

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

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**на тему МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ
МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

Виконала: студентка 2 курсу,
групи 8.0358-а-з
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.4 Германські мови
та літератури (переклад включно),
освітньо-професійної програми
Мова і література (англійська)
Міськова Дар'я Андріївна

Керівник д.ф.н., проф. Пахомова Т. О.

Рецензент к.п.н., доц. Надточій Н. О.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземної філології
Кафедра англійської філології
Освітній рівень магістр
Спеціальність 035 Філологія
Спеціалізація 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно),
перша – англійська
Освітньо-професійна програма Мова і література (англійська)

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2020 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРА

МІСЬКОВІЙ ДАР'І АНДРІЙВНІ

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи магістра (проекту) «Методика формування професійно орієнтовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх вчителів»

керівник кваліфікаційної роботи (проекту) Пахомова Тетяна
Олександрівна д.ф.н., професор

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від «22» квітня 2019 року № 596-с

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи (проекту) _____
9 січня 2020

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (проекту) психолінгвістичні характеристики та особливості діалогічного мовлення; професійно орієнтовне мовлення як методична проблема; різновиди діалогічного мовлення; зміст методики навчання діалогічного мовлення; етапи навчання діалогічного мовлення; вправи для навчання діалогічного мовлення.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1) здійснити огляд тереотичних джерел; 2) розглянути діалогічне мовлення як складову вербальної комунікації; 3) розглянути різновиди діалогічного мовлення; 4) розглянути етапи навчання діалогічного мовлення;

5. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи (проекту)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Пахомова Т. О., д.ф.н., проф.	25.04.2019	25.04.2019
Розділ 1	Пахомова Т. О., д.ф.н., проф.	11.06.2019	11.06.2019
Розділ 2	Пахомова Т. О., д.ф.н., проф.	05.09.2019	05.09.2019
Висновки	Пахомова Т. О., д.ф.н., проф.	27.11.2019	27.11.2019

6. Дата видачі завдання 25.04.2019

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи (проекту)	Примітка
1.	Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх аналіз	травень 2019	виконано
2.	Добір фактичного матеріалу	травень 2019	виконано
3.	Написання вступу	червень 2019	виконано
4.	Написання теоретичного розділу	серпень 2019	виконано
5.	Написання практичного розділу	вересень 2019	виконано
6.	Формулювання висновків	жовтень 2019	виконано
7.	Проходження нормоконтролю	грудень 2019	виконано
8.	Одержання відгуку та рецензії	січень 2020	виконано
9.	Захист	січень 2020	виконано

Автор роботи несе персональну відповідальність за відсутність в роботі несанкціонованих текстових запозичень (академічного плагіату)

Магістрант

_____ Д. А. Міськова
(підпис) (ініціали та прізвище)

Керівник роботи (проекту)

_____ Т. О. Пахомова
(підпис) (ініціали та прізвище)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер

_____ М. В. Залужна
(підпис) (ініціали та прізвище)

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	7
1.1 Психолінгвістична характеристики та особливості діалогічного мовлення.....	7
1.2 Професійно орієнтовне мовлення як методична проблема.....	23
1.3 Різновиди діалогічного мовлення.....	33
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	42
2.1 Зміст методики діалогічного мовлення.....	42
2.2 Етапи навчання діалогічного мовлення.....	54
2.3 Вправи для навчання діалогічного мовлення.....	62
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АДМ – англійське діалогічне мовлення;

ВНЗ – вищий навчальний заклад;

ДС – діалогічна єдність;

ДМ – діалогічне мовлення;

ІМ – іноземна мова;

КС – комунікативна ситуація;

ПОВ – професійно-орієнтовані справи;

ПОС – професійно-орієнтоване спілкування.

ВСТУП

Сьогодні у вчителів іноземної мови (ІМ) з'являється можливість спілкування з колегами з інших країн під час участі у фахових міжнародних конференціях, у семінарах, на стажуваннях за кордоном, на спеціально організованих курсах підвищення кваліфікації, на зустрічах з авторами підручників і посібників різних закордонних видавництв, у роботі в міжнародних проектах, програмах культурних обмінів шкіл тощо. В зв'язку з цим, постає питання спеціальної підготовки майбутнього вчителя ІМ та формування у нього здатності до іншомовного професійно орієнтованого спілкування (ПОС). З огляду на вимоги часу в Україні відбувається перегляд цілей та змісту мовної та професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Проблема навчання діалогічного мовлення (ДМ) у різних його аспектах неодноразово порушувалась науковцями: описано понятійну систему теорії діалогу, розроблено методики навчання цього виду мовленнєвої діяльності, визначено об'єкти контролю рівня володіння ДМ, досліджено особливості навчання культури міжособистісного спілкування (І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, О. Л. Красковська, Ю. І. Пассов, Т. Є. Сахарова, В. Л. Скалкін, Н. К. Склярєнко, О. Б. Тарнопольський, М. О. Фаєнова та інші). Однак, керуючись вимогами соціального замовлення, які впливають із тенденції сучасного суспільства до інтенсифікації міжособистісних, міжнаціональних і міжнародних контактів, а також необхідності вдосконалення практики навчання іноземних мов (ІМ) у середніх і вищих навчальних закладах (ВНЗ) України, науковці продовжують досліджувати проблему навчання ДМ. Особливий інтерес у методистів викликають проблеми навчання діалогічного спілкування майбутніх фахівців, зокрема вчителів ІМ.

Попри значний інтерес до проблематики методики формування професійної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх вчителів та велику кількість присвячених їм наукових праць, у методиці досі є

дискусійні положення. Зокрема, не остаточно вирішеним є питання про професійноорієнтоване мовлення як методичну проблему, зміст методики діалогічного мовлення та етапи навчання ДМ.

Актуальність роботи полягає в необхідності вироблення ґрунтовного системного підходу до вивчення методики формування професійної компетентності в діалогічному мовленні, спираючись на сучасний мовний матеріал.

Наукова новизна полягає у спробі власного дослідження особливостей методики та змісту формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні.

Об'єктом дослідження є англійське діалогічне мовлення.

Предметом дослідження є зміст та методика формування англійського ДМ у майбутніх філологів.

Метою дослідження є розкриття особливостей методики та змісту формування компетентності в англійському діалогічному мовленні.

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

- 1) дати визначення терміну «методика»;
- 2) систематизувати різні психолінгвістичні характеристики та особливості діалогічного мовлення;
- 3) розкрити сутність поняття професійно-орієнтовного мовлення як методичної проблеми;
- 4) описати різновиди діалогічного мовлення;
- 5) дослідити зміст методики навчання діалогічному мовленню;
- 6) класифікувати етапи навчання діалогічного мовлення;
- 7) проаналізувати вправи для навчання діалогічного мовлення.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалось на основі використання таких методів та прийомів: лінгвістичного спостереження та аналізу, описового і компонентного методів, а також методу аналізу

словникових дефініцій та статистичних методів обчислення кількісних результатів.

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

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

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

У першому розділі подаються загальні відомості про теоретичні передумови формування у майбутніх вчителів компетентності в англійському діалогічному мовленні, особлива увага приділяється визначенню психолінгвістичної характеристики та особливостям діалогічного мовлення, розглянуто питання професійно-орієнтованого мовлення як методичної проблеми та описано різновиди ДМ.

Другий розділ містить аналіз методики формування у майбутніх філологів компетентності в англійському ДМ та змісту методики діалогічного мовлення.

У висновках подано узагальнені результати проведеної роботи.

Загальна кількість сторінок 87, кількість використаних джерел 74.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

1.1 Психолінгвістична характеристики та особливості діалогічного мовлення

Процес навчання професійного мовлення студентів-філологів досліджено і психологічно обґрунтовано в працях Л. Виготського, О. Леонтєва, І. Зимньої, М. Жинкіна, П. М'ясоїда, С. Рубінштейна, І. Синиці, Л. Столяренко та інші. Розгляд моделей породження мовленнєвого висловлювання (усного і писемного) у професійних ситуаціях, виділення навичок, актуальних для процесу навчання мови як засобу професійного спілкування, зазначення важливості зіставного аналізу психологічної структури мовленнєвої дії різними мовами (для попередження можливих явищ інтерференції) і вичленення в цій структурі універсальних компонентів – ось основний перелік проблем, що мають провідне значення для методики навчання професійного мовлення студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ.

