**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«Формування Професійно**-**зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами англійської мови»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8. 0129-3

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Г.В. Ковган

Керівник: кандидат педагогічних

наук, доцент \_\_\_\_\_\_\_ А.Ф. Курінна

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н. \_\_\_\_О.О. Самсонова

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# **Факультет** соціальної педагогіки та психології

# **Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 012 «Дошкільна освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Дошкільна освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

### **ЗАВДАННЯ**

### **НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Ковган Ганна Володимирівна

1. **Тема роботи:** «Формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами англійської мови»

керівник роботи Курінна Алла Феліксівна, кандидат педагогічних наук, доцент

затверджена наказом ЗНУ від 10 квітня 2020 р. № 314-с

**2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали наукових джерел; педагогічна практика

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): проаналізувати теоретичні підходи до відбору навчального матеріалу; з’ясувати мотивацію навчання студентів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування; вивчити зміст навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів щодо формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів; обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів.

**5. Перелік графічного матеріалу:** таблиці «Складові мовленнєвого й мовного матеріалу», «Типові вправи для навчання діалогічного мовлення», «Основні види діалогічних єдностей», «Етапи оволодіння діалогічним мовленням професійного спрямування», Рівень сформованості професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування студентів експериментальної групи».

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Дата, підпис | |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Курінна А. Ф. | 02.10.19 р. | 02.10.19 р. |
| Розділ 1 | Курінна А. Ф. | 04.11.19 р. | 04.11.19 р. |
| Розділ 2 | Курінна А. Ф. | 23.03.20 р. | 23.03.20 р. |
| Висновки | Курінна А. Ф. | 07.09.20 р. | 07.09.20 р. |
| Додатки | Курінна А. Ф. | 21.09.20 р. | 21.09.20 р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | жовтень-листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 70 с., 5 таблиць, 70 джерел.

Мета дослідження: наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Об’єкт дослідження: професійно-зорієнтована іншомовна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел; спостереження, опитування, анкетування, бесіда.

Теоретичне значення: одержаних результатів полягає в тому, що вперше науково виявлено і обгрунтовано педагогічні умови формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, удосконалено зміст навчального матеріалу, зорієнтований на майбутню професію вихователя дітей дошкільного віку.

Практичне значення: отриманих результатів полягає в тому, що розроблено підсистему вправ щодо формування в майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, створено методичні рекомендації щодо застосування підсистеми вправ у закладах вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані у професійній підготовці бакалаврів та магістрів дошкільної освіти.

Галузь використання: заклади освіти.

ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ, ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ, ВІДБІР ЗМІСТУ,СИСТЕМА ВПРАВ, СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ, МОТИВАЦІЯ

**SUMMARY**

**Kovhan H. V. Formation of professionally orientated intercourse of future educators at the kindergarten (on the materials of English language).**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (70 items, 8 of foreign origin).

The research reveals the problem of formation professionally orientated intercourse of future educators. “Professionally orientated intercourse of future educators” is determined as the quality of possession of the sufficient volume of foreign material by every student, a certain level of formed mechanisms of foreign professional intercourse, which would allow him / her to carry out this intercourse in the sphere of preschool education.

The research purpose: scientific discussion and experimental verification of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of professionally-oriented communication of future educators of preschool educational institutions.

The research tasks:

1) to analyze theoretical approaches to the selection of educational material focused on the future profession of students in the process of learning a foreign language;

2) to find out the motivation of students to study professionally-oriented foreign language communication;

3) to study the content of the educational process of higher educational institutions on the formation of professionally-oriented communication of future educators;

4) to substantiate and experimentally check the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of professionally-oriented communication of future educators of preschool educational institutions.

The research object of the qualifying work is professionally-oriented foreign language training of future educators of preschool educational institutions.

The research subject: pedagogical conditions for the formation of professionally-oriented communication of future educators of preschool educational institutions.

The part 1 "Theoretical principles of the problem of formation of future educators of preschool educational institutions of professionally-oriented foreign language communication" considers analysis of the content aspect of formation of professionally-oriented communication of future educators in the process of learning a foreign language, analyzes the situation in Ukraine with foreign language teaching students in specialties where foreign language is a general subject, highlights the motivation of students of professionally oriented foreign language communication.

The part 2 "Pedagogical conditions for the formation of future educators of professional-oriented foreign language communication" presents the pedagogical conditions for teaching students professional-oriented communication in a foreign language defined: a system of exercises, dialogic speech for forming professionally orientated intercourse.

**Keywords:** professionally orientated intercourse, selection of contents, dialogic speech, thematic maintenance, system of exercises, formation of professional-orientated intercourse, motivation of studying,professional interests, business games, tables.

**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вступ…………………………………………………………………………. | | 8 |
| Розділ 1. Теоретичні основи формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти професійно-зорієнтованого спілкування англійською мово………………………………………………….............. | | 12 |
| * 1. Підходи до відбору навчального матеріалу для професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів ……………………………………………………………………………… | | 12 |
| * 1. Мотивація навчання студентів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування ………………………………………………… | | 20 |
| * 1. Характеристика сучасного стану проблеми формування в студентів професійно-зорієнтованого спілкування в процесі вивчення іноземної мови…………………………………………………..................... | | 30 |
| Розділ 2. Педагогічні умови формування у майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування………………… | | 38 |
| 2.1. Система вправ щодо формування в майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування ………………… | | 38 |
| 2.2. Діалогізація формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів………………………………………. | | 52 |
| 2.3 Результати дослідно-експериментального дослідження …………….. | | 68 |
| Висновки ………………………………………………………..………….. | | 73 |
| Список використаних джерел …………………………………………….. | | 76 |
|  |

**ВСТУП**

Сучасна політика України спрямована на розширення міжнародних контактів, розвиток ринкових відносин, зміцнення політичних, економічних та культурних взаємозв’язків з іншими країнами, зумовила виникнення соціального замовлення, яке полягає в оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування. Це стимулює вивчення й викликає інтерес у студентів до іноземних мов, сприяє засвоєнню матеріалу, необхідного для спілкування в професійній діяльності, вдосконаленню іншомовних навичок і вмінь. Тому нагальним завданням вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є формування в студентів вищих педагогічних навчальних закладів професійно-зорієнтованого спілкування іноземною мовою.

Зазначимо, що зарубіжними вченими (T. Hutchinson, A. Waters, P. Strevens, H. Widdoswon, Ch. Kennedy, R. Bolitho) розроблено методику навчання іноземних мов для професійних цілей – LSP (Language for Speсial / Speсific Purposes), яка була впроваджена на багатьох немовних спеціальностях у вищих навчальних закладах України.

Передбачається, що студенти мають досягти визначеного програмою рівня іншомовної комунікативної компетенції, яка дозволяє їм стати учасниками міжкультурного спілкування.

Зокрема, не розроблено предметне поле формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів, які вивчають іноземну мову як загальноосвітню дисципліну. Володіння професійно-зорієнтованим спілкуванням дозволить майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів різних типів (дитячі садки, дошкільні навчальні заклади комбінованого, інтернатного типу, центри розвитку дитини) під час професійної діяльності спілкуватися з колегами дальнього зарубіжжя, підвищувати кваліфікацію шляхом самоосвіти (читати англомовну неадаптовану педагогічну літературу, аналізувати методичну літературу та передовий педагогічний досвід мовою оригіналу, листуватися з фахівцями країн світу, здійснювати обмін досвідом), стажуватися в англомовних країнах, брати участь у науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах, рольових іграх, дискусіях, розрахованих на вдосконалення навичок та вмінь вільної англомовної комунікації в умовах відкритої взаємодії представників різних культур і народів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень дозволили дійти висновку, що, зважаючи на вимоги сьогодення, не розроблено теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх вихователів зі знанням іноземної мови на професійному рівні, відсутня типова навчальна програма з англійської мови з урахуванням специфіки навчання майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, не визначено зміст його формування. Кожен вищий навчальний заклад розробляє окремий варіант, покладаючись на власне розуміння змісту навчання студентів. Відсутні відповідні підручники та посібники.

Відтак, суперечністю між необхідністю формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх педагогів згідно з новими вимогами викладання іноземної мови на немовних спеціальностях вищих навчальних закладів та відсутністю відповідної науково обґрунтованої методики підготовки майбутніх вихователів зумовлено вибір теми кваліфікаційної роботи магістра – «Формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами англійської мови»

Об’єкт дослідження: професійно-зорієнтована іншомовна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Мета дослідження: наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Для досягнення даної мети, нами були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до відбору навчального матеріалу, зорієнтованого на майбутню професію студентів у процесі вивчення іноземної мови;
2. З’ясувати мотивацію навчання студентів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування;
3. Вивчити зміст навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів щодо формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів;
4. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Для реалізації мети й вирішення поставлених завдань дослідження було використано такі методи:

* анкетування і тестування студентів (щодо оцінки стану сформованості професійно-зорієнтованого спілкування);
* педагогічний експеримент (з метою перевірки ефективності впровадження педагогічних умов формування іншомовного професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів).
* аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури, масового і передового педагогічного досвіду з проблеми дослідження.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що вперше науково виявлено і обгрунтовано педагогічні умови формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (система вправ, діалогізація), удосконалено зміст навчального матеріалу, зорієнтований на майбутню професію вихователя дітей дошкільного віку (відбір на мовленнєвому та мовному рівнях);

Практичне значенняотриманих результатів полягає в тому, що розроблено підсистему вправ щодо формування в майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, створено методичні рекомендації щодо застосування підсистеми вправ у закладах вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані у професійній підготовці бакалаврів та магістрів дошкільної освіти, у системі підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів, а також при написанні підручників і навчальних посібників з іноземної мови для майбутніх педагогів.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

* 1. **Підходи до відбору навчального матеріалу для професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів**

Ураховуючи багатогранність діяльності майбутнього вихователя, ми виділили такі функції професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування фахівця цього профілю: інформаційну (обмін, передача і прийом інформації у формах повідомлень думок, поглядів, задумів, рішень учасників ділового спілкування, набуття індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування); організаційну (засвоєння норм соціально-типової поведінки, здійснення управління колективом, взаємне орієнтування й узгодження дій під час організації спільної діяльності); експресивну (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання і взаєморозуміння партнерами один одного, зміна поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій, здійснення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів).

Отже, сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання.

Підготовка такого рівня фахівця можлива шляхом модернізації змісту вищої професійної освіти і навчання. На сучасному етапі розвитку теорії і практики навчання у ЗВО напрацьовано різні підходи до цієї проблеми, що спираються на основоположні принципи і закономірності загальної дидактики (Ю. Бабанський, В. Давидов, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, В. Паламарчук, М. Скаткін) [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8], та специфічні положення й закономірності психології і педагогіки вищої школи (С. Архангельський, І. Ільясов, В. Беспалько, А. Вербицький, В. Загвязинський) [9, 10, 11, 12, 13].

Необхідність відбору навчального матеріалу також диктується обмеженими можливостями запам'ятовування і кількістю часу, який відводиться на вивчення іноземної мови у немовному ЗВО. Незважаючи на відмінність підходів, учені наголошують на тому, що навчальний матеріал необхідно відбирати комплексно, як на мовному, так і на мовленнєвому рівнях, враховуючи їх складові.

Мовний рівень передбачає відбір словника-мінімуму, необхідного для засвоєння в процесі навчання мовленнєвої діяльності і граматичних явищ, що входять до активного мінімуму студентів. На мовленнєвому рівнівідбувається відбір мовленнєвих зразків – цілісних актів мовлення як діалогічного, так і монологічного характеру, а також їх складових.

На думку Л. Морської, початковим моментом навчання повинна бути ситуація, оскільки мовлення завжди протікає в певних ситуаціях. Водночас найістотнішою характерною рисою будь-якої одиниці, що використовується в мові, є функціональність [14].

Таким чином, основним є ситуативно-функціональний підхід до відбору мовного і мовленнєвого матеріалу для формування професійно-зорієнтованого спілкування. Такий підхід передбачає розподіл відібраного навчального матеріалу за конкретними комунікативними ситуаціями, відповідними сферами і видами спілкування з урахуванням їхньої функціональної взаємообумовленості в мові, адекватності використаного матеріалу реальним умовам спілкування.

Відбір навчального матеріалу для формування вмінь професійного спілкування має здійснюватися на двох рівнях: екстралінгвістичному і лінгвістичному. До екстралінгвістичних одиниць належать: сфери і види спілкування; типові комунікативні ситуації і соціальні контакти, характерні для сфер і видів спілкування, що виділяються; соціально-комунікативні позиції майбутніх фахівців, їх соціальні, міжособистісні, професійні ролі в процесі спілкування; професійні проблеми і предмети обговорення; комунікативні наміри співрозмовників (О. Тарнопольський) [15]. До одиниць лінгвістичного рівня відносяться: лексичні одиниці – стійкі словосполучення, клішовані синтагми і речення, які включають синонімічні ряди “особистісної” емоційно забарвленої лексики, що задовольняє вимогу необхідності включення в навчальний матеріал “лексики на вибір” (В. Бухбиндер) [16]; цілісні акти мовлення – зразки професійно спрямованих діалогічних блоків, а також їх складові структурні одиниці – діалогічні єдності і мовленнєві зразки на рівні фрази (А. Вербицький) [12]; граматичні явища, необхідні для здійснення контактно-встановлюючої, регулятивно-спонукальної, оцінюючої функцій спілкування (М. Давидова) [17]; стабільні фразеологізми (О. Яковенко) [18]. При відборі навчального матеріалу необхідно враховувати: одиниці відбору, критерії, джерела та процедуру відбору.

Аналіз науково-методичної літератури (С. Аблам, Г. Ємельянова, Р. Зайцева, Л. Манякіна, О. Самойленко) [19, 20, 21, 22, 23] свідчить про відсутність єдиної думки щодо того, що є одиницею мовленнєвого матеріалу, яка оптимальна кількість структурних одиниць повинна бути та якими критеріями необхідно користуватися при відборі.

Відповідно до принципу моделювання ситуацій професійно-педагогічного спілкування, оволодіння навичками професійно-комунікативної поведінки відбувається на основі використання в навчальному процесі ситуацій професійно-комунікативної діяльності вихователя, то, згідно з твердженням В. Скалкіна [24], відправним комунікативним матеріалом для відбору мовного інвентарю повинні служити типові ситуації. Тому першим критерієм для відбору навчального матеріалу для навчання професійно-педагогічної діяльності є критерій адекватності навчального матеріалу передбачуваним сферам і ситуаціям спілкування, запропонований Е. Пасовим. Цей критерій передбачає відбір таких одиниць мови і мовлення, які були б моделлю мови, що вивчається, і забезпечували реалізацію актів професійно-комунікативної поведінки в типових ситуаціях професійно-педагогічного спілкування. Для цього модель повинна містити ідентичний матеріал, мати схожу структуру і бути взмозі функціонувати за аналогією з оригіналом, тобто відповідати оригіналу формою, змістом і функцією [25]. Під методичною моделлю розуміється спрощений опис конкретних характеристик мовленнєвої діяльності і чинників, що зумовлюють її прояв, який можна використовувати для раціональної організації навчання (Л. Шипицо) [26].

