись, будувати лінію власної англomовної мовленнєвої поведінки в навчальній ситуації міжкультурного спілкування (наприклад, встановити та підтримати

комунікативний контакт, надати або запитати необхідну інформацію, висловити емоції або спонукати співрозмовника до певних дій).

Передекспериментальний зріз виявив, що 1) студенти не відчують особливих труднощів у ситуаціях ініціювання мовленнєвого міжкультурного контакту, використовуючи найбільш типові мовленнєві формули; 2) відчують невеликі труднощі за необхідності підтримки мовленнєвої взаємодії; зазнають труднощів при необхідності використання компенсаторних тактик; 3) відчують комунікативні складнощі в ситуаціях інформування, запиту інформації, не володіють ТМП ввічливого запиту інформації; 4) відчують особливі труднощі, коли необхідно вплинути на співрозмовника (переконати, проінструктувати, висловити думку, спонукати до дії, висловити емоції), скеровуючись, перш за все, стереотипами мовленнєвої поведінки, які властиві їхній рідній культурі; 5) відчують труднощі в організації власної мовленнєвої поведінки і взаємодії з партнером у ситуаціях навчального міжкультурного спілкування, через відсутність необхідних фонових знань, понять, сценаріїв мовленнєвої поведінки; 6) студентам складно розрізнити стилістично нейтральні та «сильні» варіанти мовленнєвого втілення комунікативних інтенцій (намірів); 7) студентам складно обирати вербальні засоби в ситуаціях статусно-рольової асиметрії; 8) значні труднощі викликає необхідність планування власної мовленнєвої поведінки та координація взаємодії зі співрозмовником в ситуації непідготовленого навчального міжкультурного спілкування; 9) значні труднощі у студентів викликає імовірне прогнозування мовленнєвої поведінки співрозмовника, сприйняття та інтерпретація комунікативної поведінки.

Таким чином, аналіз передекспериментального зрізу показав, що в ході навчального експерименту студенти повинні оволодіти необхідним комплексом метакогнітивних, стратегічних, компенсаторних, загальнонавчальних навичок та умінь англомовного міжкультурного спілкування за допомогою використання КС та ТМП.

2.2 Технологія навчання студентів мовних факультетів ВЗО комунікативних навчальних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки

Технологія навчання студентів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки складається з таких компонентів: принципи навчання, цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання, етапи навчання, контроль результатів навчання.

Організуюючи процес навчання студентів мовного вищого закладу освіти комунікативних стратегій іншомовної мовленнєвої поведінки, слід використовувати потенціал міжкультурного підходу до навчання.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники цієї проблематики виділяють такі принципи навчання комунікативних стратегій, які базуються на культуро-орієнтованих підходах.

Принцип комунікативної спрямованості – провідний методичний принцип, згідно з яким, навчання організовується в природних для спілкування умовах або максимально наближених до них (О. Леонт'єв, Е. Азімов, А. Щукін). Цей принцип визначає найважливіші складові процесу навчання КС – зміст, відбір та організацію навчального матеріалу, постановку та вирішення комунікативних завдань, засоби навчання, вибір прийомів, способів ознайомлення, тренування й застосування іншомовного матеріалу. При цьому процес навчання комунікативних стратегій іншомовної мовленнєвої поведінки моделюється як процес наближений до реального, навчального міжкультурного спілкування.

Принцип стратегій мовленнєвої поведінки (Г. Єлізарова, Т. Толмачова) визначають як основну (стратегічну) лінію поведінки, котра базується на знаннях про культурні універсалиї, власні культурні цінності та способи їх

відображення в поведінці, знаннях про культуру країни, мова якої вивчається, про можливий конфлікт або взаємодію культур, на умінні втілити ці знання в процесі спілкування, а також сприяє засвоєнню вторинною мовною особистістю моделей мовленнєвої поведінки, притаманних носіям іншомовної комунікативної культури.

Принцип функціональності (Є. Пассов) в процесі навчання полягає в тому, що об'єктом засвоєння є не мовленнєві засоби, а функції, які вони виконують, тобто в процесі навчального міжкультурного спілкування вторинна мовна особистість буде застосовувати комунікативні стратегії і тактики відповідно до функцій комунікації.

Принцип ситуативності передбачає, що навчання іншомовному спілкуванню відбувається на основі ситуацій [Пассов 1991, с. 93]. Моделювання ситуацій реального міжкультурного спілкування допомагає відтворити міжкультурну комунікативну реальність та оптимізувати процес навчання іноземної мови [Толмачова 2009, с. 115].

Принцип ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу передбачає таку організацію навчального матеріалу, яка відображала б специфіку його функціонування в життєвих ситуаціях та сприяла б швидкому формуванню умінь і навичок, адже процес оволодіння іноземною мовою є максимально наближеним до реальних умов спілкування [Азімов, Щукін 1999, с. 247].

Принцип діалогу культур найчастіше формулюється як провідна спрямованість навчання, яка націлена на розуміння чужої та власної культури через зіткнення з «чужим» в процесі вивчення іноземної мови (Г. Єлізарова).

Метою навчання іноземної мови студентів є формування у них КС та здатності досягати максимальної ефективності задля реалізації основних комунікативних цілей спілкування (інформування, висловлення емоцій, аксіологічна оцінка, спонування, регулювання комунікативної взаємодії).

Структурними компонентами предмету навчання виступають інформативні, оцінно-діяльнісні, емоційно-діяльнісні, регулятивно-спонукальні, конвенційні стратегії, а також супутні їм стратегії: метакогнітивні, компенсаторні та загальнонавчальні.

У розкритті компонентів змісту навчання КС іншомовного міжкультурного спілкування українська дослідниця Д. Терещук пропонує керуватися такими принципами: принципом необхідності і достатності змісту навчання для реалізації практичної мети/цілей навчання міжкультурного спілкування, який передбачає, що компоненти змісту навчання повинні відповідати поставленим цілям та бути спрямовані на їх реалізацію; принципом посиленості й доступності засвоєння змісту навчання у цілому і його частин зокрема, що передбачає врахування реальних можливостей студентів; професійної спрямованості; антропологічним принципом, за яким тематика і комунікативні ситуації мовлення мають відповідати реальним інтересам і потребам студентів, бути особистісно значущими для них [Терещук 2013, с. 73].

Компоненти змісту навчання КС іншомовної мовленнєвої поведінки містять фонетичні, граматичні та лексичні мовленнєві навички та вміння діалогічного, монологічного і полілогічного мовлення, які виконують певну комунікативну функцію та уможливають реалізацію комунікативних інтенцій мовця, комунікативних тактик [Терещук 2013, с. 77]

Метод навчання забезпечує засвоєння змісту навчання і є способом досягнення навчальної мети [Педагогічний словник 2001, с. 313]. Вивчаючи питання методики формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції, українські вчені О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, і С. Ніколаєва визначають метод як спосіб формування у студентів різних компонентів міжкультурної комунікативної компетенції [Методика навчання іноземних мов 2011, с. 75]. Отже, в контексті нашого дослідження мова йде про способи формування КС англomовної мовленнєвої поведінки в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Слід зауважити на необхідності застосування комплексного підходу під час формування у студентів навичок та вмінь, необхідних для реалізації обраної КС в кожній конкретній ситуації міжкультурного спілкування. Таким чином, для реалізації технології навчання КС мовленнєвої поведінки повинна бути розроблена така система вправ, яка сприяла б цьому процесу.

Система вправ для навчання КС англомовної мовленнєвої поведінки передбачає сукупність методично обґрунтованих, цілеспрямованих, взаємопов'язаних, послідовних дій студентів з навчальним матеріалом, що забезпечують високий ступінь реактивності протікання метакогнітивних процесів, автоматизованість мовленнєвих умінь і навичок, спрямованих на стратегічне вирішення комунікативної задачі в процесі міжкультурного спілкування за допомогою використання певної КС [Бім 1977, с. 210].

Розробляючи систему вправ для навчання студентів іншомовної мовленнєвої поведінки, дослідники цього питання І. Бредіхіна, Є. Маслико, І. Матвеева, Д. Терещук, Т. Толмачова підкреслювали ефективність використання концепції І. Бім про трирівневу організацію мовного матеріалу, де перший рівень складають окремі лінгвістичні явища та факти, що підлягають засвоєнню; другий рівень представлений одиницями, які упорядковують мовний матеріал з метою його засвоєння в рамках типового акту комунікації або окремого мовленнєвого вчинку; третій рівень складають зв'язні тексти та теми [Бім 1977, с. 192].

Таким чином, система вправ для навчання студентів КС мовленнєвої поведінки повинна забезпечити поступовий розвиток вторинної мовної особистості, розвиток та вдосконалення її метакогнітивних, стратегічних, компенсаторних умінь і навичок за допомогою використання певного репертуару КС та ТМП під час вирішення конкретних типів завдань навчального міжкультурного спілкування.

Розробляючи вправи для розвитку КС у говорінні, слід пам'ятати, що цей процес не може відбуватися без урахування того, як слухач сприймає чуже мовлення, оскільки говоріння та слухання є єдиним процесом усного

спілкування. Дослідниця Д. Терещук особливо зауважує на суттєвості ролі, яку відіграє слухання при виборі й реалізації КС у діалогах та полілогах, адже ці форми усного мовлення передбачають наявність постійного зворотного зв'язку між учасниками спілкування, передавання ініціативи спілкування від одного учасника до іншого, великої кількості різних особистісних цілей, високої динаміки комунікативної взаємодії; уважного сприйняття та максимально точного і правильного розуміння чужого мовлення [Терещук 2012, с. 77].