У наукових розвідках специфіки розвитку професійної мовленнєвої діяльності вважається раціональним застосовувати діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного: від загального поняття діяльності – до пізнавальної діяльності – від мовленнєвої діяльності – до структурних рівнів пізнавальної діяльності – і до аналізу співвідношення структурних рівнів і мовних засобів, що застосовуються в їх межах. На наш погляд, важливим є визначення мовленнєвої діяльності в таких формах, як діалог та монолог.

Значення діалогу і діалогічності в розв'язанні проблем розуміння і комунікації виявили ще герменевтики. М. Бахтін застосовував принцип діалогічності для дослідження словесної творчості, однак він уважав діалогічними за своєю суттю тільки гуманітарні науки. «Точні науки – це монологічні форми знання: інтелект споглядає речі і висловлюється про них. Тут тільки один суб'єкт – той, хто пізнає (споглядає) і говорить (висловлюється). Йому протистоїть безмовна річ... Суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже, пізнання його може бути тільки монологічним...» [Бахтін 1986, с. 383].

Але можна зауважити, що процес породження мовленнєвої діяльності незалежно від об'єкта або предмета може мати і діалогічний характер. Його сутність полягає в тому, що в рамках індивідуального пізнання суб'єкт веде постійний внутрішній діалог із суспільством як системою попередніх знань, засобів і методів, панівної наукової парадигми, стандартів і всього соціокультурного фону.

Щодо монологічного мовлення то воно, за свідченнями досліджень психологів та психолінгвістів, відрізняється від діалогу механізмом функціонування, а отже, й формування. *Монолог* – це особлива форма побудови мовлення, що є організованою системою висловлених у словесній формі думок [Щерба 1957, с. 155], яке має свої структурні особливості і психолінгвістичні закономірності.

Відмінність монологу від діалогу підкреслював С. Кацнельсон, який зазначав, що породження мовленнєвого висловлювання, словесне відтворення знань постійно потребує словесної імпровізації, форма й обсяг якої змінюються в значних межах залежно від ситуативних умов і стратегії мовця [Кацнельсон 1972, с. 111].

В. Виноградов, указуючи на різницю в структурно-стилістичному побудуванні діалогу й монологу, зауважував: «Найбільш уживаною формою соціально-мовленнєвого спілкування є діалог. Монолог же більш складна

форма..., продукт індивідуального побудування. *Монолог* – це особлива форма стилістичного побудування мовлення» [Виноградов 1963, с. 18].

Якщо в діалозі стимулом до мовлення є питання одного зі співбесідників, який, ставлячи їх, бере на себе функцію формування думки того, хто відповідає, то в монологічному мовленні повідомлення виходить із внутрішнього задуму людини, що створює це повідомлення, з думок суб'єкта, з того змісту, який цей суб'єкт хоче передати в розгорненому висловленні [Лурия 2006, с. 33].

Монологічне мовлення реалізується в усній і писемній формах. Усне мовлення досліджене лінгвістами, психологами та лінгводидактами (О. Біляєв, Р. Будагов, Л. Булаховський, О. Гойхман, І. Зимня, О. Лурія, Г. Михайловська, І. Синиця, Л. Тропіна). Тексту як одиниці писемного мовлення приділяли увагу М. Бахтін, І. Гальперін, М. Пентилюк, І. Синиця, Г. Шелехова та ін. Вони дійшли висновку: оволодіння навичками писемного мовлення відбувається на основі засвоєння усного, що формується в дитини під час живого спілкування, а писемне є свідомим вільним актом, у якому засоби вираження думок виступають як основний предмет діяльності.

Опрацювання наукової літератури з психолінгвістики (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця, А. Шахнарович та інші) дозволило стверджувати, що монолог співвідносний із продуктивними видами мовленнєвої діяльності (говорінням і письмом), і тому за основу створення монологічного тексту слід брати модель породження висловлювання, ураховуючи мовленнєву ситуацію фахового спілкування, що визначає мету, місце, адресата спілкування й конкретне комунікативне завдання.

Одним із завдань дослідження є з'ясування специфіки процесу породження професійної мовленнєвої діяльності фахівця педагогічного напрямку підготовки вищої школи України.

Величезний дослідницький матеріал, присвячений діалогу, свідчить про складність і багатоаспектність цього явища, бо саме діалог є конкретним

утіленням мови в його специфічних засобах: форма мовленнєвого спілкування, сфера виявлення мовленнєвої діяльності людини і – ширше – форма існування мови. У першому випадку аналізується мовленнєва структура, що виникає у процесі говоріння, здійснення діалогічного мовлення, у другому – дослідник має справу зі з'ясуванням умов породження і перебігу мовлення, у третьому випадку проблеми діалогу опиняються в колі питань, пов'язаних із вивченням мови як засобу професійного спілкування і суспільної функції мови взагалі.

Як уже зазначалося, зовнішнє мовлення включає усне (діалогічне і монологічне) і писемне. *Діалог* – це безпосереднє спілкування двох або кількох людей. *Діалогічне мовлення* – мовлення підтримувальне; співрозмовник ставить у процесі його уточнювальні питання, подає репліки, може допомогти закінчити думку (або переорієнтувати її) [Столяренко 2004, с. 200]. Різновидом діалогічного спілкування є бесіда, під час якої діалог набуває тематичної спрямованості.

Діалогічність виражається не тільки в змісті знання, а передусім у самому пізнавальному механізмі, у розчленуванні пізнавальної діяльності на два взаємодіючих рівні, один із яких (керуючий) складає переформульовані методологічні знання, накопичені наукою; другий же (предметний) є більшою мірою індивідуальним пізнанням суб'єкта. Діалогічність мовленнєвої діяльності в рамках цих рівнів виявляється в її питально-відповідній формі.

Е. Палихата зазначає, що усна форма мовленнєвої діяльності має такі характеристики:

- а) багатство інтонаційного оформлення;
- б) велику частину паралінгвістичної інформації (міміка, жести);
- в) певний темп, інакше втратиться тимчасовий зв'язок із ситуацією;
- г) високий ступінь автоматизованості, на чому базується темп;
- г) контактність зі співрозмовником;
- д) специфічний набір мовленнєвих засобів і своєрідну структуру;

е) лінійність у часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [Палихата 2000, с. 71-77].

Дослідження діалогу неможливе без урахування цілої низки позамоментних моментів важливих для процесу породження мовлення взагалі, професійного зокрема: мети і предмета висловлювання, ступеня підготовленості мовців, стосунків між співрозмовниками і їх ставлення до висловленого, конкретної ситуації спілкування.

Характер діалогічного мовлення визначається дією всіх цих чинників у сукупності, і в результаті конкретного виявлення кожного з них створюється діалог певної структури. Зрозуміло, що значення професійних умов і найближча професійна ситуація спілкування визначає структуру висловлювання, відбиваючи характер діалогічної поведінки співрозмовників. Існує також значна кількість чинників, що впливають на успішність аудіювання і говоріння в процесі повсякденної ділової комунікації. Впливає швидкість подання мовленнєвих повідомлень (сприятливою умовою є збігання темпу мовлення мовців), тривалість пред'явлення, його кратність, спрямованість уваги.

Значущим чинником висловлювання є відсутність або наявність візуальної опори, що полегшує прийом повідомлення чи звертання, оскільки зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий. Сфера професійного спілкування вельми широка, студенти залучені до достатньо активного й багатопланового спілкування з різних аспектів за фахом їхньої майбутньої професії. Позитивним у такому випадку є й те, що студенти звикають до професіоналізмів та термінології.

Перевага спілкування, здійсненого в діалогічній формі, полягає в тому, що студент має змогу перепитати, попросити повторити або повернутися до сказаного раніше. Під час аудіювання об'єктом реценції є мовленнєві сигнали. Щоб зрозуміти всю послідовність речень, з яких складається дискурс, що сприймається, необхідно їх повністю утримувати в пам'яті. І

навпаки, чим довше, тим складніше і важче це зробити. При цьому пам'ятаємо, що обсяг оперативної пам'яті обмежений.

Усна мовленнєва діяльність більше, ніж інші види мовленнєвої діяльності (читання, письмо), пов'язана з психічним станом мовця, з його ставленням до цієї діяльності, готовністю, бажанням вступити в спілкування з професійною метою. Дослідники визнають особливу важливість суб'єктивного, особистісного чинників у навчанні мовлення, зокрема позитивної валентності.