Враховуючи ситуативний характер професійно-педагогічного мовлення та згідно з принципом адекватності цілям формування професійно-комунікативних умінь визначено критерій професійно-практичної цінності і необхідності навчального матеріалу всередині самого навчального процесу спілкування (Л. Манякіна) [22]. Показником цінності й необхідності тієї або іншої мовленнєвої одиниці може бути частотність її використання, яка визначається частотністю ситуацій. Професійно-комунікативна ситуація стає частотною тоді, коли вона часто повторювана в навчально-виховному процесі, тобто є типовою. Ролі, в яких може виступати студент – майбутній фахівець (у сфері організованого навчання, сфері професійно-педагогічного спілкування з колегами), є основою моделювання типових комунікативних ситуацій.

Згідно з принципом рольової організації навчального матеріалу і навчального процесу, слід відбирати найчастотніші соціальні ролі, які студенти виконуватимуть у навчальному спілкуванні з метою формування і вдосконалення навичок професійно-комунікативної поведінки в ситуаціях професійно-зорієнтованого спілкування. В сферах професійного спілкування можна виділити такі соціально-комунікативні ролі: вихователь - учасник семінару, науково-практичної конференції; вихователь, що бере участь у засіданні секції, засіданні педагогічної ради. Крім того, з урахуванням принципу особистісної орієнтованості, для створення мотивації професійно-педагогічного спілкування, яка є результатом внутрішніх потреб людини, її інтересів, емоцій, цілей, завдань, вводяться деякі міжособистісні ролі (колеги, партнера, помічника), виконання яких цілком залежить від індивідуально-особистісних якостей студентів, їхніх почуттів і переваг.

Складові мовленнєвого й мовного матеріалу наведено у табл. 1.1. (див. с. 17). Мовний рівеньпередбачає відбір словника-мінімуму, необхідного для засвоєння в процесі навчання мовленнєвої діяльності і граматичних явищ, що входять до активного мінімуму студентів.

У реальному професійно-педагогічному спілкуванні велику роль відіграє прояв особистісних якостей педагога. Тому з урахуванням принципу особистісно-орієнтованого спілкування в номенклатурі ролей знаходять своє віддзеркалення і міжособистісні взаємостосунки учасників навчально-виховного процесу (професійно-ділове спілкування з колегами, що беруть участь у методичній роботі дитячого садка, а також іноземними колегами – фахівцями в галузі освіти, які вивчають досвід роботи дитячого садка).

Відповідно до принципу особистісно-орієнтованого спілкування, на думку М. Педанової [27], критерій вживання визначається тим, що кожна з тем по-різному наповнюється лексичним і граматичним матеріалом, різними віковими, соціальними і професійними групами, тому може бути запропонований *критерій* вживаності, який дозволяє включати побутову лексику відповідно до потреб людей, Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей визначає віковий критерій, що дозволяє враховувати вік, соціальний досвід і рівень сформованості професійного інтересу тих, хто навчається. Так, студентський вік у соціально-психологічному аспекті відрізняється найвищим рівнем пізнавальної мотивації, активним «споживанням культури», високою соціальною і комунікативною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Отже, основними джерелами відбору навчального професійно-зорієнтованого матеріалу можуть служити: автентичні підручники, навчальні посібники з іноземної мови; автентичні журнали з загальної і дошкільної педагогіки; двомовні словники, розмовники для фахівців педагогічного профілю; періодичні видання, присвячені проблемам навчання іноземної мови.

Таблиця 1.1

**Складові мовленнєвого й мовного матеріалу**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | **Складові** | **Мовленнєвий матеріал** | **Мовний матеріал** | | |
| 1. | Рівні відбору | Екстралінгвістичний | Лінгвістичний | | |
| 2. | Процедура відбору | * виділення адекватних сфер і ситуацій спілкування * визначення типових соціально-комунікативних ролей * визначення переліку мовленнєвих дій * інвентаризація типових комунікативних ситуацій * виділення “особистісної лексики”, “лексики на вибір” * організації атласу ситуацій професійно-педагогічного спілкування | * Відбір мінімуму | | |
| * фонетичного | * лексичного | * граматичного |
| 3. | Підхід | Ситуативно-функціональний | | | |
| 4. | Критерії | * адекватності * професійно-практичної цінності * вживаності * віковий | * труднощі * відповідності з потребами спілкування * нормативності | * професійної спрямова-ності * адекватності * поширеності * частотності * комунікативної цінності * семантичної цінності * сполучуваності * словотвор чої цінності | * прозорості * співвідне-сеності * функціона-льності |
| 5. | Одиниця відбору | * одиниця мовлення * цілісні акти мовлення * зразки типу питання-відповідь * типові речення | * звуки * звукосполу-чення * інтонаційні моделі | * лексична одиниця, що включає: * цілісні акти мови * структурні одиниці діалогів * лексичні одиниці | * граматичні явища, необхідні для бесіди в межах певної тематики |
| 6. | Джерело відбору | * автентичні підручники, навчальні посібники з іноземної мови * двомовні словники, розмовники для фахівців педагогічного профілю * матеріали англомовних газет і журналів, виданих в англомовних країнах | | | |
| 7. | Принципи відбору | * професійної орієнтації | * допускаються відхилення від стандартної вимови | * професійної орієнтації | * поширено-сті * зразковості * виключен-ня синонімів, * багато-значності. |

Коли йдеться про формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх фахівців галузі освіти, мається на увазі формування іншомовної комунікативної компетенції, професійної компетенції і перекладацької компетенції в процесі вивчення мов для спеціальних цілей.

Термін «LSP» – «мова для спеціальних цілей» К. Кенеді визначає як велику кількість лінгвістичних феноменів, що зустрічаються в певній сфері комунікації та є обмеженими специфічними темами, інтенціями, умовами [28].

A. Комарова відзначає, що мова для спеціальних цілей є специфічною різноманітністю мови, яка використовується при спілкуванні на ту або іншу спеціальну тему [29]. З одного боку мова для спеціальних цілей максимально наближена до повсякденного життя, а з іншого боку – містить специфічну лексику, яка має конкретну понятійну орієнтацію. Дослідниця підкреслює, що послідовність процесу навчання іноземної мови, у тому числі й мови для спеціальних цілей, буде забезпечена, якщо викладач зуміє раціонально організувати матеріал і вид текстів, де функція повідомлення виявляється найбільш явно і безпосередньо, поступово перейде до текстів, де мова реалізується у функції спілкування і навіть впливу на особистість студента. Професійну мовну підготовку варто будувати так, щоб вона розв’язувала певне коло питань, а саме: допомагала надбанню загальної мовної культури, необхідної для майбутнього фахівця; дозволяла поповнювати обсяг спеціальних знань у галузі педагогічної професії; формувала практично-діючі вміння і навички, необхідні майбутньому фахівцю в ситуаціях професійного спілкування.

Мова для спеціальних цілей утворює особливе «поле» – однозначний семантичний фон і мінімальне лексичне оточення – контекст, де реалізується спеціальне термінологічне значення лексики, ключової для певного підвиду мови (П. Стревенс) [30]. У підвиді мови в системі мовних засобів виділяється, перш за все, галузевий словник. При тісному взаємозв'язку всіх мовних мінімумів, словник є провідним компонентом. Оскільки набір лексики визначає і граматичний мінімум, він відбирається в першу чергу (Е. Башкирцева) [31].

При відборі словника з самого початку слід враховувати те, що він повинен складатися з декількох частин: якась його частина стосується ряду споріднених сфер спілкування даної спеціальності, інші частини є вузькоспеціалізованими

( П. Стревенс) [30].

У нашому дослідженні загальна частина лексики включає: загальнопедагогічну лексику, що зустрічається в спілкуванні педагогів усіх рівнів освіти; певну частину мінімуму, яка включає слова, що вживаються в спілкуванні фахівців дошкільної освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що підходи до відбору змісту, орієнтованого на майбутню професію студентів, нерозривно пов'язані з метою, завданнями і принципами організації навчання іноземних мов у вищій школі, тобто із загальнодидактичними положеннями, заснованими на єдності змістовної і процесуальної сторін навчання в цілому. Серед існуючих підходів до проблеми відбору змісту ситуативно-функціональний є основним, оскільки навчальний матеріал відбирається з конкретних комунікативних ситуацій, при цьому відбір здійснюється на екстралінгвістичному і лінгвістичному рівнях з урахуванням мовної і мовленнєвої складових, де на мовному рівні здійснюється відбір фонетичного, лексичного і граматичного мінімумів з особливим акцентом на лексичному мінімумі, а на мовленнєвому рівні відбираються кінетичні засоби оформлення професійно-зорієнтованого висловлювання – мовленнєві зразки.

Визначення критеріїв відбору, а саме критерію адекватності навчального матеріалу передбачуваним сферам і ситуаціям спілкування, професійно-практичної цінності й необхідності навчального матеріалу всередині самого навчального процесу спілкування, критерію вживаності й вікового критерію, дозволяє розв’язати питання про відбір професійно-зорієнтованого мовного матеріалу. Навчальний матеріал, відібраний із урахуванням вищевикладених підходів і критеріїв спеціально для навчання майбутніх педагогів, може стати змістовою основою для створення системи вправ щодо формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів.

## Мотивація навчання студентів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування

Мотивація – це часто вживане слово як у нашій щоденній роботі, так і під час навчання. Вчитель може заохотити своїх учнів, сказавши: «Враховуючи мотивацію, кожен може вивчити мову». Таким чином, це показує у вивченні мови, що мотивація є дуже важливою, і насправді така ж, як здібності, інтелект та настрої, це важливий фактор, який може значно вплинути на досягнення студентами вивчення другої мови чи іноземної мови. Скехан стверджує, що мотивація, здається, є другим найсильнішим провісником успіху, відстаючи лише від здібностей [32]. Тоді, що таке поняття мотивації? Загалом, це стосується зусиль, які учні докладають, щоб схилитись до іноземної мови внаслідок своєї потреби чи бажання вивчити її.

Оскільки сприйняття мовлення, так само як і його формулювання, повинне бути мотивованим, важливим є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією навчання взагалі. Завданням процесу навчання, стратегій і тактик викладання є вироблення стійких спонукань, інтересу до змісту навчання, інформації, тематики, проблематики, матеріалів, створення потреби в спілкуванні нерідною мовою, прагнення до певних результатів. Необхідне формування мотивації, її коректування, пристосування системи існуючих мотивів до об'єктивних умов навчального процесу, вплив на смислову інтеграцію спонукань, об'єднання в єдину смислову систему, групу раніше ізольованих спонукань (Т. Левченко) [33]. Актуалізаціїмотиваційних ресурсів навчання іноземної мови сприяє аналіз різних видів діяльності (навчальної, мовленнєвої, комунікативної, когнітивної, лінгвістичної). Описуючи мотиваційно-спонукальну фазу, загальну для всіх видів діяльності, Т. Левченко розглядає цілеутворення як домінуючий стимул мовленнєвої діяльності: в комунікативній - комунікативні потреби, в когнітивній - пізнавальні інтереси, в навчальній - мотиви навчання, в лінгвістичній - перенесення розумових дій, аналоги і контрасти. В діяльності говоріння як процесу смисловираження, мовопородження, мововиробництва, породження мовленнєвого висловлювання, в якому поєднуються засоби (мовлення) і спосіб (мова) формування і формулювання думки, домінують мотиви, стимули, потреби тих, хто навчається [33]. За Л. Виготським, процес породження здійснюється від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім у значеннях зовнішніх слів, нарешті, в словах [34]. О. Леонтьєв, вводячи поняття «внутрішнього програмування мовного висловлювання», виділяє етапи мотивації висловлювання, задуму, плану, реалізації плану, зіставлення реалізації та задуму [35].

Задля стимулювання процесу говоріння при навчанні іноземної мови, необхідно зрозуміти й усвідомити, яким чином формуються механізми, мотиви, одиниці говоріння, враховувати різний рівень мовних здібностей і мовної активності різних членів навчальної групи, комунікативні якості мови (синкретизм, нерозчленованість, лінійність, ситуативна заповнюваність, логіко-структурна цілісність, порушення нормальної структури висловлювання, цілісності при передачі значення і недостатній рівень володіння мовними засобами мовлення, що вивчається, складність пов'язання значень і слів у структурі висловлювання). Таке уявлення про складні процеси формування і формулювання думки іноземною мовою дозволяє керувати цим процесом, прогнозувати труднощі, деструктивні, демотиваційні чинники, розмежовувати предмет (думка), засоби (мовлення), спосіб (мова) в діяльності говоріння.

Говоріння розглядається як двобічний процес, в якому викладач усвідомлює процес мовопородження, його фази, одиниці, мету, способи, засоби, формуючий задум, створюючі ситуації, в яких у того, хто навчається, виникають думки і бажання їх висловлювати, допомагає програмуванню висловлювання, добирає потрібні мовні, лексичні засоби для його оформлення, допомагає усвідомити проблему, стимулює творчий пошук, спонукає інтелектуальну розумову діяльність і діяльність говоріння суб'єкта навчання.

Стимулювати говоріння означає: задавати програму ззовні (добір необхідних мовних засобів, смисловий зміст, структура думки, хід висновків, логічна послідовність), сприяти переходу від заданої програми до вільного ситуативного висловлювання, реалізації програми висловлювання, навчати необхідних мовних дій і одиниць (комунікативні блоки, логіко-синтаксичні структури, лексико-семантичні зв'язки слів). Параметрами для оцінки якості висловлювання як продукту говоріння є темп мовлення, ступінь комбінованості мовного матеріалу, вживання готових комунікативних блоків, ступінь складності синтаксису, нестандартність відповіді, розгорненість, кількість помилок за одиницю висловлювання, багатство лексичного запасу, використання уточнюючих прикметників, тимчасових, просторових відносин, лексична насиченість, зв'язність, обсяг, змістовність висловлювання, повтори, паузи. З-поміж стимулюючих чинників говоріння можна виділити: створення напруженої мовної потреби за допомогою пред'явлення відповідних матеріалів і умов, що орієнтують студента на добір адекватних ситуації мовних засобів; організація наочного плану висловлювання (відбір тематики, ситуацій, проблем, текстів, матеріалів, аспектів, курсів, спецкурсів); розвиток умінь саморегуляції мовленнєвої поведінки студентів (самокорекції помилок, зниження вірогідності помилкової категоризації); формування комунікативних намірів суб'єкта, внутрішньої програми і схеми мовної дії через зовнішній зразок, що стимулює до говоріння; правильний вибір стратегії навчання (від мовних операцій до мови, від мови – до мовних операцій); координація мовного обміну, взаємодії слухання і говоріння в процесі мовленнєвого спілкування.