Особливо ефективним для процесу навчання студентів КС мовленнєвої поведінки ми вважаємо використання відеофрагментів, які презентують взаємодію носіїв мови, оскільки студенти не тільки чують англomовне мовлення, але й можуть спостерігати за мімікою і жестами співрозмовників. Сьогодні, коли новітні технології дозволяють нам «бути присутніми» у режимі реального часу майже в будь-якому місці світу, стає можливим ознайомитись із сучасними реаліями повсякденного спілкування представників іншої культури, специфікою автентичного використання кліше та тезаурусу, КС та ТМП.

За класифікацією Д. Терещук, вправи для навчання студентів КС англomовної мовленнєвої поведінки в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування можуть бути представлені трьома групами: перша група вправ має на меті активізацію лексико-граматичних і фонетичних навичок, передбачає ознайомлення з новим матеріалом та активізацію раніше засвоєних знань та навичок у встановлених повсякденних ситуаціях англomовного міжкультурного спілкування; друга група вправ націлена на активізацію умінь монологічного мовлення; третя група вправ передбачає активізацію умінь діалогічного мовлення [Терещук 2013, с. 86].

Як зазначалось вище, провідні дослідники в галузі методики викладання іноземних мов рекомендують розпочинати навчання вправами, які спрямовані на розвиток умінь монологічного мовлення, оскільки після етапу засвоєння нового матеріалу (в першу чергу лексичного), студентіві потрібно

більше часу на самостійне його опрацювання [Бім 1977, Маслико 2004]. Також монологічне мовлення найчастіше буває цілком або частково підготовленим. Після монологу цілком логічно перейти до роботи в парах чи мікрогрупах. В умовах комунікативної взаємодії особистісного характеру студенти почуваються вільно та можуть відпрацьовувати потрібні навички, проявляти активність.

Розглянемо приклади вправ і завдань для навчання студентів КС англomовної мовленнєвої поведінки. Ці вправи передбачають розкриття таких тем, як знайомство, навчання, взаємовідносини, спілкування в рамках теми *“First Year at University”* («Перший рік навчання в університеті»), яка, на наш погляд, є актуальною та цікавою для студентів-першокурсників. Слід зазначити, що один і той самий навчальний матеріал може бути використаний неодноразово для відпрацювання студентами різних умінь та навичок. Варіювання вправ та послідовність їх використання може визначатися викладачем окремо з огляду на комплексну мету заняття та рівень підготовки студентів. Вправи 1 – 11 згруповані за принципом активізації певних навичок студентів на занятті (класифікація за Д. Терещук).

Група вправ та завдань для активізації лексико-граматичних та фонетичних навичок.

Вправа 1. Мета: семантизувати нові лексичні одиниці, активізувати лексичні навички для реалізації метакогнітивних тактик створення асоціативного ряду, аналізу, синтезу, порівняння, компенсаторних тактик словотвору, мовної здогадки, використання інших мов. Форма роботи: індивідуальна. Можливі формулювання завдань: ознайомтеся з фразами-кліше заданої тематики; знайдіть у тексті лексичні одиниці та фрази, що корелюють із заданою тематикою. Навчальний матеріал – *“My First Year at University”* (див. Додаток А).

Окрім оволодіння лексичними одиницями, ця вправа спрямована на структурування інформації, готує студентів до того, щоб вони могли використовувати її, не роздумуючи, зосереджуючись не стільки на

пригадуванні слів чи фраз, скільки на обранні найпотрібніших з них для реалізації своїх намірів, на адекватному реагуванні на висловлювання співрозмовника.

Можливими відповідями студентів можуть бути такі: *Task 1.* University, first year student, studies, tutorial, hall of residence, grant, term, degree, lecture, school leaver, project, deadline. *Task 2.* The semantic map (приклад семантичної карти – див. Додаток Б).

Вправа 2. Мета: активізувати граматичні навички для реалізації інформативних тактик повідомлення, опису, розповіді, загальнонавчальних тактик отримання інформації, запам'ятовування, використання опор, групування навчального матеріалу, повторення, тренування. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – текст **“My First Year at University”** (див. Додаток А).

Task 1. Read the text again and track the problems of the first-year university students in Great Britain. Underline the tenses that are used. *Task 2.* Work in pairs. Using the same tenses as in the fragment, tell your partner about the problems that you face as a first year university student.

Ця вправа навчає студентів самостійно аналізувати, яким чином вживання певних граматичних конструкцій визначає спосіб викладення інформації, як можна вживати КС, враховуючи функції, що здійснюються граматичними структурами.

Вправа 3. Мета: активізувати інтонаційні навички у говорінні для реалізації емоційно-діяльнісних тактик вираження позитивних емоцій, симпатії, щастя, невпевненості, метакогнітивних тактик продукування висловлювання, ймовірного прогнозування, тактики швидкого комунікативного реагування. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – відеоепізод телесеріалу ББС про перший день студентів у британському виші **“Off the Hook”** (available at <https://www.youtube.com/watch?v=MehzG22b2ZE>; аудіоскрипт тексту – див. Додаток Н; скріншоти відео – див. Додаток О).

Extra task. Watch the full, non-adapted version of the BBC video “**Off the Hook**” episode, available at <https://www.youtube.com/watch?v=wDk9rdCIj-A>.

Are your suggestions true or false? (*Додаткове завдання.* Передивіться повну версію епізоду 1, чи вірними були ваші здогадки, стосовно подальшого перебігу подій?)

Вправа 4. Мета: активізувати граматичні навички для реалізації інформативних тактик повідомлення, перепитування, оволодіти тактиками запиту інформації, підтримання розмови, згоди/незгоди із співрозмовником, на рівні мікродіалогу; активізувати інтонаційні навички у говорінні для реалізації емоційно-діяльнісних тактик вираження позитивних емоцій. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – уривок аудіозапису діалогу між двома студентами в університетському кампусі “**My First Week (day 1)**”(повний текст діалогу – див. Додаток В).

Вправа 5. Мета: активізувати граматичні навички для реалізації інформативних тактик повідомлення, перепитування, оволодіти тактиками підтримання розмови, виявлення зацікавленості, згоди/незгоди із співрозмовником, на рівні мікродіалогу; активізувати фонетичні та інтонаційні навички у говорінні для реалізації емоційно-діяльнісних тактик вираження позитивних емоцій. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – аудіозапис діалогу між двома студентами в кафетерії університетського кампусу “**My First Week (day 2). At the Cafeteria**” (див. Додаток Г). Завдання: прочитайте діалог, заповніть пропуски необхідними допоміжними дієсловами; використовуйте скороченні форми, де це можливо.

Група прав та завдань для активізації вмінь діалогічного мовлення.

Вправа 6. Мета: оволодіти тактиками запиту інформації, вираження згоди чи незгоди на рівні мікродіалогу, тактиками побудови образу результату дії, смислового програмування, імовірнісного прогнозування. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – діалог “**My First Week (day 1)**” (див. Додаток В).

Завдання. Task 1. Read the dialogue between two students about their first week at university. *Task 2.* Work in pairs. Discuss these questions: 1) Has anyone of your friends or relatives been to university or college? Did they enjoy it. What did they study? 2) What problems do students have during their first week at university?

Вправа 7. Мета: оволодіти тактиками вираження думки, тактиками запиту інформації, вираження згоди чи незгоди на рівні діалогічної єдності/мікродіалогу, тактиками побудови образу результату дії, смислового програмування, імовірнісного прогнозування. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – текст **“My First Year at University”** (див. Додаток А).

Для виконання цього завдання студентам можна запропонувати використання вербальних опор (таблиці функціональних фраз, зразки мікродіалогів тощо).

Вправа 8. Мета: активізувати вміння вести обговорення з використанням тактик прийняття рішення, тактики регулювання комунікативної взаємодії. Форма роботи: групова. Навчальний матеріал – текст **“My First Year at University”** (див. Додаток А).

Task. Discuss the everyday life of Ukrainian students. Join in groups of 3 students. Look at the list of popular sites in your city and choose one of the places to attend together. While discussing use one of the functional exponents every time you speak: **Proposals:** How about... Shall we ... Why don't we ... We could ... Let's ... **Considerations:** Sounds good. I don't mind. I'd rather not. I don't care. I don't think it's a good idea. It doesn't matter to me.

Вправа 9. Мета: активізувати навички для реалізації інформативних тактик повідомлення, перепитування, оволодіти тактиками запиту інформації, підтримання розмови, згоди/незгоди із співрозмовником. Форми роботи: індивідуальна, парна. Навчальний матеріал – будь-який текст за визначеною тематикою (див. Додатки). *Завдання 1.* Прочитайте текст. *Завдання 2.* Обговоріть зміст тексту у парах. *Завдання 3.* Визначте, які з

тактик (перепитування, запит інформації, підтримання розмови, вираження згоди/незгоди із співрозмовником тощо) ви використовували під час дискусії.

Група прав та завдань для активізації вмінь монологічного мовлення. Завдання цієї групи характеризуються вищим ступенем складності у порівнянні з іншими групами, більшими часовими затратами, більшою динамічністю комунікативної взаємодії студентів, важкими запитаннями.

Вправа 10. Мета: навчитися чітко, лаконічно та аргументовано висловлювати свою точку зору на проблему, що обговорюється, а також використовувати інформаційні стратегії повідомлення, інформування, уточнення. Форма роботи: індивідуальна, парна, групова. Навчальний матеріал – текст *“My First Year at University”* (див. Додаток А).

Task 1. Read the text. *Task 2.* Write a summary of the story, and then tell the group your suggestions. *Extra task 3.* Imagine that you are going to study at British university, what are the sociocultural issues that you can possibly face. (Додаткове завдання 3. Уявіть, що ви приїхали на навчання до британського вишу, напишіть, з якими соціокультурними проблемами вам, можливо, доведеться зіштовхнутись).