Дослідження такої валентності залежить від багатьох умов, серед яких насамперед слід відзначити зняття психологічного бар'єра, створення сприятливих для спілкування обставин у професійному спілкуванні, наявність інтересу й мотивації, питання підкріплення, попередження мовних і девіаційних помилок у мовленні фахівців.

Монологічне мовлення – тривале, послідовне, зв'язане викладення системи думок, знань однією особою. Воно також розвивається у процесі спілкування, але характер спілкування тут інший.

По-перше, монологічне мовлення є розгорненим видом мовлення, оскільки діалогічне мовлення завжди пов'язано з ситуацією, у якій відбувається розмова і в силу цього, як правило, буває згорненим й еліптичним.

По-друге, воно більшою мірою довільно, тобто «мовець має деякий зміст і повинен вибрати для цього змісту адекватну мовну форму, побудувати на його основі висловлювання або послідовність висловлювань» [Леонтьев 1970, с. 9]. Звідси необхідність складання планів, тез, а в багатьох випадках і повного тексту.

По-третє, особливістю монологічного мовлення є чіткість його побудови, організованість. Мовець нібито програмує, планує кожний свій виступ і на рівні окремих моментів мовлення, і всього мовлення взагалі. Ці особливості потребують спеціальних вправ, що прищеплюють уміння й

навички українськомовного монологічного професійного мовлення студентам-нефілологам.

Зазначимо, що вміння, на думку психологів, – це «здатність здійснювати ту чи іншу дію за оптимальними параметрами, тобто найкращим способом, здійснення цієї дії відповідає меті й умовам її протікання», а навичка – «здатність здійснювати оптимальним чином ту чи іншу операцію» [Леонт'єв 1970, с. 9].

Зрозуміло, що виробленню специфічних умінь і навичок монологічного мовлення передують набуття вміння обирати потрібні для цього виду висловлювання мовні засоби, що найбільш точно передають зміст, запланований мовцем, вміння поєднувати мовні одиниці відповідно до заданої тематики і користуватися обраними одиницями на рівні речення тощо. Тому викладач має навчати студентів оформлювати своє монологічне висловлювання з різних фахових питань як єдине ціле, тобто навчати логічній побудові мовлення, використанню інтонаційних, лексичних і синтаксичних засобів із метою досягнення композиційного упорядкування усного повідомлення [Леонт'єв 1970, с. 10].

Монологічні висловлювання студентів більшою мірою, ніж діалог, сприяють розвиткові логічного мислення, що важливе для грамотного фахівця, формують вміння самостійно складати логічну схему висловлювання, передбачити в ній усі необхідні причинно-наслідкові зв'язки й композиційну структуру.

У методичній літературі існує думка, що монолог є частиною діалогу, розширеною реплікою учасника бесіди. Із цим можна погодитися, але водночас слід мати на увазі, що навчання моделі монологічного й діалогічного мовлення різні. Зрозуміло, що розвиток навичок монологічного і діалогічного спілкування не може відбуватися ізольовано, оскільки ці мовленнєві форми не існують незалежно одна від одної.

Тому в практиці викладання як іноземних, так і української мови, ставляться завдання формування комплексних навичок і умінь спілкування.

Але вивчаючи різні форми спілкування, дослідники розглядають цю проблему відокремлено [Виноградов 1963, Лурия 2006, Палихата 2000]. Такий підхід виправданий наявністю особливостей монологу порівняно з діалогом у лінгвістичному й екстралінгвальному планах. На синтаксичному рівні специфіка монологу полягає в граматично правильній побудові речень, а також у низці вимог до темпу і звучання мовлення [Столяренко 2004, с. 200].

Зазначимо також, що змістовна сторона монологу має сполучуватися з виразною, створеною як мовними засобами, що винятково важливе під час навчання професійного мовлення (уміння вживати потрібні слова-терміни, термінологічні словосполучення, синтаксичні конструкції, які найбільш точно передають задум мовця під час професійного виступу), так і позамовними комунікативними засобами (інтонацією, системою пауз, розчленуванням вимови якогось слова або кількох слів, що виконують в усному мовленні функцію своєрідного підкреслення, мімікою або жестикуляцією тощо). Окрім того, наукова мова та професійне спілкування фахівців рясніє вставними словами і зворотами тощо.

Отже, для монологу потрібні вміння в установленні адекватних для розкриття теми аспектів, їх розгортання і деталізація; побудові послідовності висловлювання за логічною схемою, для діалогу – у декодуванні мовленнєвого стимулу і поданні відповідного, в обґрунтованій реакції тощо. З наведених лінгвістичних і психолінгвістичних характеристик монологу як особливої форми мовлення індивідуума впливає надзвичайно важливий щодо методики навчання професійного мовлення студентів-нефілологів висновок про те, що проблеми навчання монологічного й діалогічного усного мовлення з професійною метою слід розглядати окремо, а побудові монологічного висловлювання треба вчити спеціально [М'ясоїд 2005, с. 31].

Слід однак відмовитися від найбільш поширеного уявлення, згідно з яким, на відміну від діалогічного усного мовлення, писемне мовлення є мовленням виключно монологічним, бо здійснюється за відсутності наявного

співрозмовника (Л. Виготський, Д. Ельконін та інші). Орієнтація психологів та педагогів на думку про монологічну сутність писемного мовлення обмежує прагнення студентів до створення віртуального співрозмовника, який, можливо, відіграє істотну роль у процесі самовизначення людини в культурі (М. Бахтін, Д. Ельконін, О. Лосєв).

Щодо писемного мовлення, то, як зазначають психологи Л. Столяренко [Столяренко, 2004], П. М'ясоїд [М'ясоїд, 2005], воно є різновидом монологічного мовлення, більш розгорнуте, ніж усне монологічне мовлення. Крім того, писемне мовлення не має жодних додаткових засобів впливу на того, хто його сприймає, крім самих слів, їх порядку і розділових знаків, що організують речення. Письмове спілкування не втрачає діалогічності й загалом відбиває особливості реального спілкування людей.

Однак професійне писемне спілкування буде мати специфічні риси (підвищену інформативність, професійну спрямованість, діловий етикет, мовні штампи та мовленнєві кліше тощо), зумовлені суто діловим характером стосунків фахівців. І письмове, й усне спілкування обслуговуються нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань [М'ясоїд 2005, с. 183-216].

На нашу думку, це має значення в професійному мовленні, бо саме процеси перекодування висловлювань під час спілкування з виробничих питань є принципово важливими для порозуміння і правильних дій у складній ситуації. У теоретичних моделях оформленого людиною писемного мовлення в онто- та філогенезі, розроблених Л. Виготським, Д. Ельконіним, О. Лурією, Р. Якобсоном, діалогічні моменти становлення такого мовлення «знімаються» у здійсненому людиною його накресленні.

За межі цих уявлень дозволяє вийти розуміння М. Бахтіним висловлювання як мовного акту, обмеженого зміною суб'єктів промовляння, та розуміння ним писемного тексту як розгортанням висловлювання у відносинах між автором тексту та створеними автором персонажами [Бахтин 1986, с. 410]. Але подібні визначення не стосуються професійного мовлення,

де розуміння писемного тексту чітко обмежено рамками фахової доцільності і суворо регламентовані (переважно монологічного характеру – листи, доповідні записки, накази, тексти за фахом студентів тощо).

Зазначимо, що вміння правильно спілкуватися у професійних ситуаціях виникає на базі системи умінь: моделювати спілкування, підтримати спілкування, почати або завершити спілкування, бути переконливим і говорити виразно, зрозуміло, логічно, зв'язано, передати прочитане, побачене й почуте. Сюди ж слід додати вміння професійного мовленнєвого етикету, невербального спілкування, спілкуватися в діаді, тріаді, групі з тих чи тих професійних ситуацій [Бахтин 1986, с. 357].

Природно, процес професійного спілкування не ізольований, не відірваний від навчального. Викладач моделює мовленнєві ситуації, створюючи на заняттях природні умови і стандартні ситуації спілкування, задає основні інтенції і тактики діалогу. Моделювання конкретної професійної ситуації може відбуватися безпосередньо на занятті, коли знімається скутість, що виникає у спілкуванні з професійних питань, утворюється певний (позитивний) емоційний настрій, коли всі учасники спілкування знаходяться в рівних умовах. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо в організації і формуванні моделей ведення діалогу і монологічних висловлювань, що в подальшому використовуються в реальній ситуації професійного спілкування. Крім цього, на заняттях йде відпрацювання і поповнення лексичного запасу. Отже, рівень й активність позааудиторного мовленнєвого спілкування студентів викладач української мови контролює, спрямовує, узагальнює та корегує.