Необхідність взаємодії говоріння і слухання базується на ідеї комплексності навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі вивчення іноземної мови. Процес мовопородження, висловлювання суб'єкта навчання стимулює осмислення, розуміння, ідентифікація, виявлення загального значення, підтексту, правильне декодування і семантична інтерпретація, позитивна оцінка прийнятої інформації, співвідношення одержуваної інформації з минулим досвідом у процесі сприйняття мовного повідомлення.

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що мотивація впливає на суб'єкт і спонукає його діяльність; чим сильніше спонукання, тим більшу роль відіграє воно у формуванні та регуляції мотивації і поведінки в цілому.

За Т. Левченко, свідома педагогічна дія може бути спрямована безпосередньо на мотивацію студента через переконання, роз'яснення, стимуляцію, переосмислення або впливати на особистість через перебудову умов діяльності (зміна, варіювання змісту, тематики, інформації, методичних прийомів, видів мовленнєвої діяльності). Щоб забезпечити ефективність навчання, підтримати його мотивацію, необхідно при організації змісту навчання враховувати як лінгвістичне обґрунтування раціональної подачі і відбору мовного матеріалу, так і потребнісно-мотиваційну сферу, зміну мотиваційних станів студентів [33].

Існує досвід практичного оволодіння іноземною мовою, який було проаналізовано в численних працях психологів і викладачів-практиків, присвячених мотиваційним аспектам професійно-зорієнтованого навчання іноземної мови у ЗВО.

Є. Маслико, Л. Дичковська, виділяючи мотивоутворюючі чинники в організації й технології навчання іноземної мови, диференціюють їх на чинники власне навчальної, пізнавальної та професійної мотивації [36]. Усі три групи чинників нібито перехрещуються в особистісному чиннику, який утворює мотивацію як психологічну реальність. Вчені наводять велику кількість навчальних, пізнавальних, професійних і особистісних мотивів.

Аналізуючи студентську мотивацію, американські педагоги (Д. Олпорт, Д. Аткінсон) [37], розрізняють дві її основні категорії: зовнішня мотивація, що стосується чинників впливу поза аудиторією, і внутрішня мотивація, пов'язана з тим, що відбувається в аудиторії. Зовнішня мотивація, у свою чергу, поділяється на два типи: інтегративний та інструментальний. Для інтегративної мотивації студентів повинна залучатися культура країни досліджуваної мови, щоб у них з’являлося бажання інтегруватися в цю культуру. Інструментальна мотивація пов'язана з ситуацією, коли студенти вірять, що вдосконалення оволодіння іноземною мовою може виявитися “інструментом” у досягненні тієї або іншої життєвої мети.

У «Розвитку другої мови» Рода Елліса [38] він сам, не провівши жодних досліджень щодо мотивації, не міг дати власних, але в книзі згадується кілька дослідників. Гарднер та Ламберт стають першими завдяки своєму впливовому статусу або основній роботі, яку вони виконали у цій галузі. Вони розрізняють «інструментальну мотивацію», яка виникає, коли у учня є функціональна мета, така як влаштування на роботу, складання іспиту, задоволення освітніх вимог, використання на своїй роботі, використання на відпочинку у країні, читати корисний матеріал цільовою мовою та експлуатувати представників іноземної культури тощо та «інтеграційну мотивацію», яка виникає, коли учень хоче ототожнити себе з культурою групи другої мови.

Дуглас Браун у своїй книзі «Принципи вивчення та викладання мови» [39] говорить про асимілятивну мотивацію, на яку стверджує Грем. Грем вважав, що інтегративна мотивація була занадто широко визначена в попередніх дослідженнях. Потім він розрізнив інтегративну та асимілятивну мотивацію. Інтегративна мотивація - це бажання вивчаючого мови вивчити другу мову, щоб спілкуватися з членами другої мовної групи або дізнатись про них. Асимілятивна мотивація - це спонукання стати невід’ємним членом мовної спільноти, і це, як правило, вимагає тривалого контакту з культурою другої мови. Асимілятивна мотивація характерна для людей, які, можливо, ще в дуже юному віці вивчають другу мову та другу культуру, щоб майже виключно ототожнюватися з цією другою культурою. Таким чином, розглянуте в цьому світлі, можна інтегративно орієнтуватися, не бажаючи «втратити себе» в цільовій культурі.

З іншого боку, поведінка із зовнішньою мотивацією здійснюється в очікуванні винагороди ззовні та поза собою. Типовими зовнішніми винагородами є гроші, призи, оцінки та навіть певні типи позитивних відгуків. Поведінки, ініційовані виключно для уникнення покарання, також є зовнішньо мотивованими, хоча численні внутрішні вигоди можуть врешті-решт звинуватити тих, хто, навпаки, розглядає уникнення покарання як виклик, який може побудувати їхнє почуття компетентності та самовизначення. Вищезазначені концепції мотивації досі часто зустрічаються у провідних книгах з прикладної лінгвістики. Як вже було сказано раніше, у цій галузі далеко і далеко найважливішою роботою був Роберт Гарднер раніше з Уоллесом Ламбертом, а пізніше з науковими співробітниками Університету Західного Онтаріо Скехан, вони є головними дослідниками і визначення мотивації, які вони побудували, є загальновизнаними. Іншим дослідникам потрібно слухати їх голоси.

Гарднер і Ламберт у своїй книзі «Ставлення та мотивація» описують деякі вивчені випадки та ілюструють дві важливі орієнтації в деталях купола: "інструментальний світогляд", що відображає практичну цінність та перевагу вивчення нової мови, та «інтегративний світогляд», що відображає щирий та особистий інтерес до людей та культури, представлених іншою групою. Автори здогадувались, що інтегративна орієнтація краще підтримуватиме довгострокову мотивацію, необхідну для дуже вимогливого завдання вивчення іноземної мови [40]. І насправді деякі викладачі та дослідники навіть зайшли так далеко, що стверджують, що інтегративна мотивація є абсолютно важливою для успішного вивчення другої мови. Це змушує дослідити причину, чому вони дотримуються точки зору.

У книзі «Внутрішня та зовнішня мотивація» була представлена ​​читачам. Едвард Дечі визначив внутрішню мотивацію: внутрішньо мотивована діяльність - це діяльність, за яку немає очевидної винагороди, крім самої діяльності. Люди, здається, беруть участь у цій діяльності заради себе, а не тому, що вони ведуть до зовнішньої винагороди. Внутрішньо мотивована поведінка спрямована на досягнення певних внутрішньо корисних наслідків, а саме почуття компетентності та самовизначення [41].

Що стосується інших видів мотивації, деякі дослідники, такі як Род Елліс, [38], стверджують, що мотивація є внутрішнім інтересом, тому що без бажання спілкуватися інтегративна мотивація може бути неефективною. Це необхідність зрозуміти зміст і тиск, який відчувається, коли це досягається, забезпечує мотивацію до вивчення другої мови.

Маслоу [42] стверджував, що внутрішня мотивація явно перевершує зовнішню. Можливо, взаємозв’язок між мотивацією та досягненнями є інтерактивним. Високий рівень мотивації стимулює навчання, але усвідомлений успіх у досягненні цілей другої мови може допомогти зберегти існуючу мотивацію і навіть створити нові типи.

Оскільки суттєва функція мотивації була загальновизнаною, все більше дослідників зосереджується на практичному застосуванні мотивації у класі вивчення мови та викладання. У сучасний час, особливо в розвинутих країнах, навчальний підхід дотримується принципів парадигми викладання, орієнтованої на учнів. Таким чином, спільне навчання було запроваджено в класі.

Насправді використання в навчальних закладах малих груп для досягнення спільних цілей навчання за допомогою співпраці мало майже безпрецедентний вплив на освіту англійської мови протягом останніх двох десятиліть. Інтенсивні дослідження майже незмінно вказували на те, що цей вид навчання є високоефективним втручанням у класі, що перевершує більшість традиційних форм навчання з точки зору отримання успіхів у навчанні та досягнень учнів, мислення вищого порядку, позитивного ставлення до навчання, підвищення мотивації, кращого вчителя - студент і студент - стосунки студента, що супроводжуються більш розвиненими міжособистісними навичками та вищою самооцінкою студента. Однак найголовніше, що в психологічних процесах кооперативного навчання мови мотиваційна система породжується співпрацею з боку однолітків.

По-друге, система норм і винагород є однією з особливостей кооперативного навчання. Згідно з ним, студентів спонукає до успіху потреба в соціальному схваленні та бажання уникнути негативних санкцій за те, що вони не роблять належної участі у роботі над успіхом у групі. По-третє, в кооперативно структурованих класах контексти аудиторій, що підтримують автономію, призводять до вищого рівня довготривалої внутрішньої мотивації. Це стверджує, що автономія лежить в основі мотивації до навчання, а також є важливою для впливової теорії "самовизначення", яка показала, що вона робить суттєвий позитивний вплив на мотивацію в контексті другої мови.

З тих пір, як два канадські психологи, Гарднер та Ламбер, почали проводити дослідження мотивації в області другої мови, більша частина досліджень проводилася під їх натхненням. Тому виникло багато аргументів. Мені особисто слід думати, що мотивація, що стосується її поняття, є свого роду сильним стимулом, який виходить з точки зору певного учня щодо його власного соціального середовища та спонукає цього учня до старанного та розумного навчання (наприклад, використовувати відповідні стратегії навчання ) і, нарешті, швидко та ефективно здобути знання мови перекладу. Це може виникати як із внутрішнього бажання учня інтегруватися у співтовариство, що розмовляє цільовою мовою, так і з боку зовнішнього тиску, який вимагає від того, хто навчається добре володіти мовою, щоб справлятися з повсякденним життям, або того й іншого. У цьому сенсі я погоджуюсь з інтерпретацією досягнень інтегративної та інструментальної мотивації Гарднера та Ламбера.

Серед усіх складених мотивацій, інтегративно-внутрішня мотивація, на мій погляд, є найкращою. Це тісніше пов'язане з рівнем мотивації та такими стратегіями глибокої обробки, як когнітивні та метакогнітивні стратегії навчання. Отже, можна досягти більшого і успішного досягнення. Інтегративно-внутрішню мотивацію можуть сприяти вчителі.

Практика викладання іноземних мов у ЗВО показує, що із загальноосвітньої школи учні, як правило, виносять невисокий рівень знань іноземних мов. Але у них наявна яскраво виражена мотивація вивчення іноземної мови: вони достатньо усвідомлюють необхідність володіння іноземною мовою для її використання в майбутній професійній діяльності. Тобто, коректний добір професійно-зорієнтованого навчального матеріалу і технічних засобів підвищує процесуальну мотивацію.

Формування комплексної мотивації під час вивчення іноземних мов залежить від ступеня систематизації міжпредметних зв’язків. За перші 2 роки навчання студенти педагогічного ЗВО вивчають у середньому 15 дисциплін – як загальноосвітніх, так і спеціальних. Синхронне вивчення іноземної мови і спеціальних предметів зумовлює взаємодоповнення знань, отриманих студентами на заняттях із фахових дисциплін, полегшує предметне сприймання іншомовного матеріалу.

Мотиваційна сфера навчання – це складне ієрархічне утворення, яке містить у собі як безпосередньо діючі мотиви, так і осмислені дії, що виходять із відповідних форм, принципів і суспільних ідеалів.

Тільки враховуючи різноманітні фактори, що впливають на систему освіти у вищих навчальних закладах, та застосовуючи різноманітні сучасні підходи у викладанні дисциплін, можна досягти успішних результатів у навчанні та підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Лише спільна співпраця студента і викладача може здійснити їх основну мрію - підготувати високопрофесійного спеціаліста для майбутньої діяльності.

Для забезпечення високого мотиваційного настрою студентів викладач повинен, насамперед, показати необхідність і значущість оволодіння іноземною мовою для висококваліфікованого спеціаліста галузі освіти. Висока позитивна мотивація під час вивчення іноземної мови має місце в тому випадку, коли мовленнєва діяльність набуває особистісної значущості.

Важлива роль відводиться добору цікавих за змістом навчальних матеріалів тощо. Безумовно, під час роботи студентів із матеріалом, що пов’язаний зі спеціалізацією ЗВО, він викликає інтерес, активізує їхню діяльність, оскільки його зміст стосується проблеми майбутньої спеціальності.

На думку Е. Пасова, мотиваційна роль властива і ситуації. Він визначає ситуацію як систему динамічних взаємин суб'єктів спілкування, яка, виникаючи на основі їхньої життєдіяльності й відбиваючись у їхній свідомості, конкретизує будь-яку потребу й мотивує цілеспрямоване особистісно осмислене розв’язання комунікативного завдання спілкування. Автор вважає, що мотивацією до мовлення є взаємини співрозмовників, вони, набувши особистісного характеру, й змушують активно втручатися в навколишню дійсність [25].

На необхідності організовувати різноманітні ситуації спілкування в практиці навчання іноземних мов акцентують увагу В. Скалкін [24]. Вони наголошують на створенні комунікативних ситуацій у навчальному процесі з метою підвищення мотивації вивчення іноземних мов.

Беручи до уваги специфіку іноземної мови як непрофілюючого предмета, Л. Гапоненко зауважує, що для студентів немовних спеціальностей мотиваційно значущим є профілюючий предмет, тематика якого складає основний зміст курсу навчання іноземної мови і дає матеріал для організації професійно спрямованих ситуацій спілкування [43]. Тому при формуванні стійкої позитивної мотивації студентів до спілкування іноземною мовою більш ефективним способом організації навчального процесу є технологія комунікативно-ситуативного моделювання, яка базується на професійно-предметній специфіці матеріалу (за фахом). Викладач іноземної мови повинен стати «посередником» між двома мовленнєвими культурами, викликати інтерес у студентів до свого предмета, показати й довести значущість іншомовного спілкування в професійному становленні особистості. Застосування нестандартних навчальних ситуацій носить творчий, комунікативний характер і стимулює студентів до іншомовного спілкування. У студентів сама собою з’являється потреба в ситуації іноземного мовлення розказати, спитати, довести, пізнати щось нове. Усе це створює сукупність стійких позитивних мотивів, які характеризують спрямованість студентів на досягнення комунікативної взаємодії.

Отже, спираючись на визнання Е. Пасовим [25] мотиваційної ролі ситуації стосовно мовленнєвої діяльності та ідею О. Леонтьєва [35] про те, що, змінюючи ті або інші чинники ситуації, можна керувати висловлюваннями студентів і спрямовувати їх, можна припустити, що названі зміни дають реальну можливість викликати та керувати мотивацією студентів у процесі оволодіння ними професійно-зорієнтованим іншомовним спілкуванням. На нашу думку, для підвищення якості спілкування студентів професійно-зорієнтованою іноземною мовою необхідно знайти спосіб взаємодії технології навчання й мотивації.