Вправа 11. Мета: навчитися чітко, лаконічно та аргументовано висловлювати свою точку зору на проблему, що обговорюється, а також навчитися реагувати на висловлену точку зору та заперечувати її, використовуючи інформаційні стратегії повідомлення, інформування, уточнення, запитання-констатацію, згоди і незгоди тощо. Форма роботи: парна, групова. Навчальний матеріал – текст про сусідів по кімнаті в університетському гуртожитку *“An Ideal Flatmate for You”* (див. Додаток Л).

Pre-reading task. Decide which adjectives describe positive or negative qualities. Choose any of them and write sentences justifying each quality, then write a short paragraph describing the character of your flatmate: *patient, boring, pessimistic, mean, ambitious, generous, mature, interesting, hostile, immature, friendly, impatient, tactful, good-natured, short-tempered, thick-skinned, easy-*

going, hard-working, fair, shy, helpful, aggressive, reserved, outgoing, polite, cheerful.

Task 1. Read the descriptions from a flatmate finder site “*An Ideal Flatmate for You*”. *Task 2.* Which person would be the best flatmate for you? Why? Do you agree that good relationship between flatmates is possible? Do you believe that it is possible to find your ideal flatmate? If so, describe your ideal flatmate. Discuss the question with a partner.

Наведемо також приклади вправ та завдань для формування іншомовних КС англomовної мовленнєвої поведінки в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування за класифікацією дослідниці Т. Толмачової (вправи 12 – 22).

Завдання, які спрямовані на розвиток метакогнітивних умінь та передбачають розвиток навичок попереднього планування та імовірного прогнозування.

Вправа 12. Навчальний матеріал – діалоги в ситуаціях повсякденного спілкування на вибір викладача. Для завдань цього типу завдань можна використати всі діалоги, розміщені в додатках. Наприклад, “*At the Hotel: It doesn’t work*”, “*My First Week at University* та інші (див. Додатки И, В, Г, Д, Е). *Завдання 1.* Прочитайте початкові репліки діалогів, визначте комунікативні наміри співрозмовників. *Завдання 2.* Спробуйте надати характеристики учасникам спілкування (визначити їх статус, соціальну роль, стать, вік) та визначте ситуації спілкування (час, місце, дії, контекст). Обґрунтуйте, чи є спілкування діловим або неформальним.

Вправа 13. Навчальний матеріал – відео-епізод із вимкненим звуком “*At the Hotel: It doesn’t work*”: complaints, polite requests, responses (available at: <https://www.youtube.com/watch?v=L2zBqsE-Leg>; аудіоскрипт діалогів – див. Додаток И). *Завдання 1.* Перегляньте відео-епізод, який описує ситуації повсякденного (міжкультурного) спілкування, із вимкненим звуком, спробуйте передбачити вербальний зміст реплік. (Якщо студенти прослуховують діалог в аудіозапису, вони визначають соціальні, вікові,

гендерні ролі учасників). *Завдання 2.* Перегляньте відео у звуковому супроводі, перевірте, чи правильно ви здогадалися. Зверніть особливу увагу на інтонацію співрозмовників. *Завдання 3.* Прослухайте фрази, які вимовляють з різною інтонацією, визначте, які з них звучать ввічливо, які – ні. Зауважте, що ми завжди можемо визначити за інтонацією, чи ввічливо з нами розмовляють люди. Монотонна інтонація може вказувати на грубість, або нетерпіння. *Завдання 4.* Оберіть фрази, які означають скаргу, прохання. Look at the sentences, decide are they complaints or requests? 1. I'm sorry, but I've got a bit of a problem. 2. I wonder if you could ask someone to fix it. 3. I wonder if I could have some more towels, please. 4. I'm afraid I've got a complaint. 5. Could I speak to the manager, please? 6. Could you help me? 7. I'm sorry, but I think there's something wrong with the shower. 8. Would you mind sending someone to look at it, please? *Завдання 5.* Визначте, які формули ввічливості вживають учасники розмови. *Завдання 6.* Знайдіть у діалозі приклад традиційного британського гумору. *Завдання 7.* Спираючись на опрацьований матеріал, складіть власний діалог на тему *“At halls of residence”* («В університетському гуртожитку»); інсценуйте його у парах.

Завдання, спрямовані на планування, поетапне вирішення комунікативного завдання, організацію та оформлення майбутнього висловлювання.

Вправа 14. Навчальний матеріал – діалог *“I'd like to enquire”* (див. додаток К). *Завдання 1.* Прослухайте) діалог, складіть план діалогу відповідно до поставленого комунікативного завдання та ситуації міжкультурного спілкування. *Завдання 2.* Складіть із запропонованих варіантів реплік початок, розгортання висловлювання, завершення зв'язного діалогу із заданої теми, спираючись на зазначені параметри ситуації міжкультурного спілкування (час, місце, мету спілкування) і його учасників (статус, вік, стать та ін.). *Завдання 3.* Прослухайте діалог, спостерігаючи за інтонацією (спадна або висхідна). Визначте тип інтонації. *Завдання 4.* Повторіть фрази за диктором, намагаючись якомога точніше

скопіювати інтонацію. Зверніть увагу на те, що для того, щоб «звучати» ввічливо, слід починати питання з висхідного тону.

Завдання, спрямовані на розуміння та інтерпретацію мовленнєвої поведінки співрозмовника.

Вправа 15. Навчальний матеріал – діалог “**My First Week at University (Day 1)**”. ***Завдання 1.*** Прочитайте / прослухайте діалог, зверніть увагу на мовленнєву поведінку співрозмовників, вкажіть, які комунікативні інтенції висловлює кожен з них. ***Завдання 2.*** Визначте, яку комунікативну мету переслідує кожен із співрозмовників, які мовні засоби для цього використовуються. ***Завдання 3.*** Знайдіть у діалозі вирази – маркери “small talk”. Пропонуємо діалог “**My First Week at University (Day 1)**” (повний текст – див. Додаток В).

Завдання на аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, створення асоціативності рядів.

Вправа 16. Навчальний матеріал – діалог “*I’d like to enquire*” (див. Додаток К). ***Завдання 1.*** Прослухайте діалог, проаналізуйте та визначте, які КС та ТМП були використані в ситуаціях встановлення та підтримання контакту, запрошення, прохання про послугу, аргументації, поради. ***Завдання 2.*** Прочитайте ініціальні репліки діалогів та відреагуйте на них. ***Завдання 3.*** Складіть власний діалог, використовуючи КС та ТМП для встановлення та підтримання контакту, запрошення, прохання про послугу, аргументації, поради.

Вправа 17. Навчальний матеріал – текст “**Small Talk**” (див. Додаток Ж). ***Завдання 1.*** Прочитайте текст про специфіку мовленнєвої поведінки носіїв мови під час невимушеної розмови з незнайомими, або малознайомими людьми, порівняйте отриману інформацію з рідною культурою; вкажіть риси подібності та відмінності. ***Завдання 3.*** Згідно з текстом, які теми не прийнятні для “small talk” (According to the reading passage, what topics are off-limits for small talk?) Ваша відповідь може розпочинатись таким чином: They are

personal questions such as Можлива відповідь – personal affairs, money, family, religion, politics.

Вправа 18. Навчальний матеріал – відео австралійського блогера *mmmEnglish* “**30 Questions for Sensational Small Talk**” (available at: <https://www.youtube.com/watch?v=WGoIoDuf83o>; скріншоти відеоролику – див. Додаток П).

Завдання 1. Перегляньте відео про правила та поради ведення “small talk”. *Завдання 2.* Порівняйте з рідною культурою, чи існують подібні правила ведення бесіди у вашій країні?

Вправа 19. Навчальний матеріал – діалог “**Two strangers are in a post office queue**” (див. Додаток Е). *Завдання 1.* Прочитайте діалог-розмову двох незнайомих у черзі на пошті, доповніть його фразами за змістом “small talk”, що пропущені. *Завдання 2.* Відтворіть його з партнером, поміняйтесь ролями. *Завдання 3.* Уявіть себе в ситуації для “small talk”(у черзі в супермаркеті, або банку, на зупинці тощо), складіть власний діалог.

Завдання на формування стратегічних умінь з використання «сценарної послідовності» мовленнєвих дій у ситуаціях міжкультурного спілкування, алгоритму мовленнєвої поведінки, володіння моделями обміну репліками можуть бути такими: 1) прочитайте діалоги, відзначте особливості мовленнєвої поведінки носіїв мови в даній ситуації; порівняйте з рідною культурою; 2) прослухайте фрагмент діалог, надайте якомога більше відповідних реплік на фрази-стимули; 3) прослухайте діалоги, які містять приклади найбільш типової мовленнєвої поведінки в українській та англійській культурах у схожих ситуаціях; проаналізуйте почуте; 4) перегляньте відео-сюжети, які містять інформацію про мовленнєву поведінку українців у побутових ситуаціях та визначте, яких комунікативних помилок може припуститись неносій мови за подібної ситуації міжкультурного спілкування.

Вправа 20. Навчальний матеріал – текст “**Cultural Shock**” (див. Додаток М). *Завдання 1.* Прочитайте текст про культурну різницю між

представниками різних національностей. *Завдання 2.* Визначте, що розкриває найбільш типові риси соціокультурної поведінки носіїв мови. *Завдання 3.* Проаналізуйте текст з точки зору використання КС та ТМП. *Завдання 4.* Порівняйте мовленнєву поведінку носіїв мови з мовленнєвою поведінкою в рідній культурі. Скажіть, чи поведінка людей у вашій країні більше схожа на те, як поводить ся Міранда, або Александр? *Завдання 5.* Заповніть таблицю відмінностей.