Антропоцентризм та функціоналізм сучасних лінгвістичних досліджень зумовлюють посилений інтерес до всебічного вивчення діалогічного мовлення, що було розпочато М. М. Бахтіним, який у своїх працях розкрив універсальний діалогічний характер людського мовлення; з цим фундаментальним відкриттям пов'язана його теорія мовленнєвих жанрів. Дослідник стверджував: «Жодне висловлювання не може бути ані першим, ні

останнім, воно є лише ланкою у ланцюжку і поза цим ланцюжком не може бути вивченим» [Бахтин 1986, с. 359].

Екстраполюючи основні ідеї бахтінської концепції в сучасність, О. О. Селіванова підкреслює, що дослідження комунікативної взаємодії індивідів, орієнтованої на діалогічне взаєморозуміння у співвідношенні з параметрами мови, середовища, культури є пріоритетною метою сучасної лінгвістики [Селіванова 2008, с. 52].

Дослідження діалогічного мовлення обумовлена необхідністю вдосконалення культури мовленнєвого спілкування, навчання «технології» ведення діалогу, формування адекватного ставлення до співбесідника, вироблення установок та навичок відповідної інтерпретації комунікативних інтенцій мовців. Діалогічне мовлення виступає як важливий засіб вияву комунікативної функції мови та є однією із форм існування мови загалом. У цьому зв'язку варто зауважити, що вирішення перерахованих проблем уможлиблюється пристосуванням методологічного апарату антропоцентричної лінгвістики до аналізу одиниць мовлення [Безугла 2008, Бузаров 2001, Колокольцева 2001, Мартыненко 2005].

Це передбачає дослідження мови як динамічної системи, яка реалізується саме в діалогічному мовленні людей з їхніми комунікативними та позакомунікативними інтенціями. Діалог, відповідно, розуміється і як самостійний об'єкт дослідження, зі своєю специфікою на рівні структури, семантики та прагматики.

Структурно-семантичні особливості організації діалогічного мовлення на матеріалі сучасних європейських мов розглядалися в працях О. П. Воробйової, Є. В. Вохришевої, І. П. Святогор, Н. Ю. Шведової, Е. Кеєнан та інші. Аналіз комунікативно-прагматичних, функціональних та діяльнісних характеристик діалогічного дискурсу здійснено в роботах Л. Р. Безуглої, А. Д. Белової, С. Ф. Гедз, Т. М. Колокольцевої, Г. В. Колшанського, В. І. Лагутіна, І. М. Рудик, О. М. Старикової, Г. О. Старцевої, Н. І. Формановської, Л. В. Чайки, А. Stenström, D. Wunderlich

та інші. Діалогічні єдності в семантико-функціональному плані розглядали у своїх дослідженнях В. В. Бузаров, І. П. Пініч, К. Brinker, Н. Sacks, J. Jefferson. Варто відзначити спроби узагальненого, комплексного дослідження діалогічного мовлення (В. В. Богданов, Н. І. Голубєва-Монаткіна, В. В. Дементьєв, Т. І. Мартиненко, Г. Г. Почепцов, О. Г. Почепцов, Т. В. Чрділелі та інші). Між тим, метаогляд цих праць у сучасному мовознавстві ще не здійснювався в достатньому обсязі, що свідчить про невирішеність певних аспектів проблеми, хоча це необхідно для чіткого визначення пріоритетної проблематики дослідження діалогічного мовлення.

Таким чином, предметом дослідження виступають особливості висвітлення аспектів діалогічного мовлення у вітчизняній та зарубіжній науковій лінгвістичній літературі для аналізу його пріоритетної проблематики в лінгвістичній прагматиці та комунікативно-функціональній лінгвістиці, зокрема з метою:

- визначення поняттєвого апарату дослідження діалогічного мовлення із урахуванням основних постулатів прагмалінгвістики та комунікативно-функціональної лінгвістики;

- виділення комунікативних характеристик діалогічного дискурсу;
- характеристики основних класифікацій діалогів.

Сучасні дослідження діалогічного мовлення майже неможливі без звернення до історії розуміння його сутності та до класичних розробок його окремих аспектів. Точкою відліку в дослідженні діалогу вважаємо вислів Л. В. Щерби про те, що «монолог є значною мірою штучною мовною формою, і справжнє своє буття мова виявляє лише в діалозі» [Щерба 1957, с. 111].

Діалогізм як мовно-мовленнєве явище привертав увагу таких видатних гуманітаріїв, як В. М. Волошинов, М. М. Бахтін, Л. П. Якубинський, О. О. Реформатський, О. М. Пешковський, Л. С. Виготський, які наголошували на розумінні діалогу не тільки як форми спілкування, а й як основної одиниці соціальної взаємодії загалом [Вохрышева 1990, с. 2]. Це так

чи інакше стимулювало подальшу розробку вказаної проблематики через виявлення та первинне окреслення завдань логіко-граматичного та логікопсихологічного напрямів у дослідженні діалогічного мовлення.

У сучасних мовознавчих дослідженнях поняття діалогу розглядається в широкому та вузькому розуміннях. Діалог у широкому значенні трактується як будь-який функціональний різновид мовлення, тип комунікації, реалізація якого утворює особливий тип тексту [Лагутин 1991, с. 5]. Вузьке розуміння діалогу включає декілька підходів, які орієнтуються, передусім, на його лінгвістичну сутність та специфіку співвідносно з іншими категоріями та поняттями теорії мовленнєвої діяльності. Більшість дослідників дотримуються думки, що до набору диференційних ознак даного виду мовленнєвої діяльності належать ситуативність, наявність двох чи більше комунікантів, персональна спрямованість, обов'язкова зміна ролей адресанта й адресата, а також умова розуміння мови, якою ведеться діалог [Мартынєнко 2005, Вохрышева 1990, Лагутин 1991].

За іншою класифікацією (Н. В. Ізотова) пропонуються такі характеристики, як онтологічна (володіння мовою), суб'єктивна (наявність адресанта та адресата мовлення), реплікативна (висловлювання різних мовців → утворення єдиного смислу цілого), локально-темпоральна (контактність позицій мовця), дискретність, спонтанність, комунікативні, когнітивні та соціокультурні установки [Ізотова 2006, с. 126].

Крім того, до надзвичайно важливих властивостей діалогічного мовлення відносять антропоцентричність, цілеспрямованість, демократизм, наявність перлокутивного ефекту, прагматичний потенціал, потенційну експресивність, нерідко неочікуваність, непередбачуваність [Колокольцева 2005, с. 14].

Діалог являє собою складне комунікативне явище, своєрідну модель спілкування декількох співрозмовників. У перебігу цієї взаємодії комуніканти намагаються розпізнати прагматичні інтенції один одного для вироблення певних тактик адекватного реагування на репліки співбесідника.

Таким чином, для діалогу характерні складні внутрішні структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні відносини [Косогорова 2005, с. 2].

В результаті постійного природного чергування реплік комунікантів утворюється так званий «кругообіг мовлення», що здійснюється двома або більше співрозмовниками. Тому найістотнішою рисою діалогічного мовлення варто вважати його двосторонній характер (*feedback*), що передбачає мінімум двох учасників. За таких умов діалогічне мовлення стає основною сферою реалізації комунікативної функції мови, розглядуваної одночасно з позицій мовця та слухача [Бузаров 2001, с. 11].

Л. Р. Безугла зазначає, що діалог на функціональному рівні являє собою мовлення у широкому розумінні, що є підґрунтям мови. Діалог на формальному рівні становить діалогічний текст, який є результатом реалізації діалогічного дискурсу. Діалогічний дискурс утворює мовленнєву діяльність людини, яка за своєю природою є когнітивно-комунікативною, результатом цієї діяльності є текст [Безугла 2008, с. 126]. На соціальній та лінгвістичній природі дискурсу наголошує у цьому зв'язку О. І. Морозова [Морозова 2005, с. 138].

Отже, діалогічний дискурс визначаємо як двосторонню мисленнєво-мовленнєву діяльність комунікантів, зафіксовану діалогічним текстом та вміщену до широкого (ситуативно-комунікативного, соціокультурного, когнітивно-психологічного) контексту [Безугла 2008, с. 127].