Мотивація у вивченні мови - це дуже складне психологічне явище, і це також є найбільш впливовим фактором вивчення нової мови. Саме через ці дві причини мотивація весь час була важливою темою дослідження в галузі прикладної лінгвістики. З розвитком глобалізації все більше і більше людей бажатимуть вивчати іншу мову, щоб забезпечити себе як у роботі, так і в житті. Це доручило дослідникам додатково дослідити мотивацію вивчення іноземних мов та вивчення іноземних мов, а також її зв'язок з іншими факторами та його функцію у сприянні засвоєнню цільової мови. Усі дослідники сподіваються, що гарячим пошуком у цій галузі викладання мов буде забезпечення того, щоб наші майбутні педагогічні інструменти могли дати можливість усім, хто навчається, перетворити свою мрію про оволодіння іншою мовою в реальність.

Формування мотивації вивчення іноземних мов у студентів тісно пов'язано з розвитком професійної мотивації і пізнавальних мотивів. При цьому ефективність формування власне іншомовного професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів багато в чому визначається адекватністю і силою мотивації, а також застосуванням сучасних методів навчання іноземних мов і професійним змістом курсу.

## Характеристика сучасного стану проблеми формування в студентів професійно-зорієнтованого спілкування в процесі вивчення іноземної мови

Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів як однієї з провідних цілей навчання іноземної мови на сучасному етапі розвитку в немовних навчальних закладах перебуває лише у стадії свого первинного теоретичного осмислення і практичного втілення. Підставою для цього служать формулювання цільових установок навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах, суть яких зводиться до озброєння майбутніх фахівців навичками практичного володіння іноземною мовою. Від фахівця немовного профілю вимагають уміння не тільки бути висококваліфікованим працівником за обраною спеціальністю, вмінь співпрацювати з вітчизняними та закордонними партнерами, вмінь використання отриманих знань з суміжних спеціальностей, а й умінь спілкуватися іноземною мовою на досить високому рівні, що є однією з головних вимог на сучасному промисловому, технічному та науковому ринку праці.

На дипломованих спеціалістів чекає робота на виробництві, у сфері освіти й науки. В кожній з цих галузей вони можуть опинитися в становищі, коли від них вимагатимуть прояву рис білінгва на певному професійному рівні, тобто фахівці немовного профілю можуть виступати перекладачами, викладачами дисципліни своєї спеціальності іноземною мовою, а також у ролі майже повноцінного носія іноземної мови при підвищенні кваліфікації або подальшого навчання за кордоном, при спілкуванні з зарубіжними спеціалістами та в інших ситуаціях. З метою визначення вимог до мовної та мовленнєвої підготовки випускників немовних ЗВО нами було проаналізовано Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [44] та вивчено нову Програму з англійської мови для професійного спілкування [45], яка укладена провідними вітчизняними фахівцями під егідою Міністерства освіти і науки України за сприяння Британської Ради (березень, 2005). Ця Програма надає студентам нефілологічних гуманітарних спеціальностей можливість розвивати іншомовну компетенцію і стратегії, необхідні для ефективного навчання та майбутнього професійного спілкування.

Кінцеву мету навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі Е. Пасов вбачає в оволодінні майбутніми фахівцями іншомовною культурою, розуміючи під нею, “все те, що здатний принести тим, хто навчається, процес оволодіння іноземною мовою в навчальному, розвивальному і виховному аспектах” [25].

І. Коломієць [46] вважає, що курс іноземної мови для формування професійно-зорієнтованого спілкування в немовному ЗВО має не тільки важливе інформаційне значення, але й містить значний розвивальний і виховний потенціал: майбутні фахівці знайомляться з культурою й особливостями соціально-економічного розвитку англомовних країн, специфікою професійної діяльності своїх зарубіжних колег. Випускники вчаться аналізувати професійні ситуації і спеціальну літературу за профілем, використовуючи спеціальну, предметну лексику при участі спочатку в ділових і сюжетних іграх, а потім у реальних ситуаціях діяльності, знаходячись у різних професійних і статусних ролях.

Згідно з думкою Л. Кадченко [47], навчальна інформація, що використовується в процесі навчання студентів педагогічного ЗВО іноземної мови, повинна носити професійно-зорієнтований характер. Л. Кадченко пов'язує підвищення результативності навчання іноземної мови з реалізацією таких напрямків діяльності викладача: формуванням професійних інтересів студентів за допомогою добору адекватного їм змісту навчальної інформації, пропонованої для засвоєння в ході аудиторних занять і самостійної роботи; озброєнням студентів різноманітними способами і прийомами пізнавальної діяльності при роботі з інформацією на іноземній мові; співвідношенням змісту і методів організації занять з іноземної мови з мотивами, потребами, професійними установками й індивідуальними можливостями студентів; раціоналізацією форм їх колективної, групової, самостійної та індивідуальної роботи з іншомовною інформацією.

М. Ковалевський [48] підкреслює, що сучасні вимоги до навчання іноземної мови передбачають, що студенти повинні вживати іноземну мову як засіб професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, для чого у них повинна бути сформована сукупність таких умінь, як: вести бесіду іноземною мовою; перекладати літературу за фахом; усно і письмово висловлювати свої думки іноземною мовою; писати діловий лист, анотацію іноземною мовою; використовувати іноземну мову в повсякденному житті й у процесі навчання; самостійно працювати над даним предметом.

Л. Ананьєва [49] стверджує, що до складу професійно-комунікативних умінь входять іншомовні мовленнєві навички й уміння власного мовлення та вміння регулювання спільної діяльності з іншими учасниками навчально-виховного процесу (учнями та колегами). Тому доцільним є використання так званого “фонового навчання”, під яким розуміється використання у навчально-виховному процесі стандартних ситуацій професійного спілкування педагога, що демонструють фрагменти його поведінки з метою комплексного формування певних професійно-комунікативних умінь студентів.

І. Сусліна [50], стверджує, що перерозподіл навчальних годин з іноземної мови на користь збільшення часу для відпрацювання реальних комунікативних дій майбутніх фахівців у процесі засвоєння навчального матеріалу за фахом у плані формування в них іншомовної професійної компетенції і розвитку професійно-лінгвістичної активності повинен стати метою опанування даної дисципліни. Для цього І. Сусліна пропонує вжити такі заходи: встановити мовні межі сфери спілкування майбутніх фахівців; виявити частоту вживання слів у професійному мовному арсеналі особистості; скласти семантичний словник; розробити систему вправ на основі семантичного словника з урахуванням психофізіологічних можливостей майбутніх фахівців.

На думку Л. Головатої [51], ефективність засвоєння мовного курсу в немовному ЗВО залежить не тільки від сутності засвоюваних студентами понять, термінів і правил, але й від вдалого відбору матеріалу, який сприяє засвоєнню професійної лексики, вільному продукуванню висловлювань на професійну тематику, який має не тільки навчальний, але й виховний ефект.

Таким чином, специфіка процесу навчання студентів немовних ЗВО іншомовного професійно-зорієнтованого спілкування полягає у: 1) використанні комунікативного підходу в навчанні іноземної мови; застосуванні провідних видів мовленнєвої діяльності в навчальному процесі в умовах, що моделюють ситуації реального професійного спілкування іноземною мовою; 2) моделюванні ситуацій професійного спілкування, які створюють максимальне зближення навчального процесу й реальної професійної комунікації іноземною мовою (О. Витохіна, О. Крот, І. Михалкіна) [52].

Але процес формування професійно-зорієнтованого спілкування іноземною мовою не повністю збігається з процесом професійної іншомовної комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови у ВНЗ відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесу навчання професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування й реальної професійної комунікації іноземною мовою за такими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій професійного спілкування іноземною мовою.

Слід особливо відзначити, що якщо окремі елементи іншомовної комунікативної компетенції, які формуються у майбутніх психологів, учителів фізики, математики, історії та інших предметів у курсі іноземної мови, тією чи іншою мірою знаходять своє віддзеркалення в соціолінгвістичних, психолого-педагогічних і методичних виданнях та дисертаційних роботах, то дану проблематику досліджень, що безпосередньо стосується студентів факультету «Дошкільне виховання» (без права викладання іноземної мови), ми, на жаль, не знаходимо ні у вітчизняній, ні в зарубіжній науковій літературі.

Результати пошуково-розвідувального етапу експерименту засвідчили, що сьогодні відсутнє програмно-методичне забезпечення, зорієнтоване спеціально на спеціальності факультетів дошкільного виховання, де англійська мова є загальноосвітнім предметом. Якість підготовки таких фахівців, за самооцінкою студентів, є низькою. Все це зумовлює пошуки ефективних шляхів підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів у ЗВО для опанування й застосування іноземної мови, у тому числі, спрямованої на майбутню спеціальність випускників.

Підручники та навчальні посібники, які використовуються в процесі вивчення іноземної мови, слугують своєрідними моделями опанування мовними знаннями, оскільки саме від побудови та змісту підручника або посібника залежить просування студента на шляху розширення знань і набуття навичок вживання засвоєних знань на практиці.

Щодо підручників з англійської мови, студенти факультетів дошкільного виховання здебільшого користуються навчальним матеріалом, який на наш погляд, не дозволяє організувати аудиторні заняття і самостійну роботу з іноземної мови з домінуванням форм професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів. Подану навчальну інформацію не орієнтовано на підготовку майбутніх фахівців до мовленнєвого спілкування англійською мовою з урахуванням особливостей їхнього професійного спілкування із зарубіжними партнерами і носіями іноземної мови в природних умовах.

Українського професійно-зорієнтованого підручника для майбутніх вихователів не існує, тому, як наслідок, викладачі використовують технологію традиційного пояснювально-ілюстративного і репродуктивного навчання іноземної мови, закріплюючи пасивну позицію студентів при оволодінні іноземною мовою, коли вони тільки переказують тексти, відповідають на запитання до них, заучують напам'ять і відтворюють готові репліки діалогів.

Професійну спрямованість навчання іноземних мов більшість дослідників розглядає як найважливіший дидактичний засіб, що посилює його мотиваційну основу, підкреслюючи необхідність максимального зближення інформаційного базису даного предмета зі змістом профілюючих дисциплін та контекстом майбутньої професійної діяльності, тих, кого навчають. Проте при орієнтації змісту навчання іноземних мов на сферу професійної діяльності та спілкування майбутніх фахівців має місце деяке неспівпадання точок зору дидактів, пов'язане з розв’язанням питання про місце та час спеціалізації їхньої іншомовної діяльності, тобто про доцільність моменту переходу від непрофесійної до професійної мови. Так, прихильники ранньої професіоналізації (Р. Гришкова) [53], обґрунтовують необхідність включення в курс навчання іноземної мови текстового матеріалу для усної мови і читання, пов'язаного з майбутньою спеціальністю тих, кого навчають, вже на початковому етапі. На противагу їм, переважна більшість авторів (В. Гаращенко) [54] вважає, що на початковому етапі студенти не взмозі висловитися з найзагальніших та елементарних питань своєї майбутньої професії, з одного боку, через слабку підготовку з іноземної мови в школі, а з другого боку, з причини відсутності у них необхідної лексичної бази за фахом для реалізації своїх комунікативних потреб. Тому, з їхньої точки зору, при орієнтації на професійну сферу діяльності майбутніх педагогів необхідно враховувати, що формування у них умінь реального спілкування іноземною мовою в межах професійної тематики стає можливим тільки на завершальному етапі немовного ЗВО, оскільки останнє припускає високий рівень знань не тільки за фахом, але й з іноземної мови.

Ми дотримуємося першої точки зору. Рівень професійної спрямованості процесу навчання іноземних мов на факультетах немовних спеціальностей підвищується за умови ранньої спеціалізації з іноземної мови, яку на факультеті дошкільного виховання слід здійснювати з початку введення курсу англійської мови у навчальний процес, оскільки специфіка навчання полягає у тому, що абітурієнти знайомі з термінологічним складом мовлення своєї майбутньої професії рідною мовою. Ми згодні, що рання спеціалізація процесу навчання англійської мови є одним із найефективніших способів посилення мотивації до вивчення іноземної мови. Отже, з урахуванням нових програмних цілей і сучасних можливостей теорії і методики професійної освіти, мета навчання іноземної мови – формування у майбутніх фахівців іншомовної комунікативної компетенції, яка об'єднує практичний і теоретичний аспекти їхнього навчання іноземної мови в єдину глобальну надзадачу. Також очевидно, що якщо забезпечення міжпредметного зв'язку та професійної спрямованості є сьогодні загальновизнаною вимогою до моделювання процесу навчання іноземних мов майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах немовного профілю, то зміщення засобів, форм і методів його організації з принципів традиційної технології на нову технологію, вибудовану за логікою ідей комунікативного й особистісно-орієнтованого підходів, складає певну теоретичну та практичну проблему.

На сучасному етапі в теорії і практиці навчання іноземних мов ми не знаходимо моделей технологій, що зумовлюють ефективне формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вихователів у єдності її основних компонентів, в їх цілісності, а також з урахуванням профілю немовного педагогічного ЗВО. Через це представляється необхідним створення такого дидактичного забезпечення, на основі якого формувалися б навички професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів згідно з такими положеннями: формувати професійні інтереси майбутніх вихователів за допомогою ретельного добору адекватного їм змісту навчальної інформації з перших курсів; моделювати ситуації професійно-зорієнтованого спілкування; використовувати різного роду опори, які б сприяли засвоєнню професійної лексики та вільному продукуванню висловлювань професійної тематики.

**РОЗДІЛ 2  
педагогічні умовИ формування в майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування**

**2.1.** **Система вправ щодо формування в майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування**

У методиці навчання іноземних мов термін «вправа» інтерпретують по-різному. Одні методисти розглядають її як дії, що виконуються з навчальною метою і спрямовані на розвиток, закріплення або корекцію відповідних умінь і навичок (Н. Тоцька) [55]; інші – як психофізіологічну діяльність комунікативного характеру, спрямовану на формування здатності брати участь в обміні інформацією (Е. Пасов) [25]; треті – як засіб взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, опосередкований іншомовним матеріалом і конкретними міжособистісними стосунками (Г. Китайгородська) [56].

Ми дотримувалися погляду тих методистів, в чиєму розумінні вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою досконалого оволодіння ними. Вправа включає навчальний матеріал, спосіб та умови здійснення дії (Е. Пасов) [25]. Відповідно, у вправі традиційно виділяють три фази: інструкція, виконання, контроль. Тому комунікативне завдання або інформаційна частина вправи створювали у студентів певну установку на сприйняття умов, засобів і змісту діяльності, а також її осмислення, що вело до усвідомленого виконання операцій з навчальним матеріалом, і, як вважають методисти (В. Бухбіндер, Г. Китайгородська) [56], є неодмінною умовою успішного навчання. Відомо, що самі мотиви діяльності не усвідомлюються. Тому для того, щоб створити підстави для усвідомлення мотиву, комунікативне завдання відображало всі компоненти ситуації, що викликали потребу мовної дії, й умови, що визначали мотив і характер взаємостосунків учасників спілкування в заданих обставинах.