У процесі міжкультурного спілкування КС безпосередньо пов'язані з реалізацією комунікативних інтенцій, наданням прагматичного впливу на партнера, володінням «фреймами» і «сценаріями» ситуацій міжкультурного спілкування і правилами мовленнєвої поведінки в них, що в сукупності визначає мету спілкування, відбір і комбінацію мовних засобів для її досягнення, вибір прагматично правильної лінії міжкультурної взаємодії.

Особливо важливими для процесу навчання КС міжкультурного спілкування є **завдання на розвиток стратегічних умінь з реалізації функцій іншомовної комунікативної взаємодії**. Такі вправи є підготовчими за характером, їх виконання передбачається після засвоєння певного обсягу лексико-граматичного матеріалу, необхідної соціокультурної інформації з обраної тематики, яка надає уявлення про іншомовні номінації існуючих культурних реалій іншої країни, можливі засоби вербальної та невербальної поведінки, прийнятні у культурі, яка вивчається, ситуативно-зумовлені норми міжособистісної взаємодії [Толмачова 2009, с. 131].

Такі завдання мають на меті формування умінь вербальної реалізації комунікативних інтенцій за допомогою використання КС; розвиток умінь стилістично правильно оформляти КС, згідно з прагматичним прескрипціями (регістру спілкування, статусно-рольових характеристик); розвиток умінь з використання «сценарної послідовності» дій у ситуаціях міжкультурного спілкування, алгоритмом мовленнєвої поведінки, володіння моделями взаємного обміну репліками; зняття потенційно можливих мовних і

комунікативно-поведінкових труднощів у процесі реалізації функцій англомовного спілкування та вербалізації КС зазначених типів.

Вправа 21. Навчальний матеріал – діалог *“I’d like to enquire”* (див. Додаток К) *Завдання 1.* Прочитайте фрази та назвіть ті, які виражають: пораду, спонукання до дії, прохання, дозвіл про вчинення дії тощо. *Завдання 2.* Перегляньте список мовленнєвих формул та згрупуйте їх відповідно до інтенції, яку вони виражають: 1 I’d like to enquire about a course. 2. Can you hold on a minute? I’ll check. 3. Would you mind putting that in an email for me? 4. I’d really appreciate you help. 5. Sorry to keep you. 6. I wonder if it would be possible for me to change to that group. 7. That’s going to be a problem. I’m not sure what we can do about it. 8. Thank you very much for your help.

Вправа 22. Навчальний матеріал – відеоепізод за вибором викладача, або аудіозапис діалогу *“At a Company Dinner”* (див. Додаток Д). *Завдання 1.* Перегляньте відео-епізод / прослухайте аудіо запис діалогу двох колег на корпоративній вечері. *Завдання 2.* Визначте фрази мовленнєвого етикету, які виражають привітання, інформування про стан здоров’я, родину, запрошення, подяку, прохання, спонукання, запрошення. *Завдання 3.* Назвіть теми “small talk”, які прозвучали в розмові. *Завдання 4.* Перегляньте відео-епізод із вимкненим звуком, спрогнозуйте, які із запропонованих фраз мовленнєвого етикету можуть бути використані; «озвучте» відео-епізод.

Слід додати, що під час навчання студентів комунікативних стратегій англомовної мовленнєвої поведінки поряд із традиційними методами та прийомами навчання, вважаємо за доцільне використовувати потенціал ігрових технологій (інсценізація, рольова гра, мовленнєва симуляція тощо), спрямованих на практичне оволодіння КС. Комбіноване використання традиційних методів навчання та ігрових технологій на усіх етапах можуть забезпечити достатній рівень сформованості фонетичних, лексико-граматичних знань та навичок, теоретичну інформацію про КС, що є передумовою для ефективного оволодіння ними студентами.

Ефективність використання ігрових технологій під час навчання КС обґрунтовує у своєму дослідженні Д. Терещук, зауважуючи, що *інсценізація* відзначається ефективністю у випадках, коли необхідно, щоб студент запам'ятав певний мовний зразок, кліше або формулу та прагматичний контекст використання відповідних мовних елементів. *Рольова гра* доцільна у навчанні компонентів тактично-стратегічного рівня компетенції, а також у навчанні компенсаторних стратегій, де можуть відпрацьовуватись окремі прийоми мовленнєвої взаємодії у різноманітних ситуаціях. *Мовленнєва симуляція* – як спосіб навчання часто поєднує у собі низку прийомів та елементів різних методів, є визначальною для формування усіх КС, адже створює умови для ефективного інтегрованого їх використання, виступає ключовим способом навчання, який може застосовуватись на заключному стратегічно-симуляційному етапі формування КС [Терещук 2013].

Завдання вправ для навчання студентів КС мовленнєвої поведінки також обов'язково мають відповідати критерію автентичності, бути соціо- та міжкультурно насиченими (Т. Толмачова, І. Халєєва). Відповідно до цього критерію відбираються усні та письмові тексти з автентичних джерел, які є реальним продуктом носіїв «інших» мов і культур. Відібраний автентичний матеріал має характеризуватись природністю лексичного наповнення та граматичних форм, відображати національно-специфічні особливості та традиції побудови міжкультурного дискурсу.

Очевидну тенденцію до реалізації міжкультурного комунікативного підходу у вирішенні навчальних завдань, інтегративного навчання іноземної мови за усіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності презентують сучасні зарубіжні видання підручників з англійської мови (Face2face – Cambridge University Press, New English File – Oxford University Press, SpeakOut – Pearson тощо), потенціал яких доцільно використовувати під час навчання студентів КС англомовної мовленнєвої поведінки, особливо в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування.

2.3 Результати експериментального навчання

Експериментальне навчання відбувалось згідно з теоретичними положеннями, викладеними в першому розділі та мало на меті перевірити ефективність системи навчання КС.

В рамках експериментального навчання в експериментальній групі (ЕГ) апробувалася описана система вправ, спрямована на формування навичок та вмінь використання КС з теми **«First Year at University» («Students' Life»)** з практики усного та писемного мовлення, за окресленими напрямками. Наприклад, 1) розпочніть розмову із незнайомою людиною (новим студентом), 2) розкажіть про ваші повсякденні справи як студента-першокурсника, 3) розкажіть про ваш перший день в університеті, 4) опишіть університетське містечко, 5) опишіть вашу квартиру, або кімнату в університетському гуртожитку, 6) опишіть вашого сусіда по кімнаті, 7) розкажіть про проблеми студентів українських на британських вишів.

Після закінчення експерименту було проведено підсумковий зріз для перевірки рівня сформованості навичок використання КС в ситуаціях міжкультурного спілкування та порівняння результатів контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ). Обробка отриманих даних показала, що в результаті експериментального навчання відбулися кількісні та якісні зміни.

Результати дослідження оброблялися методами математичної статистики.

Оцінка відмінностей була спрямована на підтвердження або спростування наступних припущень: 1) методика навчання, яка була використана, ефективно змінює рівень оволодіння КС англомовної мовленнєвої поведінки (для цього ми порівнювали результати предекспериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів знань в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах); 2) методика навчання

КС англомовної мовленнєвої поведінки *підвищує* рівень оволодіння ними (для цього ми порівнювали результати передекспериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів знань в експериментальній групі студентів).

Результати оцінки рівня володіння КС англомовної мовленнєвої поведінки представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Оцінка рівня володіння КС англомовної мовленнєвої поведінки студентами експериментальної та контрольної груп

Зріз	Група	Статистичні показники у %
Передекспериментальний	Експериментальна	67
	Контрольна	58
Проміжний	Експериментальна	75
	Контрольна	59
Післяекспериментальний	Експериментальна	87
	Контрольна	63

Відмінності на рівні володіння КС англомовної мовленнєвої поведінки між експериментальною та контрольною групами спостерігаються вже при проведенні проміжного зрізу. Після проходження повного курсу навчання середній рівень в експериментальній групі підвищився на 20%, в контрольній групі практично не змінився (підвищення відбулося на 5%).

Звернемо увагу, на які саме параметри КС англомовної мовленнєвої поведінки впливає досліджувана методика.

Для цього в експериментальній та контрольній групах був оцінений відсоток студентів, які володіють конкретним параметром (КС 1 – метакогнітивний, КС 2 – загальнонавчальний, КС 3 – стратегічний, КС 4 – компенсаторний).

Результати наведені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількість студентів (у %), які володіють окремими параметрами КС англомовної мовленнєвої поведінки

Зріз	Групи	Параметри					
		КС 1	КС 2	КС 3	КС 4	Фонові знання	Використання КС згідно реєстру спілкування
Передекспериментальний	Е	100	92	62	28	60	68
	К	100	88	58	28	42	67
Проміжний	Е	100	95	77	43	82	72
	К	100	72	52	28	45	72
Післяекспериментальний	Е	100	98	88	54	96	88
	К	100	72	62	32	56	72

В експериментальній групі студентів ефективність методики виявляється на параметрах КС 3, КС 4, у наявності фонових знань та використанні КС відповідно до реєстру спілкування. Це свідчить про те, що студенти, які не надають правильних відповідей на ці параметри перед навчанням, після завершення експериментального навчання змогли відповісти на поставлені запитання правильно. Особливо очевидно про це свідчить параметр про наявність фонових знань. Так, перед навчанням цей параметр був сформованим у 60% студентів експериментальної групи, після навчання – у 96%. У контрольній групі всі параметри залишаються майже без змін.

На початку експерименту та під час проміжного зрізу в групах рівень володіння не відрізняється. Статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами на рівні володіння КС

англомовної мовленнєвої поведінки спостерігаються після проходження всього курсу навчання. При цьому рівень володіння підвищується тільки на 5% в експериментальній групі, і практично не змінюється в контрольній.