Більшість дослідників питання (Л. Р. Безугла, З. О. Гетьман, В. Д. Девкин, В. І. Лагутін, Л. П. Олексієнко, К. Brinker) одностайно доходять висновку, що до специфічних комунікативних властивостей діалогічного дискурсу належать, передусім:

- наявність мовця й адресата, які можуть бути й колективними;
- наявність міри спрямованості ходів (комунікативних ролей);
- складність лінійного розгортання, можливість взаємного накладання ходів;
- тематична єдність, яка визначає розміри діалогу;

- перевага спонтанного мовлення;
- шаблонність мовленнєвої взаємодії, яка є основою процесу конвенціоналізації смислів;
- імпліцитність мовного вираження;
- переважно усний спосіб здійснення;
- значна роль міміки, жестів та інших невербальних засобів;
- ситуативна прив'язаність;
- національна специфіка.

Розглядаючи структурну організацію діалогічного дискурсу, дослідники відзначають її багаторівневий характер. У зв'язку з цим виникає проблема визначення основних одиниць та елементів діалогу [Косогорова 2005, с. 2].

Основним елементом діалогу є діалогічна єдність (ДЄ), що включає в себе репліку-стимул та реплікуреакцію. Для них притаманні структурна, семантична та функціонально-прагматична взаємообумовленість та взаємопов'язаність. Установлення тема-рематичних відносин між репліками всередині ДЄ є визначальним та найголовнішим фактором утворення тексту, і, таким чином, без урахування тема-рематичного зв'язку діалог не може повноцінно функціонувати [Косогорова 2005, с. 3].

В науці існує значна кількість точок зору щодо питання про класифікацію діалогічного мовлення (див. праці Н. Д. Арутюнової, А. Р. Балаяна, Ю. В. Рождественського, А. К. Соловйової та ін.). Діалогічний дискурс класифікують на основі цілого ряду характеристик: соціолінгвістичних, психолінгвістичних, комунікативно-прагматичних, тематичних тощо. Т. Гард висунув соціологізовану типологію діалогічних дискурсів:

- 1) діалог між начальником та підлеглим як протилежність до діалогу між рівними особами;

2) регламентований діалог як протилежність до нерегламентованого діалогу. Типи діалогів виділялись відповідно до соціальних параметрів та ступеня офіційності спілкування [Колокольцева 2001, с. 25].

Види діалогів у класифікації А. К. Соловйової виділяються з урахуванням специфіки психологічної взаємодії партнерів: діалог-суперечка, діалог-пояснення, діалог-сварка, діалог-унісон. До вказаних типів часто додають такі різновиди діалогів, як діалог-спілкування, діалог-обговорення, діалог-бесіда [Хисамова 2000, с. 39]. А. Р. Балаян пропонує поділ діалогів відповідно до їх функціональної спрямованості на диктальні (інформативні) та модальні (полемічні та унісонні) [Колокольцева 2001, с. 26].

Згідно з основними комунікативними цілями спілкування Н. Д. Арутюнова виділяє такі типи діалогів:

- 1) інформативний (ДС «запитання-відповідь»);
- 2) прескриптивний діалог (ДС «прохання-обіцянка / відмова»);
- 3) обмін думками з метою прийняття рішення;
- 4) діалог, мета якого полягає в установленні або врегулюванні міжособистісних відносин;
- 5) світський жанр (емоційний, артистичний, інтелектуальний).

Залежно від інтенцій комунікантів, їх особистих рис та плану ситуації Н. А. Ільїна виділяє такі різновиди діалогів:

- 1) кооперативний (учасники діалогу співпрацюють для досягнення спільної мети);
- 2) некооперативний;
- 3) авторитарний;
- 4) підлеглий;
- 5) динамічний (сюжетний) та статичний;
- 6) моноцентричний (думка партнера не враховується) та біполіцентричний (партнери прислуховуються до думок один одного);
- 7) новаційний (в результаті якого виявляються нові знання, факти) та традиційний.

Ю. В. Рождественський у роботі «Теорія риторики» пропонує розгалужену класифікацію діалогів за ступенем інтенсивності розгортання, за метою, за співвідношенням реплік та за предметами обговорення [Рождественский 1997, 65]. Варто звернути увагу на те, що будь-які спроби представити «кристалізовані» типи діалогів приречені на поразку, адже в природі таких не існує: вони постійно знаходяться у взаємодії та досить часто перетинаються, а тому типологія діалогічного дискурсу, побудована з урахуванням одного чи навіть декількох класифікаційних принципів, не відбиває складної картини сутності та функціонування об'єкта.

Т. М. Колокольцева здійснила спробу такої типології, яка відображає різні сторони організації діалогу:

- 1) відповідно до особливостей створення (первинні та вторинні);
- 2) за формою реалізації (усні та письмові);
- 3) за видом комунікації (особисті та публічні);
- 4) із урахуванням офіційності (офіційні та неофіційні);
- 5) за цілеспрямованістю (одноцільові та багатоцільові);
- 6) за обговорюваною тематикою (монотематичні, політематичні)

[Колокольцева 2001, с. 28].

На нашу думку за допомогою цієї класифікації студентам набагато зручніше вивчати діалогічне мовлення.

1.2 Професійно орієнтовне мовлення як методична проблема

Проблема навчання писемного мовлення взагалі і писемного професійно-орієнтованого мовлення зокрема не є новою в методиці навчання іноземних мов. Ретроспективний аналіз методів навчання англійського писемного мовлення у вітчизняній і зарубіжній педагогіці

показав, що зі зміною мети навчання іноземної мови відбулися зміни у відношенні до навчання писемного мовлення, а звідси – і у методах його навчання.

Так, у п'ятдесяти роки минулого століття навчання письма було метою навчання, але його комунікативна функція практично не розглядалась. У шістдесяти роки минулого століття письмо сприймалось лише як засіб навчання і організовувалось на матеріалі, який вивчався в усній формі. Таке відношення до письма нівелювало його значущість, що значно погіршувало процес засвоєння мовного матеріалу і способів оперування ним у процесі комунікації. У сімдесяти – дев'яності роки минулого століття письмо хоча і залишалось засобом навчання, зберігаючи пріоритет усної основи, що викликало у багатьох учених протестні настрої з приводу його обмеженої функції, стало очевидним, що без активного використання письма у процесі засвоєння мовного матеріалу і під час розвитку практичних мовленнєвих умінь, процес навчання стає успішним лише для тієї частини студентів, у яких переважно розвинена слухова пам'ять, а таких студентів – значна меншість.

Проте, незважаючи на те, що натеper у методиці навчання іноземної мови з'являється все більше досліджень, що доводять пріоритет взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, в яких письмо і писемне мовлення є метою навчання, результати володіння іноземною мовою залишають бажати кращого. Як основні причини недостатньої ефективності використання письма у процесі навчання вбачаємо такі:

- відсутність обґрунтування обсягу і характеру письмових робіт на різних етапах засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу;
- безсистемне використання інтерактивних методів і прийомів кооперативного і групового навчання для вдосконалення практичних мовленнєвих умінь і навичок за допомогою письма;

– недостатнє урахування лінгвістичного аспекта професійно-орієнтованого мовного і мовленнєвого матеріалу і письмових способів його засвоєння;

– недооцінювання переваг інтегрованого процесу навчання для вдосконалення професійної діяльності студентів на основі письмових творчих робіт.

Невирішеність названих питань у використанні письма в інтерактивному, інтегрованому процесі навчання іноземної мови зумовило вибір теми статті.

У дев'яності роки ХХ століття система освіти переживала новий етап свого розвитку, пов'язаний з її децентралізацією, становленням педагогічного плюралізму, створенням умов для стимулювання творчої активності вчителів. Відносно навчального предмета «Іноземна мова» було визначено, що він необхідний для професійно-орієнтованого, міждержавного, міжособистісного спілкування у формі як усного, так і писемного мовлення.

У зв'язку зі зміненими цілями навчання іноземних мов виникли нові потреби щодо якості володіння ними, з'явилася низка досліджень [Шведова 1993, Глазунова 1997, Ульянова 1997, Горбунов 1999], в яких розроблялися методики навчання продуктивного усного мовлення на основі письма, а також писемного мовлення як самостійної комунікативної форми навчання.

Однак, незважаючи на обґрунтування ефективності писемного мовлення для розвитку усно-мовленнєвих практичних умінь, письмо в широкому сенсі цього слова все ж таки залишалося недостатньо затребуваним у реальному процесі навчання.