Для розкриття змісту навчальної діяльності й формування стійких навичок і вмінь використовувалися не одиночні вправи, а їх система. Систему вправ для навчання професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування на основі рольової / ділової гри представлено у ряді методичних робіт (Є. Загородня) [57].

Під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних операційних труднощів із урахуванням послідовності становлення мовних навичок та мовленнєвих умінь і характеру існуючих актів мовлення (Е. Вишневський) [58]. Тому наша система вправ забезпечувала поступове розгортання мовленнєвої дії від слова, словосполучення, окремої репліки, мікродіалогу, мікромонологу до розгорнутого діалогу з ускладненням мовленнєвих ситуацій. До складових компонентів системи (основних вимог до її побудови) відносять послідовність, поетапність, дозування матеріалу та характер мовленнєвих операцій із найважливішим акцентом на першому з компонентів. В. Борщовецька визначає такі вимоги до вправ: відповідність їх цілям і завданням поетапного формування й удосконалення лексичних навичок, диференціація вправ з урахуванням їх лінгвістичних особливостей і типологічних груп, правильна організація функціонування мнемонічних прийомів [59].

Ми поділяємо точку зору Л. Манякіної, яка висунула такі вимоги до вправ: умотивованість, комунікативність, наочність. Перша вимога обгрунтовувалася тим, що «однією з характерних ознак конкретного значення висловлювання є установка комунікатора або, більш широко, - мотивація самого висловлювання» [21]. Умотивованість могла бути власне комунікативною, коли студент виступав у вправі від свого імені; комунікативно-рольовою й ігровою, де мотивом було бажання взяти участь у грі. Вимога комунікативності вправ витікала з провідного методичного принципу (Е. Пасов) [25]. При цьому рівень комунікативності був різним: він залежав від рівня комунікативної ситуації, покладеного в основу вправ для формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування. Відповідно до поетапного формування навичок і вмінь ми виділили 3 етапи введення вправ у навчальний процес. Метою першого етапу було формування мовних навичок, якому відповідало виконання певних комплексів вправ. На другому етапі виконувалися вправи з метою вдосконалення мовних навичок. Виконання вправ на третьому етапі передбачало формування і розвиток мовленнєвих умінь.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговував завершальний етап у формуванні мовленнєвих умінь студентів – надання їм можливості у мовленнєвій практиці. З цією метою ми пропонували майбутнім вихователям виконання комунікативних завдань за допомогою моделювання рольової професійно-зорієнтованої гри, яку можна охарактеризувати як відтворення професійних міжнародних контактів спеціалістів з метою формування вмінь іншомовної комунікативної компетенції. Для виконання цього виду завдань студентам пропонувалося прийняти одну з характерних для спілкування у галузі дошкільної освіти роль і діяти відповідно до заданих умов типової комунікативної ситуації.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення студентів до системи вправ, спрямованих на формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів ми включили 4 групи:

I група – вправи для навчання «реплікування»,

II група – вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів,

III група – вправи на створення мікродіалогів,

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Подаємо типові вправи для навчання студентів діалогічного мовлення у таблиці 2.1 (див. с. 41).

Кожна група мала свою конкретну мету. Так, метою вправ І групи було навчити студентів «реплікування», тобто швидко й адекватно реагувати на подану викладачем / диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку. До І групи входили умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо. Типовими режимами роботи викладача та студентів у процесі виконання вправ цієї групи були такі: викладач - група / група - викладач; викладач - студент (1) / викладач - студент (2) і т. д.; студент (1) - викладач, студент (2) - викладач і т.п.

Таблиця 2.1

**Типові вправи для навчання діалогічного мовлення**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Типові вправи для навчання діалогічного мовлення** | | | | | | | |
| **1 група** | | **2 група** | | **3 група** | | **4 група** | |
| **Мета** | **Вправи** | **Мета** | **Вправи** | **Мета** | **Вправи** | **Мета** | **Вправи** |
| навчати студентів “реплікування” | умовно-комуніка-тивні та продук-тивні:  - на імітацію;  - на підстановку;  - відповіді-запитання;  - відповіді на запит певної інформації (за зразком) | навчити студентів самостійно вживати різні види діалогічних єдностей | умовно-комуні-кативні рецептивно-продук-тивні:  - аудію-вання мікро діалогу;  - обмін репліками (С1-С2) | навчити студентів об`єднувати діалогічні єдності у мікродіалоги | комунікати-вні рецептивно-продуктивні з використан-ням штучно створених вербальних опор:  - аудіювання мікродіалогу-зразка;  - бесіда з опорою на:  - мікродіалог – підстанов-чу таблицю;  - структурно-мовленнєву схему мікродіалогу:  - функці-ональну схему мікродіалогу | навчити студентів створювати власні діалоги різних  функціональних типів на основі комунікативної сутуації | комуні-кативні рецептив-но-продук-тивні з викорис-танням природних опор на створення:  - діалогу-розпиту-вання;  - діалогу-домовле-ності;  - діалогу-обміну-вражен-нями, думками;  - діалог-обгово-рення |

**Вправи першої групи на матеріалі теми: «Привітання дітей та прощання з дітьми»**

1. Greetings and Farewells

GREETING the Children

When we greet the children, we acknowledge them by calling them by their name, we welcome them, and we invite communication from them, as in the following examples:

* Good morning, Mohsin. How are you today?
* Good morning, Amir. You look happy today. Can I help you get that jacket off?
* Good morning, Phoenix! I see your Grandma brought you today. Is she visiting you?
* Good morning, Ibrahim. Did you have a nice weekend?
* Good morning, Sam. I’m glad to see you are feeling better today! We missed you last week.
* Good afternoon, Maya. We missed you this morning and we’re glad you’re with us this afternoon. How are you?

EXERCISE: Greet the following children and respond appropriately to the information given for each:

1. Sherry has just arrived after being home sick for a week.

2. Marta has just come in with her mom and is having a hard time getting her boots off.

3. Phu has arrived carrying a big cuddly, teddy bear he has brought from home.

FAREWELLS

Saying goodbye to the children as they leave for the day

* + Sufyan, your mom is here. It’s time to go home now. Don’t forget the picture you made. Bye Sufyan!
  + Linh, you put your coat on by yourself. Can I help you with those boots? I hope you have a nice evening with your family tonight. See you tomorrow! • Alex, it’s time to get your coat on. Your daddy is here. Can I give you a big hug? ….Oh, that was a good one. Thank you! Bye.
  + Marian, it’s time to go. Mommy is here. Don’t forget to take your dolly home with you. You’d miss her if you forgot! Good night!

EXERCISE:

In the four examples above, we see two reminders, one offer of assistance, and one request. Write R beside the two reminders. Write A beside the offer of assistance. Write RQ beside the request.

Now write three sample farewells you might make to children in your care:

1.

2.

3

Метою вправ II групи було навчити студентів самостійно вживати різні види діалогічних єдностей. До II групи входили умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи був “студент (1) - студент (2)”, тобто робота студентів у парах. Кожному з пари студентів було надано можливість вживати як реактивну, так і обов'язково ініціативну репліку.

**Вправи першої групи на матеріалі теми «Дидактика – наука про навчання».**

**Exercise 1**

Your colleague says he is interested in different principles of Didactics. Say you are interested in the same principles. Fill in each blank with an appropriate word of the lesson.

Model: S1. I apply such a principle of Didactics as ……

S2. I apply such a principle of Didactics as ……too.

**Exercise 2**

Both your colleague and you apply different principles of Didactics. Fill in each blank with an appropriate word of the lesson.

Model: S1. I apply such a principle of Didactics as ……

S2. As for me I apply such a principle of Didactics as ……

**Exercise 3**

You are a foreign delegate and you want to visit pedagogical seminars in Ukraine. Name your guide the topic you are interested in and he will recommend you a seminar. Fill in each blank with an appropriate word of the lesson.

Model: S1. I am interested in …..

S2. I advise you to attend the seminar “Didactics – the science about teaching”.

**Вправи другої групи на матеріалі теми: «Знайомство з батьками дітей або з колегами»**

II INTRODUCTIONS AND WELCOMING

An introduction enables two people to get to know each other’s name and a little information about the other person. In a formal introduction, where one person has a higher status in a given situation, you say that person’s name first and introduce the other person to that person. Then, you say the new person’s name and introduce the first person to the new person.

For example, you want to introduce your director to a friend of yours who is bringing her child to the daycare for the first time. Your director is Fran Mackay. Your friend is Maria Gonzalez.

You: Fran, I’d like you to meet my friend, Maria Gonzalez. She is here to register her daughter Marta in our daycare. And Maria, this is our director, Fran MacKay.

Fran: I’m happy to meet you, Maria.

Marta: And I am happy to meet you too.

If the two people you want to introduce to each other are equal in status, it doesn’t matter which one you introduce first. I usually introduce the person I know least well to the person I know best, as follows.

Me: Lorraine, I’d like you to meet my new co-worker, Jan Thomas. Jan just started working here two weeks ago.

And Jan, this is Lorraine Hartwell, a good friend of mine for over thirty years. Lorraine: Jan, I’m pleased to meet you. Jan: It’s nice to meet you, Lorraine. EXERCISE:

A friend of yours is starting work at your daycare this morning and you want to introduce her to your supervisor. Your supervisor’s name is Anshara Patel. Your friend’s name is Linh Mah. Write below your introduction:

You:

Anshara:

Linh:

**Вправи другої групи на матеріалі теми «Дидактика – наука про навчання»**

**Exercise 1**

Your colleague and you want to attend the same seminar. Suggest him going to one section, if not advise him the section he likes. Fill in each blank with an appropriate word of the lesson.

Variant 1 Variant 2

S1. If we are interested in principle ….., let’s attend this section together. S1. If you are interested in principle…., you should go upstairs.

S2. With great pleasure! S2. Thank you.

**Exercise 2**

Invite your foreign colleague to the seminar. Tell her about your preference and find out what seminar your guest is interested in. Arrange about the section you will attend. Use the scheme of the dialogue and the programme of the seminar.

Model: S1. Listen, ..., there will be … on one of these days. I am interested in .... And you?

S2. I am interested in ….too.

S1. Let’s go….

S2. What … at the seminar?

S1. “…” and “…”.

S2. What will be discussed in section “…”?

S1. Let’s see. The topics for discussion are the following:….

S2. Great. Thank you for …..

Мета вправ III групи – навчити студентів об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдністі у мікродіалоги згідно з запропонованими їм навчальними комунікативними ситуаціями.

**Вправи третьої групи на матеріалі теми: «Згода та незгода між колегами»**

III. AGREEING AND DISAGREEING

The staff are having a staff meeting about how they would like to spend a gift of $1,000 that has been given by a local business to the daycare centre. Here is some of the conversation:

Jan: I think we should use some of it to replace the foamies the kids are sleeping on. They are old and falling apart.

Asha: I’d rather do that out of the regular budget for replacing worn out things. I think we should use this money to get new things the children would really like. For example, they would love it if we could buy some tricycles to use when we go to the gym and that would be good exercise for them too. Mei: That’s a good idea. We could also use some of the money to get some new storybooks. They know all the old stories we have been reading to them. Jan: I understand why you think we should get new things for the children and I’d like to do that too but we also have to be practical. We don’t have any money left in our budget to replace those old mats and they are falling apart. How about a compromise? We should be able to replace the mats and still have a good pot of money left to buy some new things. Would that be okay?

Jasvinder: Let’s all gather prices on the things we’d like to buy and then we can make a budget so that everyone is happy.

Asha: Great idea, Jasvinder. I’ll check out some prices for tricycles and Mei, maybe you could check on where we could get the best prices on storybooks. Jan: Sounds like a good plan. We’ll compare notes next week, okay? EXERCISE:

Answer the following italicized questions about the conversation above:

1. In Jan’s first statement, she is making a suggestion and then giving a reason for her suggestion. If you were offered $1,000 to be spent for the daycare centre, what would you suggest and what would your reason be? Write what you would say to the group: 24

2. Asha doesn’t agree with Jan’s suggestion and says she would prefer to use the regular budget to replace the mats and use the donated money to get new things for the children that they would really like to have. She adds the additional argument that it would also be very good exercise for them to have the tricycles. Imagine that one of your co-workers has suggested using the money to buy a computer for the daycare to use for staff planning. You do not agree with this suggestion. Tell her what you think and why you think that.

3. Mei expresses her agreement with Asha’s suggestion to use the money to buy tricycles for use in the gym. Then she offers a suggestion of her own, to buy some story books as well and gives the reason that the old books have been read so often everyone knows the stories. Imagine that you also agree with Asha’s idea but have a different suggestion to make about something else you would like to buy in addition to the tricycles. What do you say to the group?

4. Jan seems to be a good mediator in this group. She has listened to everyone’s ideas and tries to make a compromise. She acknowledges the value of everyone’s ideas and then suggests that there might be a way for everyone to get what they want. She then invites the group to say what they think of her idea.

Here are a few expressions we use to express agreement:

That’s a good idea.

I like that idea.

I agree with Davika.

What a great idea!

I think that would work….

That has possibilities….

Can you think of any other ways to express agreement in English?

Here are a few expressions we use to express disagreement:

I don’t think that’s a good idea because….

I don’t know about that…… (explain your concerns)

That’s a terrible idea! (This is a very strong disagreement and whoever you say this too

may be hurt or angry at you for saying it so strongly.)

Well, that’s one idea but perhaps we should consider a few other ideas….

**Вправи третьої групи на матеріалі теми «Дидактика – наука про навчання»**

**Exercise 1**

Make up a dialogue.

|  |  |
| --- | --- |
| S1 | S2 |
| You are a representative of the nursery school from the USA. You speak to the representative of the nursery school “The Sun” in Ukraine. You two should make a business programme for the colleagues from your country while their staying in Ukraine. | You are a representative of the nursery school “The Sun”. Find out the preferences of your partner’s compatriots and recommend the seminars they can attend in your town. Ask them if they speak Ukrainian - the choice of the seminar depends on it. |

Мета IV групи вправ - навчити студентів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм комунікативної ситуації. Продукт мовлення студентів – діалог певного функціонального типу, що включав принаймні два (рідше три) мікродіалоги.