Вірогідність підвищення середнього рівня володіння навичками КС у ситуаціях повсякденного міжкультурного спілкування підтверджується аналізом результатів, під час якого попарно розглядалися результати передекспериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів в експериментальній групі (таблиця 2.1). Рівень володіння навичками КС англомовної мовленнєвої поведінки достовірно відрізняється з 5% рівнем значущості тільки для післяекспериментального зрізу, отже ці вміння ефективно підвищуються після проходження повного курсу навчання за запропонованою методикою.

Розглянемо, на які конкретно параметри КС англомовної мовленнєвої поведінки впливає розглянута методика. Для цього в експериментальній та контрольній групах був оцінений відсоток студентів, які володіють конкретним параметром. Результати наведені в таблиці 2.3. В експериментальній групі студентів ефективність методики найбільшою мірою спостерігається на параметрі «стратегічна результативність». Так, на початку експерименту цей параметр був сформований у 62% студентів експериментальної групи, а після навчання – у 89%. Можна констатувати, що методика навчання студентів КС англомовної мовленнєвої поведінки у міжкультурному спілкуванні майже не впливає на темп мовлення. Відзначається підвищення кількості студентів, які володіють соціокультурною адекватністю та міжкультурною автентичністю (ефективністю). У контрольній групі всі параметри залишаються майже без змін. Отже, можна зробити висновок, що використана методика достовірно впливає на формування у студентів навичок стратегічної результативності.

Таблиця 2.3

Кількість студентів експериментальної та контрольної груп (у %), які володіють окремими параметрами КС англомовної мовленнєвої поведінки

Зріз	Групи	Параметри					
		Мовна правильність	Клишова-ність	Соціокуль-турна адекват-ність	Темп	Стратегіч-на резуль-тативність	Міжкультурна автентичність (ефективність)
Передекспере-ментальний	Е	89	88	68	54	62	42
	К	62	62	53	54	48	32
Проміжний	Е	90	92	75	53	73	44
	К	75	64	55	53	46	32
Післяекспере-ментальний	Е	98	99	82	54	89	54
	К	87	74	62	48	48	29

Таким чином, результати експериментального навчання підтверджують правильність висунутої гіпотези та доводять ефективність запропонованої методики для формування навичок використання КС англомовної мовленнєвої поведінки в повсякденних ситуаціях міжкультурного спілкування та вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції в цілому.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових досліджень з лінгвістики, когнітивної лінгвістики, культурології, методики дозволяє нам зробити висновок, про те, що КС є одиницями, які репрезентують специфіку національної свідомості і мовленнєвої поведінки носіїв мови та культури.

Мова і культура – це форми національної свідомості, притаманні носію мови, що відображають специфіку його світобачення та обумовлюють його комунікативну поведінку. Введення в процес навчання іноземної мови соціо- та лінгвокультурних знань про країну, мова якої вивчається, сприяє формуванню семантичного (вербально-семантичного) і когнітивного (тезаурусного) рівнів і розширює картину світу. Взаємозв'язок мови і культури репрезентовані в діяльності мовної особистості.

Навчання міжкультурного спілкування передбачає одночасне вивчення мови й культури, що в свою чергу, дозволяє розглядати КС як одиниці, які одночасно належать мові та культурі, а також мають соціальну та національно-культурну специфіку. Це надає можливість увести поняття КС в категоріальний апарат методики викладання іноземних мов.

У сучасній лінгвістиці під комунікативною стратегією розуміють оптимальну реалізацію інтенції мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування шляхом вибору дієвих мовленнєвих ходів, а також гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації. Інакше кажучи, процес спілкування постає як послідовність інтеракційних ходів між адресантом і адресатом, які обумовлені їх комунікативними інтенціями або намірами. Побудова комунікативної стратегії залежить від низки прагматичних факторів – рівня знайомства комунікантів, їх статі, соціальних ролей, національно-культурної належності, а також комунікативної компетентності, яка визначає, які засоби мови добирає мовець.

Для процесу навчання іноземної мови, як засобу міжкультурного спілкування, слід визначати КС як сукупність мовленнєвих актів ініціатора спілкування, яка визначає лінію його мовленнєвої поведінки, моделює досягнення цілей та виконання планів і прогнозує можливі реакції реципієнта на них.

Методична цінність використання КС обумовлена тим, що студенти філологічного факультету мають певний іншомовний досвід – володіють словниковим запасом, мають уявлення про найважливіші граматичні категорії, мають певну когнітивну базу, тобто вторинна мовна особистість студента певною мірою сформована на двох рівнях: вербально-семантичному і лінгвокогнітивному. Оволодіння моделями автентичної мовленнєвої поведінки через вивчення і використання у спілкуванні основних і допоміжних КС і ТМП надасть можливість сформулювати третій рівень вторинної мовної особистості – прагматичний, на якому зреалізуються основні комунікативно-діяльнісні потреби мовця.

Іншомовна комунікативна компетенція складається із мовного, стратегічного та дискурсивного компонентів. Оволодіння основними типами КС та супутніми їм типами сприяє вдосконаленню цих компонентів завдяки сформованому автентичного вибору КС англomовної мовленнєвої поведінки у ситуаціях міжкультурного спілкування.

Для навчання КС необхідно використовувати таку систему вправ, яка буде спрямована на взаємопов'язане оволодіння основними та допоміжними типами КС, що в цілому повинно забезпечити вторинну мовну особистість уміннями міжкультурного спілкування.

Проведене дослідження дозволило науково обґрунтувати методіку навчання КС англomовної мовленнєвої поведінки: сформульована мета навчання КС, визначено зміст навчання КС, який включає КС англomовної мовленнєвої поведінки, та ТМП, що їм відповідають, теми, ситуації міжкультурного спілкування, визначені знання, навички та вміння, розроблені

основні принципи, методи та засоби навчання, які перевірені і підтвержені експериментальною роботою.

Для інтенсифікації процесу навчання іноземної мови було відібрано та розроблено вправи, спрямовані на розвиток комплексу вмінь міжкультурного спілкування.

Експериментальне навчання підтвердило ефективність запропонованої методики. Встановлено, що використання спеціально розроблених завдань в практиці навчання сприяє формуванню цілісної структури вторинної мовної особистості, формуванню іншомовної комунікативної компетенції, вдосконаленню знань з іноземної мови студентів, розвитку їх прагматичного та стратегічного потенціалу в процесі навчального міжкультурного спілкування.

Підсумовуючи наведене вище, можна констатувати, що поставлена в нашому дослідженні мета дослідження досягнута, завдання вирішені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). Ленинград : Наука, 1975. 275 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
3. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке. Саратов : СГУ, 2007. 23 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
5. Бербенець Л. С. Мета викладання іноземної мови професійного спілкування та шляхи її реалізації. *Наука в інформаційному просторі*: Матеріали V Міжнародної научно-практичної конференції 2009 г. URL: <http://www.confcontact.com/2009ip/berbenets.htm>.
6. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного ученика. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.
7. Боднар А. Я., Верещагіна Т. О. Проблема міжкультурної комунікації у викладанні іноземної мови у ВНЗ. *Наукові записки*. 2007. Том 71. С. 15-19.
8. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге. *Русская разговорная речь как явление городской культуры*. Екатеринбург : АРГО, 1996. С. 21-48.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. Москва : Русский язык, 1999. 84 с.
10. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании, русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 1990. 246 с.
11. Воротняк Л. І. Деякі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник*

- Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_1_3.
12. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_4.
13. Габидуллина А. Р. Педагогическая лингвистика. Горловка : ГГПИИЯ, 2011. 208 с.
14. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
15. Гудков Д. Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация. *Язык, сознание, коммуникация*. под ред. В. В. Красных, А. А. Изотова. Москва : Филология, 1997. Вып. 1. С. 114-127.
16. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию*. Москва : Прогресс 1984. 298 с.
17. Гурина Н. В. Комунікативні стратегії в професійно орієнтованому навчанні майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 141. С. 49-53. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_141_14
18. Дейк ван Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1988. Вып. 23. С.153-211.
19. Демьянков В. З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации). Москва : АН СССР, 1982. Т. 41. № 4. С. 327-337. URL: http://www.infolex.ru/IZV4_82.html.
20. Державний освітній стандарт України. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
21. Донець П. М. Основы общей теории межкультурной коммуникации: монография. Харків : Штрих, 2001. 386 с.

22. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 456 с.
23. Дороз В. Ф. Принцип крос-культурного діалогізму як одна з основ гуманізації змісту мовної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 3. С. 274-281.
24. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. 352 с.
25. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
26. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 3. 426 с.; Т. 4. 388 с.
27. Знанецька О. М., Цвєтаєва О. В. Роль комунікативної компетентності у навчанні іноземних мов. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 188-193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2017_1_31
28. Знанецька О.М., Цвєтаєва О.В. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання іноземній мові. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 173-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2015_1_28
29. Иссерс О. С. Речевое воздействие. Москва : Флинта : Наука, 2011. 224 с.
30. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
31. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
32. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
33. Колшанский Г. В. Паралингвистика. Москва : КомКнига. 2010. 96 с.

34. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія. Москва : Гнозис, 2002. 320 с.
35. Красных В. В. Основы психолінгвістики і теорії комунікації: Курс лекцій. Москва : Гнозис, 2001. 270 с.
36. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Москва : Смысл, 1997. 288 с.
37. Кузьменкова Ю. Б. От традицій культури к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. Москва : МАКС Пресс, 2008. 316 с.
38. Кузьменкови Ю. и А. Английский язык для межкультурного общения. Москва : Издательство Московского университета, 2013. 276 с.
39. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Академический проспект, 2002. 544 с.
40. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь : Твер. гос. ун-т, 1998. 199 с.
41. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
42. Маслова В. А. Лінгвокультурологія. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
43. Маслова В. А. Национальные ценности и язык: духовный код культуры. *Лінгвістика*. 2010. № 2 (20). С. 19-30.
44. Маслова Т. Б. Принципи класифікації комунікативних стратегій. *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2015)*: матеріали II Міжнародної наукової конференції. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2015. С. 81-85.
45. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Вышэйшая школа, 2004. 522 с.
46. Мельніченко О. В. Роль графона в організації комунікативних стратегій глобалізації, контрастування та створення дискомфорту. *Лінгвістика тексту*. Донецьк : ДонНУ, 2009. С. 142-146.

47. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій (схеми і таблиці). Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 338 с.
48. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 432 с.
49. Михайленко І. Міжкультурна комунікація в контексті вивчення іноземних мов на неспеціальних факультетах ВНЗ. Київ : Наук. думка, 2002. 412 с.
50. Міщенко А. Л. Теорія мовленнєвих актів та інструктивні тексти. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Сер.: Філологічна. 2012. Вип. 23. С. 92-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_23_34.
51. Морська Л. І. Сутність і класифікація комунікативних стратегій у професійному дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер.: Філологічна. 2012. Вип. 29. С. 11-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_29_6.
52. Оліяр М. П. Стратегії і тактики педагогічної комунікації. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 5. С. 72-76. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2016_15_22.
53. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
54. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва : Прогресс. 1986. Вып. 17. С. 22-140.
55. Пазухин Р. В. Язык, функция, коммуникация. *Вопросы языкознания*. 1979. №6. С. 42-50.
56. Палько І. М. Міжкультурна комунікація як чинник формування міжкультурної толерантності майбутніх соціальних педагогів. *Попередження насильницьких конфліктів у міжкультурних спільнотах і формування культури миру: зб. наук. пр.* 2011. Випуск 1. Київ : ПП «Золоті ворота». С. 277-284.
57. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.

58. Пахомова Т. О., Сенченко Я. С. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгвосоціокультурного підходу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія.* 2013. № 1. С. 59-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2013_1_11.
59. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
60. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 157-162.
61. Подольська Є. А. Кредитно-модульний курс культурології. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 368 с.
62. Пономаренко А. Концепція «мова як українознавство у працях С.Я. Єрмоленко». *Культура слова.* 2012. Вип. 77. С. 77-81.
63. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Москва : ЧеРо, 2003. 349 с.
64. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. Санкт-Петербург : Санкт-Петерб. ун-т, 2005. 281 с.
65. Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре). *Современные проблемы науки и образования.* 2007. № 3. С. 59-63. URL: www.science-education.ru/ru/article/view?id=384.
66. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ ДАНА, 2004. 271 с.
67. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : ИСТОКИ, 1996. 237 с.
68. Сахарова Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета. Москва : Творческий центр, 2003. 402 с.

69. Сенченкова Т. Комунікація як чинник діалогу культур. *Держава і суспільство*. 2019. Вип. 30 С. 379-384. URL: www.scribd.com/doc/53461757.
70. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): монографія. Київ : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2002. 392 с.
71. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Вып. 17. Москва : Прогресс, 1986. С. 195-234.
72. Совтис Н. Мова як символічний код культури. *Київські полоністичні студії*. 2014. Т. 24. С. 563-570. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kps_2014_24_59.
73. Соломаха А. В. Концепт «вторинна мовна особистість» в теорії та методиці навчання іноземних мов. *Вісник психології і педагогіки*. 2013. Вип. 13. К., 2013. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_13
74. Сухих С. А., Зеленская В. В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар : Изд-во Кубанск. ун-та, 1998. 159 с.
75. Терещук Д. Г. Особливості розвитку іншомовних комунікативних стратегій у говорінні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2012. Вип. 3. С. 74-78.
76. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка Тернопіль, 2013. 260 с.
77. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 264 с.
78. Толмачева Т. А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ГОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет». Горно-Алтайск, 2009. 243 с.

79. Толмачева Т. А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2008. №4. С. 95-98.
80. Труфанова И. В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика. *Филологические науки*. 2001. № 3. С. 56-65.
81. Тупченко В. В. Викладання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації у вищій школі. *Духовність особисто-сті: методологія, теорія і практика*. 2013. № 5 (58). С. 199-204.
82. Усманова А. Р. Код. *Социология: энциклопедия*. Минск : Книжный дом, 2003. С. 364-365.
83. Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. Москва : Изд-во ИКАР, 1998. 292 с.
84. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордовск. гос. ун-та, 1993. 124 с.
85. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. Москва : РАН ИРЯ, 1995. С. 277-278.
86. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Ейдос»*. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
87. Чухліб Т. М., Скуратівська Л. Г. Вивчення мовленнєвої поведінки співрозмовників у лінгвістичній підготовці сучасних фахівців. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. 2014. Вип. 29. С. 420-428. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gotvnz_2014_29_43.
88. Шавкун І. Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти. *Культурологічний вісник Нижньої Наддніпряниці*. 2009. Вип. 23. С. 115-118.
89. Шульжук Н. В. Когнітивно-дискурсивні аспекти навчально-педагогічної комунікації у процесі підготовки фахівців-філологів. *Наукові записки*

- Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2015. Вип. 57. С. 225-228. URL: nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_51.
90. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. – Київ : ВЦ «Академія», 2010. 312 с.
91. Acar A. The “Communicative Competence” Controversy. *Asian EFL Journal*. The EFL Professional’s Written Forum. 2005. URL: asian-efl-journal.com/sept_05_ac.pdf
92. Austin J. L. How to do things with words. Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 2005. 168 p.
93. Brown H. Douglas Principles of language learning and teaching. White Plains: Pearson, 2007. 347 p.
94. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London : Longman, 1983. P. 2-27.
95. Crawford A. Teaching and learning strategies for the thinking classroom. New York : Routledge, 2005. 252 p.
96. Cruz B., Thornton S. Teaching Social Studies to English Language Learners. New York : Routledge, 2009. 226 p.
97. Dörnyei Z. Strategic Competence and How to Teach It. *ELT Journal*. 1991. Vol. 45/1. P. 16-23.
98. English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice. Springer International Publishing Switzerland. 2016. Vol. 5. 309 p.
99. Edge J. Essentials of English Language Teaching. Longman Group UK Limited, 1993. 142 p.
100. Ervin-Tripp S. M. How to make and understand a request. *Possibilities and Limitations of Pragmatics*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1981. P. 195-209.
101. Halliday M. The functional basis of language. Class, codes and control. London : Routledge and Kegan Paul, 1973. P. 343-366.
102. Hymes D. Competence and performance in linguistic theory. *Language acquisition: Models and methods*. London : Academic Press, 1971. P. 3-28.

103. Kongsom T. The Impact of Teaching Communication Strategies on English Speaking of Engineering Undergraduates. *PASAA*. 2016. Vol. 51. P. 39-69.
104. Koran E. Assessment of EFL learners' Sociolinguistic and Pragmatic Competence and Performance. *Journal of Education in Black Sea Region*. 2015. Vol. 1, Issue 1. P. 45-53.
105. Maleki A. Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*. 2010. Vol. 1, no 5. P. 640-646.
106. Manchon R. Fostering the Autonomous Use of Communication Strategies in the Foreign Language Classroom. *Links & Letters*. 2000. No 7. P. 13-27.
107. Mazgutova D. Focus on fluency. *English Teaching Professional*. 2015. Issue 85. 34-38 p.
108. North B. Perspectives on language proficiency and aspects of competence. Council of Europe. University of Basel Library, 2017. P.93-100. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/85209504.pdf>
109. Passion for Teaching. SeaMEO Innotech. 2011. 121 p.
110. Richards J. C., Farrell T. S. C. Practice teaching: a reflective approach. Cambridge University Press, 2011. 185 p.
111. Searle J. R. A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*. 1976. No 5. P. 1-23.
112. The Greenwood Dictionary of Education. Greenwood Press, 2003. 431 p.
113. The Handbook of Language Teaching. Oxford: Blackwell Publishing, 2009. 790 p.
114. The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Taylor & Francis Routledge. 2000. 714 p.
115. Thornbury S. About Language. Tasks for Teachers of English. Cambridge University Press. 2004. 286 p.
116. Zakirova N. A. History of Teaching Methods inTEFL (Teaching English as Foreign Language). *Science, Technolology, Education*. 2018. P. 47-49.

First year at University

Olivia Johnston went to the School of Architecture at Kingston University in west London to find out what are the problems of first-year university students.

Jeremy Farrington (20): “I can’t afford to live in the halls of residence so I commute from the other side of London every day. It takes me about two hours in the morning and two in the evening and costs me about £33 a week. But it’s cheaper than living in a hall of residence. Halls cost about £50 a week at the cheapest.

You need to be very self-motivated in your first year. The tutors are very good. They give you great ideas and they’re there for you if you need them. But at the end of the day, they can’t force you to do the work.

You can’t afford to sit back and not do the work for a week even if you don’t feel up to it. It’s not going to go away. It’s very easy to fall behind. And once you do that, it’s very difficult to get on top again.”

Ben Wilcox (19): “I’m living in a hall of residence. In the hall there flats, with five people sharing a kitchen and a bathroom. The kitchen is probably the most social place. We’re all busy people but we don’t mind cooking for each other.

There’s not a lot of one-to-one teaching. We have two tutorials a week but if you want to see your tutor for extra help you can arrange a tutorial any time. The lectures haven’t been so important in our first year.

Money is a big problem for any university student. By the end of the first year every student will have spent too much money.”

Martha Read (23): “I’m in my first year of architecture at Kingston but I’ve already done a degree in languages at Oxford. As a first year student in Oxford, I found the freedom amazing. Suddenly you’re not living at home, and you can do exactly what you want.

In my first year at Oxford, I found that there was a tug between work and social life. Generally I found that social life won out. I only got into my work in

my last year and started to enjoy it more. In my first year work seemed like a burden, probably because I always left it until the last minute.