Цей методичний недолік тих років пояснюється, на наш погляд, двома основними причинами. Перша полягає в тому, що на початку 90-х років письмо все ще не було метою навчання, а, будучи лише засобом, виконувало роль «закріплювача» усно сформованих мовленнєвих умінь. Друга ґрунтується на значній різниці в орфографії і орфоєпії, що викликає, на

думку багатьох дослідників, інтерференцію у вимові більшості англійських слів, якщо їх одночасно вивчати в усній та письмовій формі.

Саме ці проблеми гальмували повноцінне використання письма і писемного мовлення в навчанні реально мовленнєвої іншомовної комунікації. З усіх спроб нівелювати інтерференцію у навчанні усного мовлення, викликану письмом, заслуговує на увагу ідея, вперше висловлена В. М. Плахотніком у шістдесяті роки, що отримала повний розвиток і реалізацію в дев'яності роки і полягала в орфографічному промовлянні кожного «важкого» слова перед його записом за основним кодом [Плахотнік 1982, с. 127]. Такий спосіб навчання письма усував всі складності написання слів, що звучать неадекватно, і тим самим забезпечував концентрацію уваги учнів не на графіці та орфографії матеріалу, що вивчається, а на його смисловій стороні для більш повного, чіткого та коректного вираження думок. З цього часу письмо під впливом теоретичних досліджень В. М. Плахотніка, П. Б. Гурвича, Р. Ю. Мартинової, Є. І. Пасова стає метою навчання як у середніх, так і у вищих навчальних закладах України і розглядається як самостійний вид іншомовної мовленнєвої діяльності.

Це підтверджується появою наукових праць Т. В. Глазунової [Глазунова 1997, с. 200], Л. Г. Кузьміної та інших. Внесок цих дослідників у вирішення означеної проблеми полягає в розробленні систем вправ для навчання письма як засобу ділової, професійної та міжособистісної комунікації.

Так, Л. Г. Кузьміна, Л. П. Шведова обґрунтували необхідність навчання різних видів писемного викладу думок у соціокультурному аспекті: писемного опису, запису прослуханої або прочитаної інформації, конспектування лекцій, укладання письмової відповіді на ділові пропозиції, письмового резюме на прочитану книгу, письмового пояснення здійснюваних вчинків, твору-аргументації, твору-пояснення тощо, що значною мірою наближало навчальний процес до реально-мовленнєвого, а також сприяло удосконаленню культури мовленнєвої діяльності студента [Л. П. Шведова, 1993, Л. Г. Кузьміна, 1998].

Певним внеском у розвиток умінь писемної комунікації стали дослідження Т. В. Глазунової, яка розробила ситуації для комунікації студентів і викладачів у письмовій формі для вирішення соціально-особистісних проблем. Засобом навчання у розглянутій методиці є діалог-журнал для листування, в якому з одного боку сторінки студенти письмово викладають свої соціально-побутові проблеми, а з іншого – викладач пише своє бачення вирішення цих проблем, дає певні поради щодо усунення труднощів, що виникли. Студенти, отримуючи такі рекомендації, письмово реагують на них. Листування триває протягом усього періоду навчання [Глазунова, 1997, с. 201].

Вважаємо, що методичною цінністю такого підходу є його реальна комунікативність і обумовлена цим необхідність іншомовного лінгвістичного самовдосконалення, тобто введення у своє писемне мовлення такої додаткової мовленнєвої інформації, яка дозволяла б реально висловити свої думки у зв'язку з виниклими соціально-побутовими проблемами. Виховна цінність запропонованої методики полягає у розвитку довірчих відносин між учасниками процесу навчання, налагодженні толерантних стосунків між ними. Особлива цінність цієї методики полягає в тому, що вона є однією з перших форм інтерактивного процесу навчання, що дозволяє здійснювати листування, зокрема і за допомогою комп'ютерних технологій, які в наш час стають провідними у процесі навчання іноземної мови.

На початку XXI століття роль письма у навчанні іноземної мови поступово зростала; воно певною мірою стало розглядатися як резерв підвищення ефективності навчання іноземної мови. Не можна не враховувати і практичну значимість писемного спілкування у світлі того, що з'явилися нові технічні засоби для здійснення комунікації, такі, як телекс, факс, персональний комп'ютер. Участь все більшого кола людей у міжнародних конференціях і конгресах, їх виїзд у закордонні відрядження, стажування співробітників та студентів ВНЗ зумовили необхідність оволодіння професійно-орієнтованим діловим та академічним писемним мовленням:

умінням робити записи іноземною мовою; вести ділове листування, вживаючи потрібну форму мовного етикету носіїв мови, зокрема і форму ділового етикету; складати і заповнювати анкету, відповідати на запитання анкети; писати заяву про прийом на навчання або роботу; писати коротку або розгорнуту автобіографіютощо.

Тому зовсім не випадково проблема навчання професійного писемного мовлення в останні роки стала предметом пильної уваги вчених, насамперед методистів-філологів (Г. Є. Борецька, О. П. Биконя, О. В. Васильєва, Н. В. Горобченко, Т. М. Корж, Г. П. Кривчікова, І. М. Мельник, О. В. Пінська, С. Г. Радецька, В. П. Свиридюк, Г. С. Скуратівська). Вони розробляли різноманітні форми навчання ділового писемного мовлення – написання анотації професійного тексту, науково-проблемно-тематичного повідомлення, ділового листа, факсу, електронного листа, проведення усних і письмових перемовин англійською мовою.

Розглянемо більш детально їхні наукові пропозиції щодо розвитку і вдосконалення вмінь ділового листування. Так, зокрема, Т. М. Корж детально розглянула навчання одного з видів писемного мовотворення – анотування; обґрунтувала теоретичні передумови навчання цього виду діяльності; створила модель навчання анотування за допомогою матриці та лексичної карти тексту. У представленій системі вправ з навчання анотування пропонуються два основні режими виконання вправ:

- 1) у парах або мінігрупах усно;
- 2) у парах або міні групах письмово [Корж 2008, с. 52].

При цьому усні форми роботи випереджають письмові і значною мірою домінують над ними. Отже, залишається незрозумілим питання кореляції усних і письмових видів діяльності на різних етапах навчання. Окрім цього, значимість письмових творчих робіт із залученням матеріалу з додаткових автентичних джерел, на нашу думку, недооцінюється, незважаючи на те, що автор пропонує глибинне вивчення змісту тексту для розвитку професійних знань студентів.

Крім того, на наш погляд, в роботі приділяється недостатньо уваги перевірці виконання таких творчих завдань, як компресія тексту, його логічний виклад, які могли б здійснюватися за допомогою творчих письмових робіт.

У науковому дослідженні Г. С. Скуратівської пропонується методична концепція навчання студентів фінансово-економічних спеціальностей писемного англійського професійного мовлення. Внесок автора у вирішення означеного питання полягає в тому, що нею науково обґрунтовано зміст навчання ділового спілкування, і на підставі його структури розроблено методику навчання різних жанрів ділового листа: телекса, меморандуму, доповіді, резюме, контракту. Дидактична логіка цього дослідження полягає в тому, що для формування вмінь у названих видах писемного мовлення студенти послідовно здобувають лексичні знання, у них формуються вміння і навички використання лексики за допомогою виконання навчальних дій в усіх видах мовленнєвої діяльності, а потім – у творчій діяльності, обумовленій реальними обставинами [Скуратівська 2002].

Разом з тим у представленій методиці доміганта уваги дослідниці зосереджується на засвоєнні професійно-орієнтованої лексики, що є складовою основою текстів за фахом, але не враховується необхідність активізації складного для студентів немовних ВНЗ граматичного матеріалу. Крім того, залишається незрозумілою можливість збереження в пам'яті вивченого матеріалу на кожному наступному занятті: у роботі відсутні вправи з його системного повторення в усній та писемній формах комунікації.

На основі аналізу вправ робимо висновок, що вони більшою мірою мають навчальний характер, ніж реально мовленнєвий. Жоден з ділових листів не відправляється існуючим адресатам і, відповідно, на них не надходять реальні відповіді, незважаючи на те, що сучасні умови навчання передбачають використання «он-лайн»-технологій.