**Вправи четвертої групи на матеріалі теми: «Планування свят»**

IV PLANNING ACTIVITIES FOR THE FUTURE

1. Planning a family potluck for June before people started going on their summer vacations

Supervisor: Ladies, we need to do some planning for the potluck we said we wanted to have with the families. First, where do you think we should have it, here, or at a park somewhere? What do you think? (This particular centre is very small and is located in a public housing unit. In other words, it would be very difficult to fit several families into this space. They do, however, have a large schoolground across the street from where they are and they are also very close to Rundle Park which has lovely picnic facilities.)

Donna: I think we should try to get everyone into the house. Here, we can make coffee and wash up easily. Marguerite: But it would be quite crowded and the adults would all have to stand up.

Donna: We could use the yard at the front.

Marguerite: Not really, it’s full of toys and dirt. There isn’t even any grass there. What about Rundle Park? It would be really easy to go over there and use one of the picnic sites. We can make a fire and roast hotdogs if people want to do that. And there are public washrooms nearby too.

Rita: I like that idea but why don’t we ask the parents what they’d like to do? We can suggest Rundle and offer a date and find out how many people would like to join us and contribute whatever food they want to. We can supply the hotdogs and juice for everyone and each family can bring salad, dessert or finger foods from their own country.

Supervisor: Donna and Marguerite, are you okay with Rita’s idea?

Teachers: YES!

Supervisor: Who would like to write the letter for the parents? Teachers: How about you do it?

EXERCISE: 1. Who introduces this discussion and how does she do so?

2. What kind of language do the teachers use to express their opinions, to agree or disagree with someone else’s opinions?

3. What do you think of Rita’s decision to get the parents involved in the final decision? What are the advantages of that choice? So you see any potential problems arising from that choice?

**Вправи четвертої групи на матеріалі теми «Дидактика – наука про навчання».**

**Exercise 1**

You are coming back from the conference on teaching problems in England. Now you are in the bookshop, where books on pedagogical problems are sold. Make up a dialogue.

|  |  |
| --- | --- |
| S1 | S2 |
| You are a shop assistant. Greet a customer, find out his|her tastes and languages he|she reads in. | You are a buyer. There is a large selection of books in the shop that you can’t make your choice. Appeal to the shopassistant. He/she will help you to buy a book. |

**Exercise 2**

You are travelling through Great Britain. On one of the of university buildings you see an announcement of a scientific conference. Make up a dialogue.

|  |  |
| --- | --- |
| S1 | S2 |
| You are from Ukrain. You travel through Great Britain. Convince your British friends to attend the conference you have already attended in your country. | You hesitate because you do not understand Ukrainian enough. On knowing, that a conference will be translated into English, accept the invitation. Ask your foreign guests a few questions about the subject of the conference and the questions for discussion. |

**Exercise 3**

You are accepting foreign guests in our kindergarden. They are English educators. Now you are present at the seminar. The question "Didactics is the science about teaching" is under discussion. You all want to show your theoretical knowledge and practical experience of the discussed questions. Express your opinion. Exchange experience, knowledge and opinions.

Співвідношення видів вправ у межах кожного циклу могло змінюватися відповідно до рівня складності мовного матеріалу, який вивчався; було можливим виключення окремих видів вправ. Проте основа формування й розвитку мовних навичок і мовленнєвих умінь зберігалася. У результаті такої послідовності кожний цикл вправ забезпечував якісний і кількісний приріст сформованості й розвитку іншомовної компетентності студентів.

Таким чином, застосування системи вправ щодо формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування дозволило зробити такі висновки.

Систему вправ доцільно організовувати з урахуванням рівня сформованості професійної спрямованості студентів.

Запропонована система вправ визначається поетапним формуванням комунікативних умінь відповідно до структури професійно-комунікативної поведінки вихователя.

На всіх етапах формування комунікативних навичок застосовуються ситуативні вправи.

Виконання вправ засновано на комплексному використанні знань з іноземної мови й курсу педагогіки, що засвоєні студентами. Багатоаспектна природа формування комунікативних умінь забезпечує високий рівень інтелектуальної активності студентів і мотивованості навчальних дій.

Розроблена система вправ передбачає поетапне навчання студентів діалогічного мовлення спочатку тільки на рівні висловлювання, потім – мікродіалогу, далі – діалогу й полілогу (лінгвістичний аспект). Він реалізується за допомогою техніки комунікативної взаємодії, що сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок діалогічного мовлення студентів у професійно-зорієнтованому іншомовному середовищі.

* 1. Діалогізація формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів

У нашому випадку модель професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування ми розглядаємо як реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здатності орієнтуватися в ситуаціях педагогічної діяльності.

Постійно зростаюча потреба в знаннях іноземної мови підвищує її значущість і змінює ставлення студентів до неї. Обмін фахівцями, можливість приймати їх в умовах дошкільного навчального закладу, участь у міжнародних конференціях створюють можливість і необхідність спілкування з колегами іноземною мовою. Таке спілкування ми організовували на рівні приватної бесіди, семінару-практикуму або науково-практичної конференції. Їх тематика визначалася потребами практики. Так, предметом обговорення в процесі експериментального навчання виступали заняття або гра в дошкільному навчальному закладі, окремий фрагмент заняття, проведений самим вихователем або практикантом, актуальна стаття, повідомлення психолого-педагогічного або методичного характеру, впровадження нових технічних засобів навчання. За таких умов професійно-зорієнтоване іншомовне спілкування набирало форми ініціативної комунікації, постійними ланками в структурі якої виступали: введення в ситуацію спілкування (вітання або вступне слово), повідомлення інформації, обговорення, підведення підсумків, оцінка роботи.

Аналіз сфер професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування дозволив визначити набір типових соціально-комунікативних ролей: вихователь - вихователь, вихователь - батьки, вихователь - журналіст, вихователь - завідувач дошкільного навчального закладу, вихователь - викладач ЗВО, вихователь - представник суспільних організацій, що є релевантними ситуаціям організованого навчання і професійно-зорієнтованого спілкування із зарубіжними колегами. Відомо, що говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет - думки того, хто говорить; продукт висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Як справедливо зазначає Г. Винокур [60], первинною природною формою мовленнєвого спілкування є діалогічне мовлення, що складається з обміну висловлюваннями, для яких характерні запитання, відповідь, доповнення, пояснення, заперечення, репліки.

На нашу думку, саме цей вид мовленнєвої діяльності є ядром професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Цей вид мовлення втілює в собі новий підхід до вивчення іноземної мови, сприяє підвищенню культури професійного спілкування із закордонними фахівцями та стимулює розвиток творчих здібностей студентів.

О. Лурія [61] вважає, що усне діалогічне мовлення відрізняється від монологічного мовлення тим, що воно може не випливати з готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, оскільки в усному діалогічному мовленні процес висловлювання розподілений між двома людьми – тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. З-поміж особливостей усного діалогічного мовлення науковець виділяє такі: той, хто відповідає на запитання, вже знає, про що йдеться, і це знання спільної теми має вирішальне значення; знання ситуації, яка визначає граматичну будову усного діалогічного мовлення; співрозмовник має можливість увести в мовлення поруч з мовними компонентами, вираженими у граматичних структурах, ще низку позамовних компонентів (міміку, жести, засоби інтонації, паузи); реплікам властива значна граматична неповність.

Професійно-зорієнтоване діалогічне мовлення є реалізацією актів професійно-комунікативної поведінки. Оскільки професійно-комунікативна поведінка передбачає певний рівень розвитку професійних умінь, які мають міжпредметний характер, то у нашому випадку оволодіння навичками професійно-комунікативної поведінки означало наявність таких проміжних умінь: мовленнєвих умінь комунікативного регулювання ситуацій навчально-виховного процесу й методичних умінь планування й організації спільної діяльності вихователя з дітьми, батьками й колегами.

Застосування діалогу, як особистісно-орієнтованої технології навчання, вважаємо необхідною умовою ефективної комунікації, одержання зворотного зв'язку для коригування дій студентів. Власне діалог сприяє розвитку вербальних і комунікативних можливостей, надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку: «... у двоголосому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують» (М. Педанова) [13].

«Піраміда навчання», представлена Н. Морзе [62], переконує, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція - 5%, читання -10%), а найбільших - інтерактивного (дискусійні групи - 50%, практика через дію - 75%, навчання інших або негайне застосування знань - 90%. Як бачимо, наведені дані є доказом доцільності впровадження технології діалогізації у навчальний процес ЗВО.

Надаючи переваги діалогу перед монологом, ми зіставили його можливості за результатами досліджень (С. Макаренко, М. Савчин,) [63, 64]. На думку Т. Шепеленко, діалог розвиває в студентів активність, самостійність, дух змагання, власні переконання; може мати низький тактичний ефект, але високу стратегічну результативність; вимагає певного терміну для проведення, але справляє значний психологічний ефект; сприяє уникненню бар'єрів комунікації; стимулює контакти в системі «викладач-студент», «студент- студент» (для порівняння: кількість контактів становить відповідно 21,2% і 78,8%, а коефіцієнт навчальних контактів дорівнює 0,836 [65]. У нашому експериментальному дослідженні діалог був співпрацею, оскільки дві або більше сторін разом працювали для досягнення особливого розуміння, один учасник слухав іншого, щоб зрозуміти, дійти згоди; кожен пропонував на обговорення свою ідею, знаючи, що думки співрозмовників допоможуть її поліпшити; шукав основоположні узгодження, сильні сторони в позиціях інших. Ми переконалися, що діалог розширює світогляд і може змінити точку зору учасника; викликає самоаналіз своєї власної позиції; відкриває можливість досягнення кращого рішення; створює відносини відкритості змінам та помилкам; закликає тимчасово утримуватися від вираження своїх переконань; включає справжню турботу про іншу людину, виключає образи та відчуження; виходить з того, що у багатьох людей є частина відповіді, а разом із тим вони можуть скласти ці частини в робоче розв’язання питання.

Так, основними ознаками діалогу є: намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови. Тому прихованою чи наявною метою студента-мовця або студента-слухача була цілеспрямованість мовленнєвої дії: студент повідомляв про щось, ставив запитання, надавав наказ, пораду, давав обіцянку. Для того, щоб досягти своєї мети, кожен зі співрозмовників реалізував свій намір, спонукаючи партнера до певних мовленнєвих дій. Студенти дотримувалися правил ведення розмови: повідомлення подавалося певними порціями; відповідало темі розмови; співрозмовники робили мовлення зрозумілим, послідовним, дотримуючись типового набору смислових частин розмови: встановлення контакту зі співрозмовником (зоровий і мовленнєвий); початок розмови; розвиток теми (реакція співрозмовника і репліки); кінцівка розмови.

У нашій системі вправ діалог складався з окремих взаємопов'язаних висловлювань-реплік. Ми застосовували репліки різної протяжності - від однієї до кількох фраз. У діалозі вони були тісно пов'язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурою та інтонацією. Найтісніший зв'язок мав місце між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризувалася структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, створювала діалогічну єдність, яка і була одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка діалогічної єдності була завжди ініціативною(її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка могла бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включала реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

Приклад 1

- What seminar would you like to visit?

- Pedagogical.

Приклад 2

- Is it important to attend scientific and practical seminars?

- Yes. It allows to perfect my teaching skill.

В обох прикладах перша репліка діалогічної єдності ініціативна, друга репліка у прикладі 1 – реактивна (тут розмова може і зупинитися), а в прикладі 2 вона реактивно-ініціативна. Подаємо основні види діалогічних єдностей в залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі в таблиці 2.2 (див. с. 57).

Ми розвивали вміння студентів:

1) починати розмову, використовуючи ініціативну репліку;

2) правильно й швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою;

3) підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

**Таблиця 2.2**

**Основні види діалогічних єдностей**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| I група діалогічних єдностей | II група діалогічних єдностей | III група діалогічних єдностей | IV група діалогічних  єдностей |
| * Повідомлення - повідомлення * Повідомлення - запитання * Повідомлення - спонукання | * Спонукання - згода * Спонукання - відмова * Спонукання - запитання | * Запитання-відповідь на запитання * Запитання – контрзапи-тання | * Привітання - привітання * Прощання-прощання * Висловлювання вдячності - реакція на вдячність |

Наведемо приклади деяких видів діалогічних єдностей.

Приклад 3 (діалогічна єдність “повідомлення - повідомлення”).

- I would like to see the kindergarten principal.

- The kindergarten principal is upstairs on the next floor.

Приклад 4 (діалогічна єдність «повідомлення – запитання»).

- That child is very gifted.

- Which child?

Приклад 5(діалогічна єдність «запитання – контрзапитання»).

- What questions were discussed at educators’ committee on methods?

- What questions?

Приклад 6 (діалогічна єдність «спонукання – запитання»).

- Let us devote the next seminar to the peculiarities of speech development.

-Next month?

Діалогічні єдності 1-3 групи об'єднані за комунікативною функцією першої репліки: повідомлення (І група), спонукання (II група), запитання (III група); IV група об'єднує діалогічні єдності, що включають репліки мовленнєвого етикету, що визначається як система стандартизованих формул спілкування відповідно до соціальних ролей та ситуацій, за офіційних та неофіційних обставин, доброзичливе спілкування в ситуаціях звертання, знайомства, подяки, вітання, прощання, вибачення, компліменту; сукупність національно специфічних стійких формул мовленнєвого спілкування, прийнятих та визнаних суспільством для встановлення контакту зі співбесідником, спілкування в бажаній тональності (В. Гольдін) [66] .

Усі види діалогічних єдностей є простими, бо містять репліки, кожна з яких виконує лише одну комунікативну функцію. Але в реальних діалогах більшість діалогічних єдностей були складними, наприклад: «запитання - відповідь – спонукання». Ми застосовували чотири типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями / думками, діалог-обговорення / дискусія.

**Приклад діалогу-розпитування**

- What subject do you study?

- I study Pedagogics.

- Really? Why do you need it for?

- I’ll learn how to bring up children. I’ll also be able to teach and bring up my own children.

- Is Pedagogics necessary in our life?

- Yes, it’s very necessary for every family.

- Why do you think so?

- It’s important for self-education and bringing up our own children.

**Приклад діалог-розпитування**

Supervisor: Ming Zhu was screaming a few minutes ago. What happened to her?

Worker: Oh, she climbed up on her chair and then fell on the floor. When she fell, she hit her head on one of the wooden blocks the boys were playing with. Supervisor: Did you see her climb up on the chair?

Worker: No, I was changing Rani’s diaper.

Supervisor: Is she okay now?

Worker: I think so. I looked at her head and there is a red mark but she stopped crying after a couple of minutes and I think she was more scared than hurt.

**Приклад діалогу-домовленості**

- Hello! I would like to publish the article with the results of my research in your educational journal.

- We print the articles which are devoted to the actual points of pedagogical researches. What theme are you working at?

- I am engaged in the study of physical education of under-fives.

- Yes, we are interested in this theme.

- Can you print the article under the proper heading in the next issue?