I sometimes wish I had worked harder in my first year at Oxford. I think I would have enjoyed it more if I had. But then again, I did meet an awful lot of people.”

Malin Paulsson (20): “My advice to school leavers about to start their first year at university? You shouldn’t be lured by people who seem to be going out all the time and not doing any work. People do work, even if they don’t seem to. You can get into the partying mode very easily when you first get here. The first weeks are a party, having fun and meeting people. But you do need to be responsible about your studies as well as having fun.”

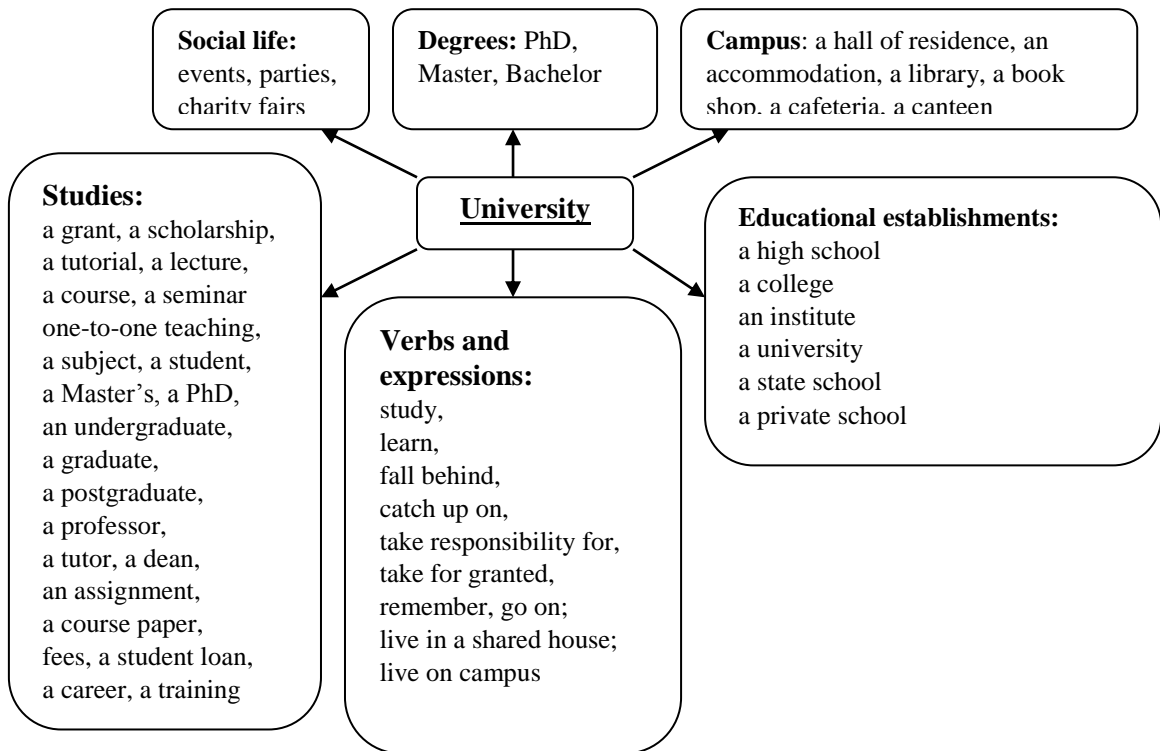
Tim Bell (Design tutor): “First-year students have to make a break from home, from a set of school friends they’ve probably been with for the last eight years. So it’s always a bit stressful coming to a strange university. But on the whole I think most of them settle down and make friends.

The main problem is money. There’s no way that the grant can possibly cover your expenses. It’s very difficult to persuade your parents to give you an extra £25 a week, so many students have jobs. I think it’s particularly stressful combining work and study for architecture students because they have to produce projects to a deadline every two weeks.

You’re asking for my advice to school leavers about how to start at university? Make sure you’ve got some savings and that you’ve got a very friendly bank manager!”

(From Current 2005)

Приклад семантичної карти слова



“My First Week at University (Day 1)”

Mia and Tima are university students. This is their first week.

Tim: Hi, my name's Tim.

Mia: Hi, I'm Mia. Nice to meet you.

Tim: You too. You went to Professor Lee's geography lecture yesterday, didn't you?

Yeah, but I didn't understand very much.

Tim: Neither did I. But don't worry about it, it's only the first one.

Mia: Yeah, I suppose so.

Tim: Anyway, er, how's your first week going?

Mia: Oh, it's just been crazy. I haven't stopped since I got here.

Tim: No, me neither. And it's a huge campus – I keep getting lost!

Mia: Yes, so do I. Yesterday I was walking around for ages looking for the bookshop.

Tim: Did you find it?

Mia: Yes, eventually, but it took me about half an hour.

Tim: Well, at least you found it in the end. Maybe you should get a map.

Mia: I did have a map! I just couldn't work out where I was to start with!

Tim: So, um, what are you studying?

Mia: I'm doing a degree in Environmental Science.

Tim: Are you? My brother's done that course. He graduated last July.

Mia: Did he? Has he found a job yet?

Tim: Yes, he has, actually. He's just started working for an environmental charity in London. He doesn't get paid very much, but it's a start.

Mia: Well, that's encouraging. And what are you studying?

Tim: Geography and economics. Most people think economics is really boring, but I don't. I do find it quite difficult, though!

Mia: Yeah, I'm not surprised. I'd be completely confused.

Tim: Yeah. Anyway, do you live here on campus?

Mia: No, I don't. I was told it was really expensive, so I'm living in a shared house about two miles from here. It seemed the cheapest option and, um, I don't want to borrow too much money.

Tim: No, neither do I. I've, um, I've already got a student loan and I've spent quite a bit of it already.

Mia: Yeah, I know what you mean.

Tim: Right, I have to go. I've got a lecture at two.

Mia: So have I. Maybe see you again soon.

Tim: Yeah, I hope no, And try not to get lost again!

Mia: I'll do my best. Bye!

(From Face2face, 2009)

“My First Week (Day 2). At the Cafeteria.”

Mia and Tim meet again in the cafeteria the next day. Fill in the gaps in their conversation with the correct positive or negative auxiliaries. Use contractions where possible.

Tim: Hi, Mia. Have you had lunch yet?

Mia: Yes, I ° ____ . But I can stay and chat for a bit.

Tim: Great! So, what ____ you do last night?

Mia: Well, I ____ going to go out with some friends, but I ____ in the end. I ____ catch up on some sleep, though. I was in bed by 10.30!

Tim: It' ____ . been a busy few days, ____ it?

Mia: Yes, it ____ . And I ____ need my sleep!

Tim: Me too. Er, what ____ you doing this evening?

Mia: Nothing special. Why ____ . you ask?

Tim: Well, I ____ going to see a band.

Mia: ____ you? That sounds fun!

Tim: So ____ you fancy coming along?

Mia: Yeah, sure. Call me later. Here's my number.

Thanks. Oh, by the way, ____ you find your lecture yesterday?

Mia: Yes, I ____ . And I ____ even need a map!

(From Face2face 2009)

At a Company Dinner

Two employees from a large business firm are attending a company dinner in NYC.

Ronaldo: **I know this is none of my business**, but when did you start working for the firm?

Maria: That's all right. I started four years ago at the Texas office.

Ronaldo: **What do you think of** our new CEO?

Maria: He seems to be revising our budget with good sense. *(pause)* I just love this ice sculpture.

Ronaldo: It's sublime. *(pause)* When was the last time you were in NYC?

Maria: Oh gosh, I think it was when I was in high school. **How about** you?

Ronaldo: I've been living here for **quite a while**, sixteen years.

There's nothing like NYC.

Maria: **Please don't take this the wrong way**, but are you here alone?

Ronaldo: Yes, I am. *(pause)* My wife couldn't **make it** due to another commitment.

Maria: Oh, I see. *(pause)* Uh, I've just noticed a coworker from Texas.

I'm going to say hi to her. Merry Christmas.

Ronaldo: Merry Christmas, have a great night.

(From Speaking by Speaking 2010)

Two Strangers are in a Post Office Queue

Ulrich: (1) _____ your hat. Are you a Red Sox fan?

Jerry: Yes I am! (2) _____ a good baseball game on a Monday night.

Ulrich: I can't say I'm a Red Sox fan, but (3) _____ the pitcher's fast ball. I hear he broke a record.

Jerry: (4) _____ time you watched a game?

Ulrich: (5) _____, but I don't like baseball.

Jerry: Then why did you ask me if I was a fan?

Ulrich: I'm just making small talk. We've been waiting in this line for (6) _____.

(From Speaking by Speaking 2010)

Small Talk

Americans often have short conversations, called small talk, with strangers they meet. Such chats occur at bus stops, on buses, in elevators, while waiting in line —almost anywhere that strangers gather close together. These short **verbal** exchanges are a way to say hello and express friendliness. They usually cover a broad range of topics. These may include weather, customer service, movies, TV shows, or consumer products. Personal questions about money, family, religious beliefs and politics are **off limits** during these conversations. It's best to ask **open-ended** questions. If you ask visitors whether they like your city, they may say simply, "Yes." But if you ask "What do you think of our city?" they will have more freedom in answering. This type of question also shows that you are interested in their opinion. If you appear interested in what people are saying, they feel more comfortable talking with you.

Americans end many conversations with the phrase "Have a nice day" or "Have a good day." Store clerks often say this to customers after purchases are made. It might sound **insincere**, but studies have shown that it makes many people feel better. People get a sense that others care about them, rather than ignoring them. The American greeting "How are you?" has a similar effect. The questioner may not really care about the answer, but simply asking the question often raises the other person's spirits.

(From Speaking by Speaking 2010)

At the Hotel: It doesn't work...

RECEPTIONIST Good morning, sir. Can I help you?