Питанням навчання граматичного оформлення писемного англомовного мовлення присвячена робота Г. Є. Борецької. У ній автор детально розглядає послідовність формування писемного мовлення і його зовнішнього нормативного оформлення. Для досягнення грамотності писемного викладу думок Г. Є. Борецька пропонує таке:

- дії щодо вибору цілі висловлювання (мотиваційно-спонукальний етап);
- дії з вибору форми висловлювання залежно від мети комунікації;
- дії для вибору з довготривалої пам'яті необхідних елементів висловлювання;
- дії ранжування елементів висловлювання;
- дії зі співвідношення різних елементів висловлювання в аспекті вираження їх граматичних взаємозв'язків і дії з вибору з довготривалої пам'яті графічних засобів іноземної мови (етап внутрішнього програмування висловлювання);
- дії графічного оформлення висловлювання (крок до свого висловлювання) [Борецька 2001].

Всі названі дії досягаються за допомогою виконання відповідних їм розумових операцій, а також усних і письмових мовних і мовленнєвих вправ. При цьому писемні висловлювання за задумом автора здійснюються з метою розвитку вмінь писемного вираження думок у різних жанрах побутового стилю спілкування. Тому лексичний аспект професійного англомовного писемного мовлення не удосконалюється в такій роботі. У навчанні саме професійно-орієнтованої мовленнєвої діяльності, багатой специфічною термінологією, лексичний аспект писемного мовлення не може залишатися без уваги дослідника.

Певне значення у розробленні питання розвитку вмінь професійно-орієнтованої писемної комунікації англійською мовою як другою іноземною мають дослідження І. М. Мельник та Є. В. Пінської. Авторами було визначено сфери навчання письма вчителів англійської мови як другої іноземної, встановлені компоненти змісту навчання писемного мовлення,

розроблені моделі навчального процесу з навчання різних жанрів писемної комунікації і запропоновані відповідні системи вправ, які відрізняються тим, що в одній роботі (Є. В. Пінська) враховується значний лінгвістичний досвід студентів (вони призначені для п'ятого року навчання), а в іншій – менший, оскільки вони призначені для використання у навчанні першокурсників (І. М. Мельник).

У дослідженнях визначено недоліки існуючих систем навчання письма і писемного мовлення. Основні труднощі у навчанні зазначеного виду мовленнєвої діяльності полягають в інтерференції озвученого писемного мовлення та в однотипності вправ для її усунення, а також у відсутності обґрунтованої послідовності виконання вправ з урахуванням наростання труднощів у створенні писемного мовленнєвого продукту [Мельник 2001, Пінська 2001].

Особливістю проаналізованих досліджень є і те, що в них, незважаючи на різноманітність представлених письмових робіт з формування навичок і розвитку вмінь писемного мовлення, не враховано кореляцію між усними та письмовими видами діяльності на заняттях на різних етапах навчання, недооцінено роль технічних засобів навчання у навчальній діяльності та наявна обмеженість письмових творчих робіт на завершальному циклі. Реальний процес писемного мовотворення в цих дослідженнях також не передбачений.

У зарубіжних дослідженнях (Barnard R., Cady J. Baty Wayne C., Coe N., Rycroft R., Ernest P. Comfort J., Esteras S. R., Rovell R. W., Himstreet and W. Baty, Crowell S. H., L. D. Latulippe, M. Doherty, L. Knapp and S. Swift, P. Sebranek, Meyer V., Kemper D., N. Sigbard, T. Trace, H. Weisman) питання формування вмінь професійного усного і писемного мовлення розглянуті в основному в практичному плані, без достатнього теоретичного обґрунтування.

Водночас внесок зазначених праць у вирішення досліджуваної проблеми є досить вагомим. Перш за все, представлене у них навчання ґрунтується на

автентичних професійноорієнтованих текстах, що наближає його до природного здобуття знань за фахом [Esteras 2003, с. 23]. Однак ці тексти пред'являються студентам відразу, без достатнього опрацювання мовного матеріалу, що використовується в них. Безумовно, попередня лексична робота за задумом авторів здійснюється, і складається вона не лише із засвоєння певної термінології, але і способів словотворення, що значно збільшує словниковий запас студентів. Крім того, зразки діалогічного мовлення настільки природні, що у складному професійному спілкуванні мають місце коментарі живого розмовного мовлення. Відсутність опори на рідну мову студента у навчанні мовного матеріалу значно ускладнює розуміння і засвоєння багатьох мовних явищ, а звідси – і змісту професійної діяльності. Тому використання оригінальних навчальних посібників можливе лише як джерело додаткової інформації для написання письмових творчих робіт з досліджуваної проблеми та для поглиблення професійних знань.

Отже, аналіз досліджень з навчання писемного мовлення взагалі і професійно-орієнтованого писемного мовлення зокрема дозволяє стверджувати, що жодне з них не спрямоване на розвиток і вдосконалення професійної діяльності студентів; більшою мірою у розглянутих працях як головна мета визначається навчання іноземної мови в існуючому процесі навчання. Цей висновок ґрунтується на тому, що домінанта уваги дослідників концентрується на методиці навчання іншомовної писемної мовленнєвої діяльності, а не на реальних потребах студентів, заради чого вони використовують цю іноземну мову. Якщо ж змістити акценти навчання з пріоритету іншомовного мовлення на пріоритет професійної діяльності, то отримаємо інтегрований процес навчання, в якому провідною діяльністю є професійна, а іншомовна мовленнєва – допоміжною. У такому випадку іноземна мова, як і належить, стане засобом обслуговування пізнавальної і трудової активності людини, а не засобом оперування нею у навчальних умовах.

Крім того, жодне із проаналізованих досліджень не передбачає використання набутих умінь у реальному процесі спілкування з фахівцями конкретного (наприклад, екологічного) профілю в режимі «он-лайн», де комп'ютерні технології слугують не лише способом вдосконалення письма та писемного мовлення, а засобом комунікації з носіями мови певної професії.

Вирішення означених проблем у навчанні писемного професійно-орієнтованого мовлення може бути знайдено не в існуючому процесі навчання, а в інтегрованому, за якогобудь-яка навчальна діяльність є допоміжною відносно професійно-орієнтованої.

1.3 Різновиди діалогічного мовлення

До найважливіших умов, що складають основу мовленнєвої компетенції студента, належать здатність адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог з додержанням вимог українського мовленнєвого етикету (у дружньому колі, в розмові з однолітками, зі старшими чи з молодшими за віком, у контактному або дистантному спілкуванні). Тому вдосконалення і розвиток діалогічного мовлення студентів займає чи не найважливіше місце під час вивчення іноземної мови.

Діалогічне мовлення — це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як мовець [Колодязна 2004, с. 5].

Діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як:

- повідомлення інформації;
- пропозиції, прийняття/неприйняття запропонованого;
- обмін судженнями/думками/враженнями;
- обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінуючою у відповідному типі діалогу. З психологічної точки зору діалогічне мовлення, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто поставити їх у «запропоновані обставини». Крім того сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення. Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність [Ананьєва 2000, с. 23].

Слід зазначити, що у процесі навчання цікавими є не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації і називають мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, зазвичай, самі собою. Це так звані природні ситуації. Їх безсумнівно можна використовувати під час вивчення української мови як іноземної, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Наприклад, якщо в університеті напередодні уроку української мови відбулася якась подія, наприклад викладач провів екскурсію для студентів – її результати не лише можна, але й слід обговорити на уроці, якщо студенти вже володіють відповідним мовним і мовленнєвим матеріалами; студент спізнився на урок – у цій ситуації має відбутися коротка розмова між викладачем та студентом, до того ж мовою, що вивчається. Перелік можна продовжити, але це не збільшить кількість природних ситуацій на уроці. Тому потрібно створювати комунікативні ситуації, моделюючи природні. Спеціально створені (або штучні) комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності

вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, у студентів-іноземців необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Учні мають навчитися:

- 1) починати розмову, використовуючи ініціативну репліку;
- 2) правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою;
- 3) підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

Одне з важливих умінь, яким студенти повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є вміння вести діалог-домовленість, який використовується під час вирішення співрозмовниками питання про плани та наміри. Такий діалог є найпростішим для студентів. Після оволодіння

діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування домовленості.

Наступним за складністю є діалог-обмін враженнями і думками, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення і дискусія, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Базовий рівень володіння іноземною мовою передбачає опанування студентами такими типами діалогу:

- діалог етикетного характеру;
- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін думками, повідомленнями.