- Certainly, we will print it under the heading „Physical development of children” but I am afraid, it won’t be in the next issue. You will have to wait.

- How long should I wait?

- Two months.

- Two months!Oh!

- Yes. Do you agree?

- Well, I do. What documents must I have?

- You must give us a variant of your article and some information about yourself by the end of this month.

- Thank you.

**Приклад діалогу-домовленості**

Supervisor: A few months ago, someone suggested we all try to come in on a Saturday and give the daycare a good clean-up and some fresh decorations before the new group comes in September. Do you still want to do that?

Teachers: I like the idea but we have to pick a day when all or most of us can come and some of us are away on holidays this summer.

Supervisor: We may not be able to get everyone. What do you suggest? Priya: How about the last Saturday of August?

Mai Lin: We are coming back from Disneyland Friday night but I could come in on Sunday? Would that work for others?

Marta: My family goes to church on Sunday so that wouldn’t work for me. Daniela: We usually go to church too but I would be willing to miss a Sunday if that’s the only time others can come.

Supervisor: Maybe we don’t all need to come at the same time. Maybe some could come in on Saturday and do particular things and others could come in on Sunday and do the other things. I am willing to come both days. Would that work better?

Teachers: That works for me.

Daniela: (to the supervisor) Thanks for being willing to come in both days. Supervisor: No problem. Now, we need to decide what needs to be done. How about if everyone makes a list before our next meeting and then we can make decisions about what we are going to do and who is going to do what. Okay? Teachers: OK

**Приклад діалогу-обміну враженнями / думками**

- What do children need?

- As far as I know children have three essential types of needs — emotional, physical and intellectual. You may not be able to meefall their needs as you would like. What matters is doing the best you can.

- I think love is the most vital need of all. If you can love children without expecting anything in return, they will grow up feeling more confident and positive about themselves and more able to love others.

- Yes, of course. Children need a lot of praise also — not just for achieving things, but for trying too.

- As for me I try to provide a variety of creative interesting things for children to do, I encourage them to explore and take on new challenges if I think they are ready for them.

- And I think our interest and praise will help to build their self-esteem.

- Should we provide them independence? What does it mean?

- Independence means encouraging them to learn to do things for themselves, like getting dressed and feeding themselves.

- Oh, yes, it means allowing them to make choices sometimes, perhaps about which clothes they wear or which toys they prefer to play with.

**Приклад діалогу-обміну враженнями / думками**

Supervisor: OK ladies, everyone has left. Let’s take a few minutes before we go home to discuss how our experiment went today.

Radwa: Well, the children mostly really enjoyed themselves but it was unfortunate that we didn’t think to tell the parents about the allergies some of the children have. Two of the kids couldn’t eat the cupcakes and there was nothing similar to give them. I think they felt a little left out.

Supervisor: You’re right Radwa and that’s my fault. The parents asked two days ago if they could bring treats in and it was very sudden. I should have told them and either they or we could have brought some alternative treats in for the children with allergies.

Jasvinder: The games were really good because they were different than what the children were used too. I thought the parents were very creative with the games and it must have taken them some time to come up with them as well.

Radwa: Yes, I agree. In fact, they gave me some ideas of things we could do with the children in future.

Marta: The only concern I have is that other children might expect their parents to do the same thing for them on their birthdays and most parents wouldn’t be able to get off work early to do that. What do you all think?

Supervisor: You raise a good point, Marta. We like to be fair to everyone but when I look at the whole picture, the kids had a great time and it was a treat for everyone. I don’t think we should deprive the children of special events just because not everyone can provide similar opportunities, do you?

Jasvinder: I agree but do you think we should let all the parents know that if any of them would like to do this, we will try to cooperate with them as long as we take food allergies into consideration?

Supervisor: Jasvinder, a good suggestion but Marta, your husband is waiting at the door for you. We need to wind things up here. Let’s all give this some thought and we’ll discuss it further at our next staff meeting, okay? Good night everyone!

**Приклад діалогу-обговорення / дискусії**

- My child’s behaviour is bad but I am sure I do everything in proper way.

- People have very different ideas about good and bad behaviour. What is acceptable in one family can be quite the opposite in another.

- He is always dirty!

- It is never naughty or dirty for small children to wet or soil themselves. It takes at least 18 months for children to control their bladder and bowels.

- My son always feels jealous!

- It's not naughty to feel jealous. It's only natural for children who have been used to being the centre of attention to feel jealous of a new arrival, for example.

- He is too naughty!

- Crying is not naughty. It's your child's way of expressing his feelings to you.

- Sometimes he tries to pull one’s hair!

- If a small child hurts an adult by pulling his hair or poking in the eye, this is either accidental or a natural curiosity to see what happens. Your child doesn't know that it hurts you, and you should never be tempted to hurt your child in return.

- I can’t understand why he prefers my husband and rejects me!

- It is quite natural to a small child to have times when he or she appears to prefer one parent and reject the other.

- Em….

- Well, if your child seems to be trying to get attention by being naughty, think whether you are giving him enough attention at other times. Try not to have too many confusing rules. Your child will want to make some decisions on his own. You don't always have to prove that you're the boss. And always remember that children learn more by example than by words. So it is a waste of time telling your child not to do something if you then go ahead and do it yourself.

- I see…. Okay, I’ll follow your advice. Thank you very much.

**Приклад діалогу-обговорення / дискусії**

Martina’s mother says: “What means this paper?” (What does this paper mean?) I don’t understand.”

The teacher says: “All the children went to a special place today. Did Martina give you a piece of paper from the school last week?”

Martina’s mother says: “Yes, but I didn’t understand.”

The teacher says: “Martina can stay with us today but it is very important that you always read the papers from the school. Do you have a friend who can help you read them?”

Martina’s Mom: “My friend does not live close to me.”

The teacher says: “If you bring the letter to me here, I can find someone to translate it for you in your language and explain it to you, okay?” [67]

Базовий рівень володіння іноземною мовою передбачав опанування студентами такими типами діалогу:

1. діалог етикетного характеру;
2. діалог-розпитування;
3. діалог-домовленість;
4. діалог-обмін думками, повідомленнями.

У результаті ми поставили за мету навчити студентів виконувати такі мовленнєві завдання для ведення діалогів згаданих типів:

1) для ведення діалогу етикетного характеру:

* + привітати й відповісти на привітання;
  + назвати себе, назвати іншу людину;
  + попрощатися;
  + поздоровити, висловити побажання й прореагувати на них;
  + висловити вдячність і прореагувати на неї;
  + погодитися / не погодитися з чимось;
  + висловити радість / засмучення;

2) для ведення діалогу-розпитування:

* + запитувати й повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;
  + цілеспрямовано запитувати інформацію в односторонньому порядку за допомогою запитань: Хто? Що? Де? Куди? Коли? тощо;

3) для ведення діалогу-домовленості:

* + звернутися з проханням, висловити готовність / відмову його виконати;
  + висловити пропозицію й погодитися / не погодитися з нею;
  + запросити до дії / взаємодії й погодитися / не погодитися взяти в ній участь;
  + домовитися про певні спільні дії;

4) для ведення діалогу-обміну думками, повідомленнями:

* + вислухати думку / повідомлення співрозмовника й погодитися /не погодитися з ним;
  + висловити свою точку зору, обгрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
  + висловити сумнів, невпевненість;
  + висловити схвалення / несхвалення, осуд.

У діалозі широко вживалися «готові» мовленнєві одиниці. Їх називають «формулами», «шаблонами», «кліше», «стереотипами». Вони використовувалися для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привертання уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. «Готові» мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надавали діалогу емоційності. Наведемо приклади («готові» мовленнєві одиниці виділено).

У діалогічному мовленні часто зустрічалися слова, які називають «заповнювачами мовчання». Вони служили для підтримки розмови, для заповнення пауз у ній, коли мовець підшукував відповідну репліку. Наприклад:

Well, well now, you know, let me see, look here, I say? etc.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів у аналогічних ситуаціях спілкування. Другий – «знизу вверх» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічних єдностей) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Ми вважаємо раціональнішим другий підхід. Так, уже у процесі формування мовленнєвих навичок студенти виходили на рівень понадфразової єдності, в тому числі діалогічної єдності. Увагу студентів у цьому випадку було зосереджено на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, вони використовували вже знайомі діалогічні єдності. Завдання ж навчання діалогічного мовлення включали засвоєння студентами нових видів діалогічних єдностей, притаманних тому функціональному типу діалогу, який був метою навчання на відповідному етапі навчально-виховного процесу.

За висловом В. Скалкіна, студентів насамперед необхідно навчити «реплікування», тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку викладача / диктора, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що подає викладач (звучить з плівки або надрукований у підручнику). Репліка студента разом із реплікою викладача / диктора складатиме діалогічну єдність певного виду [24]. Етапи оволодіння діалогічним мовленням професійного спрямування подано у таблиці 2.3 (див. с. 66).

Відповідно до психологічних досліджень, С. Шатілов у методиці навчання іноземних мов пропонує три етапи формування мовленнєвих навичок:

1) Орієнтовно-підготовчий етап, під час якого студенти знайомляться з новим мовленнєвим явищем і виконують за зразком операції з опорою або без опори на правило. Таким чином, створюється орієнтовна основа як необхідна умова для подальшого формування навички.

2) Стандартизуючо-ситуативний етап, де мовленнєві операції автоматизуються за рахунок їхнього багаторазового виконання студентами в аналогічних ситуаціях.

**Таблиця 2.3**

**Етапи оволодіння діалогічним мовленням професійного спрямування**

|  |
| --- |
| Етапи оволодіння діалогічним мовленням професійного спрямування |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 0 етап  оволодіння реп лікуванням |  | I етап  оволодіння певними діалогічними єдностями |  | II етап  оволодіння вмінням вести мікродіалог |  | III етап  оволодіння вмінням вести діалоги різних типів |

3) Варіативно-ситуативний етап: відбувається подальша автоматизація мовленнєвих операцій і формування гнучкості навички шляхом виконання дії у варіативних мовленнєвих ситуаціях [68].

Деякі дослідники вводять додаткові етапи, наприклад, З. Кузьменко виділяє чотири етапи у формуванні лексичних навичок:

1) підготовчий етап, що створює передумови для закріплення лексичних операцій. На цьому етапі здійснюється сенсорне і моторне попереднє налагодження діяльності лексичних механізмів;

2) етап формування навички, що передбачає послідовне закріплення лексичних операцій відповідно до операційних настанов;

3) етап удосконалювання навички, на якому здійснюється інтеграція лексичних операцій у комплекс та їх первинне спільне відпрацьовування у процесі формування окремих мовленнєвих дій;

4) етап автоматизації навички відповідно до смислових настанов діяльності [69].

Основними якісними показниками сформованості загального вміння студентів вести діалог іноземною мовою стали такі спеціальні вміння:

* + починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
  + швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
  + підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
  + стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;
  + продукувати діалогічні єдності різних видів;
  + продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (у межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою);
  + у разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника) (С. Ніколаєва) [70].

При формуванні у студентів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування виділяємо такі рівні формування діалогічних навичок і вмінь: підготовчий або нульовий - навички реплікування; перший - уміння поєднувати репліки у різні види діалогічних єдностей; другий - уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій - уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій, де діалог – не просто побутова ситуативна розмова, а багате думками, свавільне контекстне мовлення, вид логічної взаємодії, змістовне спілкування.

У ході експериментального навчання оволодіння іншомовним діалогічним мовленням викликало у студентів певні труднощі, причини яких можна пояснити, на нашу думку, специфічними рисами цієї форми мовлення.

Перша з них була викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності - аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер мав зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникало гальмування процесу спілкування. Складність полягала в тому, що необхідність сприйняти й правильно розуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь - з іншого, спричиняло стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Нерідко траплялося ще й так, що розпочатий студентами діалог «завмирав» після обміну однією-двома репліками, що пов’язано з труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні студентами діалогом була пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою іншого / інших партнерів. Кожному з них необхідно було стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводила до зміни предмета спілкування.

Отже, завдання формування діалогічного мовлення виступає як пріоритетне, що визначає постановку завдань мовного розвитку, добір пізнавального змісту, методів та форм організації навчання іншомовного мовлення.

**2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження**

Завданнями формувального експерименту були:

1. Перевірити ефективність розробленої системи вправ щодо формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів;
2. Визначити доцільність і адекватність використання запропонованих типів і видів вправ з використанням рольової гри на матеріалі тем, що вивчаються;
3. Перевірити доступність відібраного навчального матеріалу для студентів, з'ясувати, чи цікаві їм запропоновані форми роботи (які саме і на якому етапі навчання);
4. Встановити, чи посилиться мотивація студентів до участі в іншомовному професійно-зорієнтованому спілкуванні.

Основними об'єктами формувального експерименту були навички й уміння ведення професійно-зорієнтованого спілкування майбутніми вихователями, додатковими – рівень мотивації до оволодіння професійно-зорієнтованим іншомовним спілкуванням.

Виходячи з мотиваційного компоненту ми сформулювали таку гіпотезу експерименту: можна досягти достатньо високого рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь студентів якщо:

* + використовувати систему вправ, побудовану на основі моделей реальних ситуацій спілкування фахівців у сфері педагогіки;
  + ретельно відібрати для цього навчальний матеріал;
  + спеціально створити вербальні і невербальні опори (малюнки, таблиці, графіки), характерні для сфери професійного спілкування фахівців у галузі дошкільної освіти.

Тому в експериментальному навчанні на практичних заняттях у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю студентам було запропоновано розроблені нами комплексні завдання, які надавали можливість закріпити та застосувати на практиці знання з дошкільної педагогіки. Застосування ігор і опор сприяло активізації пізнавальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних закладів у процесі формування їхнього професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, давало змогу створити позитивний емоційний фон для засвоєння навчального матеріалу, систематизувати професійні знання, привчати студентів до суб’єкт-суб’єктного типу спілкування, покращити підготовку майбутніх фахівців дошкільного профілю до професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування завдяки реалізації знань та вмінь в умовах, близьких до професійних. Це формувало практичне уявлення про майбутню професійну діяльність.

Розроблена система вправ щодо формування в майбутніх вихователів професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування реалізовувалася відповідно до чотирьох методичних етапів: формування мовленнєвих навичок, удосконалення мовленнєвих навичок, формування і розвиток мовленнєвих умінь за допомогою розробленої нами системи вправ та діалогізації процесу навчання професійно-зорієнтованого спілкування за допомогою використовування ділової гри і опор.

Система вправ була побудована за такими методичними вимогами: комунікативність, умотивованість мовленнєвих дій студентів, моделювання ситуацій професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, забезпечення вербальними й невербальними опорами, поетапне формування навичок і вмінь професійно-зорієнтованого діалогічного мовлення.