MR LANE Good morning. I'm sorry, but I've got a bit of a problem. The remote control in my room doesn't work, so I have to walk over to the TV every time I want to change channels. I wonder if you could ask someone to fix it.

R Oh, I'm sorry to hear that. I'll get someone to look at it this morning.

L Thank you. Oh, and I wonder if I could have some more towels, please. I dropped mine in the bath last night.

R Of course. I'll ask room service to get you some more.

L Thank you very much.

R You're welcome.

L Er, where do I go for breakfast?

R The restaurant is just along the corridor, on your left.

L Thank you.

R Good morning, sir. Can I help you?

MR COLE I certainly hope so. I'm afraid I've got a complaint. I'm in room 102 and it's much too noisy. I'm right next to the lift and I didn't get any sleep last night.

R I'm very sorry to hear that, but I'm afraid there isn't another room available today. We're fully booked.

C Right. Could I speak to the manager, please?

R Just take a seat and I'll let him know you'd like to see him.

C Thank you.

MRS GIBSON Excuse me. Could you help me, please?

R Hello, Mrs Gibson. What's the problem?

G I'm sorry, but I think there's something wrong with the shower. It isn't hot enough. Would you mind sending someone to look at it, please?

R Of course. I'll send someone up straight away. It's room 303, isn't it?

G Yes, that's right. Thank you very much.

R Not at all.

G Oh, and we have to leave today, I'm afraid.

R Oh, so you're not leaving tomorrow?

G No, I'm sorry, I got the dates wrong. We have to get home by this evening. I'm really sorry.

R Don't worry, it's not a problem, Mrs Gibson. Check-out is at 12 o'clock.

G Thank you very much.

C So there *is* another room available today.

R Yes, there is now. It's room 303. Do you want me to reserve it for you?

C Yes, please.

R OK. You can change rooms any time after 2 p.m.

C Right. Thank you very much.

R Good morning. The Station Hotel ... Oh yes, that's the rock band, isn't it? ... And they're just staying for one night? ... Yes, their rooms are reserved here this evening. They're in rooms 301, 302 ... 304 and 305. ... Thank you. ... Bye.

(Tip for students. We can tell if people are being polite by how much their voices go up and down. If their voices are very flat, they can sound rude or impatient.)

(From Face2face 2015)

“I’d like to enquire”

The student and the receptionist at the English Language College are talking about English courses.

A: Hello, English Language College. Can I help you?

B: Yes, I'd like to enquire about a course.

A: OK. Have you seen the information on our website?

B: Well, actually the situation is that I booked myself onto a course through your website yesterday and now I'd like to change.

A: Could you tell me your name?

B: Misa Radnoti.

A: And which course was it?

B: A general English course, pre-advanced.

A: Bear with me a minute. Yes, I've got it. What would you like to change to?

B: I've just noticed this morning that you have an advanced course in business English starting next week.

A: That's right.

B: I was wondering if it would be possible for me to change to that group.

A: OK. let me just check. There are still a few places in that group, but you'll have to do a level test.

B: But I've already done an online test for the other course.

A: I appreciate that. but for this course you need to do a level test in person.

B: Can you tell me why I have to do it in person?

A: It's because it's a specialised course and there's an oral component to the level test.

B: I see. Would there be any chance of doing the level test on the phone?

A: Hold on, let me check... sorry to keep you. No, I'm afraid it has to be in person.

B: I see. Do you mind me asking what it involves?

A: There's a written task that you have to do under timed conditions and preparation materials for the oral interview.

B: I see. Sorry to be difficult, it's just that I'm really busy this week and can't make it up to the school for the level test.

A: That's going to be a problem. I'm not sure what we can do about that.

B: I'd really appreciate your help.

A: Hmm ... You couldn't come in on Thursday evening, could you?

B: No. I'm afraid not. But I tell you what. I could come in on Saturday to do the level test.

A: The problem is, that's leaving it very late and we might have other applicants.

B: I'd be really grateful if you could hold a place for me till Saturday morning.

A: Can you hold on a minute? I'll just see... OK, we can do that.

We'll provisionally transfer the course fee over as a deposit.

B: That's great. Oh, I've got one more question, if I'm not keeping you.

A: No. go ahead.

B: If I don't get into this group, do I lose my course fee?

A: I'm afraid we can't refund the deposit, but you could apply it to another course.

B: That's a relief. Would you mind putting that in an email form?

A: Certainly.

B: And could you tell me when the school opens on Saturday?

B: We're open from nine. I won't be here myself, but I'll tell my colleague to expect you.

A: Thank you very much for your help.

B: You're welcome. Thank you for calling.

(From Face2face 2012)

An Ideal Flatmate

(the information from a flatmate finder site)

Michael, age 24. I'm a post graduate student studying geology. I'd be a good flatmate because I tend to keep myself to myself. I'm not unfriendly, but my idea of a perfect evening is to spend the night in, order a takeaway and watch a DVD or maybe play computer games. I'm not a computer geek, though. Like any student, I'm often short of cash, but I'm not tight-fisted, I don't mind paying my share. I can be messy – I often bring rocks home to work on. I'm usually up and out before 7.30 in the morning.

Claudia, age 34. I'm a professional cook in an Italian restaurant. I work late so I don't like being disturbed in the morning. I'm a people person and love inviting friends round and cooking for them. I am very particular about order, especially in the kitchen – if there's one thing I hate, it's a messy kitchen. I also get annoyed if I'm the only one cleaning up or people don't pull their weight around the house. My friends say I'm very sensible and practical, really down-to-earth.

Pat, age 28. I'm a lawyer and sing with a band in my spare time. I've got a good job and a decent salary, but at the moment I'm being careful with my money as I'm saving up for a new sound system for the group. I'm often out until the early hours because of late night gigs with the band. People say I'm a good laugh but I can be pretty serious, too – I sometimes bring the band back after a gig and I can really get into talking about politics – I love a good discussion.

(From SpeakOut 2015)

Culture Shock

Good manners are always good manners. That's what Miranda Ingram, who is English, thought, until she married Alexander who is Russian.

When I first met Alexander and he said to me, in Russian, '*Nalei mnye chai – pour me some tea*', I got angry and answered, 'Pour it yourself'. Translated into English, without a '*Could you...?*' and a '*please*', it sounded really rude to me. But in Russian it was fine – you don't have to add any polite words.

However, when I took Alexander home to meet my parents in the UK, I had to give him an intensive course in *pleases* and *thank yous* (which he thought were completely unnecessary), and to teach him to say sorry even if someone else stepped on his toe, and to smile, smile, smile.

Another thing that Alexander just couldn't understand was why people said things like, 'Would you mind passing me the salt, please?' He said, 'It's only the salt, for goodness sake! What do you say in English if you want *a real favour*?'

He also watched in amazement when, at a dinner party in England we swallowed some really disgusting food and I said, 'Mmm... delicious' In Russia, people are much more direct. The first time Alexander's mother came to our house for dinner in Moscow, she told me that my soup needed more flavouring. Afterwards when we argued about it my husband said, 'Do you prefer your dinner guests to lie?'

Alexander complained that in England he felt 'like the village idiot' because in Russia if you smile all the time people think that you are mad. In fact, this is exactly what my husband's friends thought of me the first time I went to Russia because I smiled at everyone, and translated every '*please*' and '*thank you*' from English into Russian!

At home we now have an agreement. If we're speaking Russian, he can say 'Pour me some tea', and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we're speaking English, he has to add a 'please' a 'thank you' and a smile.

(New English File 2010)

Off the Hook Episode 1 Audioscript

M = Mum D = Danny B = Becky

HO = Housing Officer S = Shane

M: I can't believe my little honey bear's leaving me. I mean. how a you gonna cope all alone?

D: I'll be OK mum. And I will call you later. OK?

M: Do your coat up at least.

D: Mum. please. just don't.

M: Why don't you just let me come up and make up your bed?

D: Yeah. or maybe you should just stay for the first night and make sure I'm OK.

M: Can I?

D: No. absolutely not. No. come on I've got to go.

M: One more kissy.

D: OK. quickly.

M: I love you.

D: I love you too.

M: Dan, Dan! Wait! You forgot your inhaler!

B: Inhaler boy.

D: Oh. you saw that. Good, I was worried that not everyone had seen.

B: I thought you were brave. I wouldn't let my mum within a mile of the place

D: So. is this your first time away from home?

B: No. I took a gap year. I just spent the summer teaching in Africa. great experience though. such amazing landscapes and people.

Have you done any travelling?

D: What me? Yeah. Loads. Uke school trips and stuff. I spent the summer in Wales, actually. Yeah. such amazing hills. And sheep. See.

I'm a photographer so I was there taking pictures. I'm Danny by the way.

B: I'm Becky.

S: Incoming!

D: Ow! Shane. what are you doing here!

S: I made it man! Can you believe it, there was one space left on Moral Philosophy with Comparative Philology. I don't know what it is, man. but it's only four hours of lectures a week! You know. I couldn't let you go off to uni all by yourself. could I!

I! So, here we go man, three whole years, ooh! Oh, it's gonna be full-on fun-tastic!

D: Shane, this is Becky. Becky, Shane. He's a friend from school.

S: Woah.

HO: Hey guys. how's it going! Listen, sorry but if you're not in the queue could you just. maybe, go to the back!

S: Right. chill out granddad. What you dressed like that for charity or something?

HO: Go to the back.

D: What!

HO: Both of you. Go to the back.

D: But I didn't say anything.

HO: To the back now.

S: Just like back at school, in nit!

D: Brilliant.

T: Hey. I'm Todd.

B: I'm Becky

(From SpeakOut 2015)

Скріншоти відео ВВС “Off the Hook”



Скріншоти відео mmmEnglish “30 Questions for Sensational Small Talk”