Основою організації навчального процесу, що дозволяє реалізувати запропоновану систему вправ щодо формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування, є модель, що дозволяє уявити, як поетапно формувалися вміння й навички ведення професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування. Оскільки провідною формою спілкування є діалогічне мовлення, ми застосовували такий підхід до формування навичок діалогічного мовлення як «знизу вверх», який передбачав шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічних єдностей) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключало прослуховування діалогів-зразків. У процесі формування мовленнєвих навичок студенти виходили на рівень понадфразової єдності, в тому числі діалогічної єдності, їхня увага була зосереджена на вживанні нової лексичної одиниці або граматичної структури. Виходячи на рівень обміну репліками, вони використовували вже знайомі їм діалогічні єдності. Студенти засвоювали нові види діалогічних єдностей, притаманні тому функціональному типу діалогу, який був метою навчання на відповідному відрізку навчально-виховного процесу.

На основі визначених нами таких критеріїв (професійна спрямованість спілкування, мовленнєвий критерій) виділено чотири рівні сформованості професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів (високий, достатній, середній, низький), які враховували не лише суто лінгвістичні критерії мовлення, але й психолого-педагогічні вимоги.

Результати зрізу констатувального експерименту засвідчили, що високого рівня сформованості вмінь професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування не було виявлено в жодного студента; достатній зафіксовано у 3,76% студентів експериментальної та контрольної групи. В однакової кількості студентів експериментальної групи було виявлено середній та низький рівні сформованості означених умінь – по 48,12%, а більшість студентів контрольної групи перебувала на середньому рівні – 48,75%. У 47,50% студентів контрольної групи було виявлено низький рівень сформованості вмінь професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування.

Отримані результати підтвердили необхідність застосування спеціально розроблених педагогічних умов для досягнення високого та достатнього рівнів сформованості вмінь професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів.

Внаслідок навчання з урахуванням педагогічних умов в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення щодо рівневої характеристики сформованості професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування. Високого рівня сформованості професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування до проведення формувального експерименту не було виявлено взагалі, після експерименту він піднявся до 23,76%. Достатній рівень сформованості професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування до здійснення експерименту було зафіксовано у 3,76% студентів, у післяекспериментальних даних цей рівень збільшився до 38,12%. Середній рівень до експерименту виявлено у 48,12% респондентів, після – зафіксовано 38,12%. Низький рівень до експерименту спостерігався у 48,12% учасників, після – на зазначеному рівні не виявилося жодного студента.

У контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни. Так, під час контрольного обстеження високого рівня сформованості професійно-зорієнтованого спілкування досягло 3,75% студентів, тоді як при констатації не було жодного студента; достатній рівень продемонстрували 8,12% студентів (попередній показник – 3,76%); середній рівень – 50,00% (порівняно з 48,75%); низький – у 38,12% (під час констатувального обстеження – у 47,50%).

Уважаємо, що реалізація педагогічних умов позитивно вплинула на формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів. Це виявилось у змінах якості сформованих навичок, у позитивній динаміці рівнів сформованості умінь і навичок професійної діяльності. Значна кількість студентів експериментальних груп досягла високого і достатнього рівня сформованості (23,76% і 38,12%). На середньому рівні залишилося – 38,12%, низького рівня не виявлено взагалі.

**Таблиця 3.1**

**Рівень сформованості професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування студентів експериментальної групи**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | на початку експерименту | | в кінці експерименту | |
| кіл. | % | кіл. | % |
| високий | 0 | 0,00 | 38 | 23,76 |
| достатній | 6 | 3,75 | 61 | 38,12 |
| середній | 78 | 48,75 | 61 | 38,12 |
| низький | 76 | 47,50 | 0 | 0,00 |

Результати проведеного формувального експерименту переконливо засвідчили, що визначені педагогічні умови є головними факторами ефективного формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів.

Ми можемо прогнозувати, що звертаючи увагу на головні недоліки власного мовлення, а також шляхи й способи їх подолання та уникання, кожен студент зможе успішно вдосконалювати власне мовлення, постійно працювати над підвищенням рівня своєї професійної іншомовної мовленнєвої культури.

**ВИСНОВКИ**

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення й нове вирішення наукового завдання – обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов забезпечення ефективності формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Реалізовані мета й завдання є підставою для висновків.

1. Проаналізовано теоретичні підходи до відбору змісту навчального матеріалу, зорієнтованого на майбутню професію студентів у процесі вивчення іноземної мови. На основі цього доведено, що, приступаючи до відбору, навчальний матеріал слід ділити на мовленнєвий і мовний; здійснювати його відбір, відповідно, на екстралінгвістичному й лінгвістичному рівнях, застосовуючи ситуативно-функціональний підхід. Джерелом відбору навчального матеріалу слугують автентичні підручники, навчальні посібники з іноземної мови, двомовні словники, розмовники для фахівців педагогічного профілю, матеріали газет і журналів, виданих в англомовних країнах. Обґрунтовано, що відбір професійно-обґрунтованого й чітко обмеженого навчального матеріалу в навчанні іноземної мови має вирішальне значення, оскільки він містить стимули, які безпосередньо впливають на мотиваційну сферу тих, хто навчається, викликаючи їх зацікавленість і розумово-мовленнєву активність.
2. З’ясовано, що мотивація навчання студентів професійно-зорієнтованого спілкування полягає в застосуванні сучасних методів навчання іноземних мов і професійній спрямованості змісту курсу. Підвищенню рівня мотивації сприяють: участь студентів у конференціях, семінарах, дискусіях з фахівцями; створення вільної, творчої, демократичної атмосфери на заняттях; обґрунтування професійної спрямованості іншомовного спілкування майбутніх вихователів; застосування активних методів навчання: ділових і рольових ігор тощо; використання сучасних форм і методів навчання іноземних мов: активізація самостійності студентів, забезпечення змагального характеру навчальної діяльності.
3. Вивчено зміст навчально-виховного процесу ЗВО щодо формування іншомовного професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів. Це дозволило констатувати, що останнім часом у діяльності немовних ЗВО намітилася тенденція відходу від традиційної схеми навчання іноземної мови. Водночас, у практиці навчання іноземної мови студентів спеціальності «Дошкільне виховання» пріоритетне значення має лише розвиток навичок читання, розуміння й перекладу спеціальної суспільно-політичної літератури й художніх творів та розвиток усного мовлення на обмеженому мовному матеріалі. Внаслідок цього студенти не отримують достатньої іншомовної професійної підготовки, оскільки тематичний компонент її не має професійної спрямованості; лексичний матеріал, необхідний педагогу для спілкування в професійній сфері, недостатній. Це вмотивовувало необхідність обґрунтування педагогічних умов, що стимулюють позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови та посилюють її зв'язок із профілюючими дисциплінами.
4. У дослідженні визначено педагогічні умови формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: система вправ та діалогізація навчання. Ефективність обґрунтованих педагогічних умов перевірено в процесі формувального експерименту. У студентів експериментальних груп відбулись кількісні та якісні зміни основних показників рівнів сформованості вмінь і навичок професійно-зорієнтованого спілкування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійно-зорієнтованого іншомовного спілкування майбутніх вихователів. Серед актуальних проблем: модернізація навчальних планів та програм підготовки вихователів у педагогічних університетах у відповідності до дворівневої системи підготовки фахівців, створення сучасної моделі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, формування організаційних іншомовних умінь і навичок майбутніх вихователів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. Москва : Просвещение, 1987. 78 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
3. Есипов Б.П. Основы дидактики. Москва : Просвещение, 1957. 351 с.
4. Лернер И.Я. Дидактическая система обучения. Москва : Знание, 1976.  256 с.
5. Махмутов М.И. Современный урок. Москва : Педагогика 1985. – 49 с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва : Высш. шк., 1968. 209 с.
7. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. Москва : Просвещение, 1987. 208 с.
8. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователя). Москва : Педагогика, 1986.  69 с.
9. Архангельский С.П. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высш. школа, 1980. 368 с.
10. Ильясов И.И. Структура процесса учения.  Москва : МГУ, 1986.  216 с.
11. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. Москва : Высш. школа, 1989. 141с.
12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.  Москва : Высшая школа, 1991. 208 с.
13. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. Москва : Знание, 1987. 77 с.
14. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.02. Тернопіль, 2001. 20 с.
15. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на І курсе технического вуза.  Киев : Высш. школа, 1985. 160 с.
16. Бухбиндер В.А. Работа над лексикой. Основы методики преподавания иностранных языков.  Київ : Вища школа, 1986. 179с.
17. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам.  Москва : Высшая школа, 1990. 172 с.
18. Яковенко О.И. Методика обучения транстематической беседе в социокультурной сфере общения (старшие классы школ с углубленным  изучением англ. яз.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Одесса, 1992. С. 35-45.
19. Аблам С.Б. Отбор речевых моделей. Обучение иностранным языкам по речевым образцам и языковым моделям. Минск : Высшейшая школа, 1964. С. 46–53.
20. Емельянова А.А. Обучение устному монологическому высказыванию на завершающем этапе в техническом вузе (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Киев, 1978.  25 с.
21. Зайцева З.Г. Особенности речи учителя как средства педагогического труда (на материале начальных классов): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1987.  20 с.
22. Манякина Л.Ф. Навчання студентів технікумів торговельно-економічного профілю ведення професійно спрямованої бесіди англійською мовою : автореф. дис. ...канд. пед. наук. Київ, 1998. 23 с.
23. Самойленко О.И. Организация обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02.  Москва, 1970. 24 с.
24. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи /на материале англ. яз./ Пособие для учителей.  Киев : Рад. шк., 1989. 158с.
25. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк : ЛГПИ РЦИО, 2000. 216 с.
26. Шипицо Л.В. Контроль говорения на начальном этапе обучения студентов-иностранцев русскому языку (в условиях подготовительного факультета) : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02.  Москва, 1980. 26 с.
27. Педанова М.А. Методическая классификация лексики и ее использование при обучении немецкому языку в техническом вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02.  Киев, 1970. 26 с.
28. Kennedy C, Bolitho R. English for specific purposes.  Lоndon: Modern English Publications, 1990. 149 p.
29. Комарова А.И. Язык для специальных целей (LSP): теория и метод. Москва : МААП, 1996. 194 с.
30. Strevens P. Special Purposes Language Learning/ *Language Teaching and Linguistics*: Abstracts. 1997. JVT 3. Vol. 10. P. 89–108.
31. Башкирцева Е.Н. Отбор лексического минимума и его методическая организация : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02.  Москва, 1974. 18 с.
32. Skehan P. Individual Differences in Second Language Learning. Great Britain: Edward Arnold, 1991. P. 589−630.
33. Левченко Т.И. Актуализация мотивационных ресурсов при обучении неродному языку. Киев: Укрвузполиграф, 1992. 238 с.
34. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова  Москва : Просвещение, 1991. 749 с.
35. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск : Педогогика, 1992. 216 с.
36. Маслыко Е.А., Дичковская Л.Н. Педагогическое общение как предмет, способ и средство управления учебной деятельностью. *Психолого–педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя*: межвуз. сб. науч. тр. Горький, 1989. С. 30–36.
37. Олпорт Г.В. Личность в психологии «КСП+», Москва: «Ювента», Санкт-Петербург (При участии психологического центра «Ленато», Санкт-Петербург), 1998. 345 с.
38. Ellis R. Second Language Acquisition. HK: Oxford University Press, 1997. 372c.
39. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. USA: Prentice Hall Regents, 1994. 347 p.
40. Gardner R.C. and Lambert W. E, Attitudes and Motivation in Second-Language,  Learning. Rowley, MA: Wewbury House, 1972. P. 5216−5227.
41. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum Publishing Co, 1985. P. 54−67.
42. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
43. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.04. Кривой Ріг, 2003. 20 с.
44. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
45. Програма з англійської мови для професійного спілкування / колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
46. Коломиец И.В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально-направленному диалогическому общению (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Киев, 1992. 22 с.
47. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков, 1986. 19 с.
48. Ковалевский М.Т. Обучение устной речи на І курсе технического вуза : автореф. дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.01. Москва., 1965. 16 с.
49. Ананьєва Л.В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічному діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі. *Іноземні мови.* 2000.  №4.  С. 22–26.
50. Суслина І.В. Розвиток професійно-лінгвістичної активності слухачів-прикордонників у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02  Хмельницький, 1998.  23 с.
51. Головата Л.М. Культура усного і писемного професійного мовлення: Посіб. для студентів ф-тів фізвиховання / Л.М. Головата. Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. 191 с.
52. Витохина О., Крот О. Моделирование ситуаций профессионального общения в учебном процессе по иностранному языку. *Формирование коммуникативной иноязычной компетенции*. Москва : МГЛУ, 1999. Вып. 437. С. 8–16.
53. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : Монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
54. Гаращенко В.Л. Методика обучения устной речи на II курсе неязыкового вуза в связи с чтением литературы по специальности : автореф. дис. …канд.пед.наук: 13.00.02. Москва, 1974. 18 с.
55. Тоцкая Н.Л. Формирование профессионально обусловленной речи студентов технического ВНЗ : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2001. 21 с.
56. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам.  Москва : Изд-во МГУ, 1986. 176 с.
57. Загородняя Е.А. Методика профессионально-ориентированого обучения внеклассной работе по немецкому языку (языковой педагогический вуз) : автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.02.  Киев., 1992.  21 с.
58. Вишневський Е.И. Виды подстановочных упражнений. *Иностр. яз. в школе.* 1979.  №5.  С. 27–32.
59. Борщовецька В.Д. Етапи навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням їх когнітивних стратегій. *Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія».* Киев : Вид. центр КНЛУ. 2002. Вип. 5. С. 188–196.
60. Винокур Г.О. Культура языка. *Основы культуры речи.* Хрестоматия / составил Л.И. Скворцов. Москва, 1984. С. 163–173.
61. Лурия А.Р. Язык и сознание.  Москва : Высшая школа, 1979.  256 с.
62. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003.  45 с.
63. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 18 с.
64. Савчин М. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії. *Рідна школа.* 1996.  №1. С. 70–71.
65. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко та ін.  Київ, Запоріжжя : ТОВ «Фінвей», 2002. Вип. 22. С. 158–163.
66. Гольдин В.Е. Речь и этикет.  Москва : Просвещение, 1983.  160 с.
67. Dickinson D.K., Darrow C.L., Tinubu T.A. Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. 2008. URL : <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a793832192~db=all~jumptype=rss>. (дата звернення: 24.06.2020).
68. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.  Москва : Просвещение, 1986. 223 с.
69. Кузьменко З.М. Ситуативна організація активної лексики як передумова навчання усного мовлення. Київ : Освіта, 1992.  Вип. 21. С. 85–88.
70. Николаева С.Ю. Индивидуализация  обучения иностранным языкам: Монография. Киев : Вища школа, 1987. 140 с.