У результаті іноземці мають навчитися виконувати такі мовленнєві завдання для ведення діалогів згаданих типів:

1. Для ведення діалогу етикетного характеру:

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

2. Для ведення діалогу-розпитування:

- запитувати і 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 і погодитися/не погодитися з нею;
- запросити до дії/взаємодії і погодитися/не погодитися взяти в ній участь;
- домовитися про певні спільні дії;

4. Для ведення діалогу-обміну думками, повідомленнями:

- вислухати думку/повідомлення співрозмовника і погодитися/не погодитися з ним;
- висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
- висловити сумнів, невпевненість;
- висловити схвалення/несхвалення, осуд.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних. Перший – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування [Скалкин 1986, с. 4].

Другий – «знизу вверху» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічної єдності) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної системи, що не містить прослуховування діалогів-зразків [Скалкин 1986, с. 4].

Обидва підходи є можливими. Вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) студенти виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі діалогічних єдностей. Проте увага студента в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому діалогічні єдності.

Навчання реплікування можна вважати підготовчим або нульовим етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення студентів-іноземців. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо. Під час навчання реплікуванню важливо поступово збільшувати обсяг репліки студента – від однієї до. Коли студенти засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі студенти, а викладач лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть студенти [Скалкин 1986, с. 6].

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення студентів є оволодіння ними мікродіалогом. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і містить взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох – трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити студентів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками [Скалкин 1986, с. 7]. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання студентів) [Мирошніченко 2003, с. 11].

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі студенти, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги. На третьому етапі студенти мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів на основі створеної викладачем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, належать дорецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор) [Мирошніченко 2003, с. 10].

Отже, у навчанні діалогічного мовлення студентів можна виділити такі рівні формування діалогічних вмінь і навичок:

- підготовчий, або нульовий, – навички реплікування;
- перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей;
- другий – уміння будувати мікродіалоги з використання засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій;
- третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням становить певні труднощі для студентів, коріння яких знаходимо у специфічних рисах цієї форми мовлення. Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у

нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами [Леонтьев 1997, с. 120].

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий студентами діалог «завмирає» після обміну однією-двома репліками. Це спричинюється труднощами продукування саме ініціативних реплік. Ще одна перешкода в оволодінні студентами діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність приводить до зміни предмета спілкування. Методисти цілком справедливо вважають, що навчання усного мовлення слід починати із діалогу. Тоді з самого початку іноземна мова представляється як процес, як нова форма спілкування, і навчання починається із намагання встановити комунікативний контакт як з групою, так і з окремими студентами. Саме у діалозі найповніше проявляються творчі здібності студента. Адже у діалозі проявляється критичність мислення особистості [Леонтьев 1997, с. 121]. Слід наголосити на важливості терпимості викладача до помилок під час навчання діалогу. На нашу думку, виправляти помилки потрібно не постійно, а лише тоді, коли вони заважають розумінню висловлювання іншими студентами. Також дуже важливим є індивідуальний підхід. Слід добре вивчити студентів групи, їх інтереси, характери, досвід, відносини у колективі і вміло використовувати їх на занятті. Необхідно завжди пам'ятати, що кожна людина – це творча особистість. Студент і викладач мають бачити один в одному мовних партнерів. За визначенням Г. А. Китайгородської викладач має бути джерелом інформації, лідером колективу і в той же час його членом, у якого є особливий авторитет, прикладом норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату, керівником міжособистісних відносин [Китайгородская 1987, с. 40].

Велике значення, як відзначає А. А. Леонтьєв, має самовіддача педагога: його енергійність, доброзичливість, емоційність, чіткість та логічність викладення. Формалізм, байдужість вбивають дух спілкування. Важливим є також розвиток творчих здібностей викладача. Адже він має залучити студентів не лише до діалогу, але і до виконання інших комунікативних завдань, до повноцінної дискусії [Леонтьєв 1997, с. 59].

Як зазначає В. Л. Скалкін, з усіх видів групової бесіди найбільше наближається до звичайного спілкування за своєю вмотивованістю саме дискусія [Скалкин 1986, с. 18]. Комунікативне завдання, як відомо, виникає на основі комунікативної ситуації як сукупності обставин дійсності, які спонукають індивіда до участі в мовленнєвому контакті. У ході вирішення комунікативних завдань одночасно відбувається як стимулювання розумової діяльності і пізнавальний пошук того, хто говорить, так і становлення власне мовленнєвого вміння. Проблема, яку в загальному можна описати як дефіцит інформації, протиріччя в способі виконання будь-якої діяльності, є стержнем ситуацій, які називають проблемними. Висновки Діалогічне мовлення відіграє провідну роль в процесі вивчення англійської мови (чи будь-якої іншої) як іноземної. Воно сприяє появі вербального стимулу, що активізує процес навчання і засвоєння студентами-іноземцями лексичного та граматичного матеріалу. На заняттях з англійської мови найбільшу увагу викладачам слід приділяти саме діалогічному мовленню студентів для розвитку і вдосконалення мовленнєвих навиків в процесі вивчення англійської мови як іноземної.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

2.1 Зміст методики діалогічного мовлення

Україна як європейська держава бере активну участь у процесі євроінтеграції, що в подальшому передбачатиме створення єдиного Європейського простору не лише в питаннях економіки, але й освіти і науки. Саме тому перед вітчизняними науково-педагогічними кадрами стоїть нагальна потреба забезпечити майбутніх вчителів знаннями та вміннями, необхідними для подальшої роботи. Оскільки викладач най частіше веде діалог зі студентами і колегами, то вбачаємо, що це і зумовлює необхідність вивчення проблеми формування професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні.

В наш час з'явилася нагальна потреба в оволодінні іноземною мовою як засобом міжнаціонального спілкування. Беручи до уваги вимоги європейських стандартів, міжнаціональне спілкування вимагає від фахівців знання уже не лише англійської чи німецької мови, а двох і більше іноземних мов, що потребує підготовки у Вищих навчальних закладах висококваліфікованих учителів. Саме тому, престижним стає поєднання різних мов у фаховій підготовці, наприклад, спеціальність «Мова та література» може передбачати поєднання західноєвропейських чи східних мов та англійської мови.

Отже, важливим аспектом при вивченні мовленнєвої галузі є формування у майбутніх філологів такі навички й уміння, які слугують підґрунтям для подальшого самовдосконалення майбутнього вчителя як

знавця цих мов й учасника іншомовної комунікації, а також як фахівця з навчання виучуваних мов.

Підготовка фахівців у галузі викладання іноземних мов, здатних реалізувати свою професійну компетентність на рівні європейських вимог, передбачає набуття студентом, майбутнім учителем англійської мови, відповідного рівня професійної компетентності, тобто передусім формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема і в діалогічному мовленні як її складової. Завдання сучасного філологічного ВНЗ полягає в удосконаленні змісту і цілей навчання, а також у корегуванні їх відповідно до професійної діяльності майбутнього фахівця.

Власне формування у студентів-філологів англомовної компетентності в діалогічному мовленні, реалізується у взаємозв'язку із когнітивною, емоційно-розвивальною, виховною та професійною цілями. Це означає, що компетентність в діалогічному мовленні, ґрунтуючись на лінгвістичній та соціокультурній компетентностях, передбачає набуття майбутніми вчителями як соціокультурних знань, так і оволодіння мовленнєвими навичками діалогічного мовлення й уміннями застосувати їх практично в процесі міжособистісного та міжкультурного спілкування англійською мовою.

Аналізуючи робочі програми, можна побачити, що, наприклад, на кінець першого курсу вивчення англійської як другої іноземної мови майбутній філолог має:

- вміти експресивно розмовляти;
- виправляти фонетичні, лексичні, граматичні помилки співрозмовника (студента чи учня);
- аналізувати й підсумовувати почуте на слух;
- перевіряти, чи його правильно зрозуміли;
- чітко ставити запитання та надавати інструкції;
- організовувати бесіду/розмову;

- підтримувати/утримувати увагу групи.

Слідом за науковцями в галузі методики, ми розглянемо зміст навчання за двома аспектами: предметним та процесуальним. Розглянемо кожен з аспектів змісту навчання детальніше. Конкретизуючи кожен із зазначених аспектів, ми керувались такими двома принципами відбору змісту навчання, як принцип необхідності і достатності змісту для реалізації цілей формування досліджуваної компетентності та принцип доступності і посиленості, тобто врахування реальних можливостей студентів та рівня володіння ними англійською мовою. Предметний аспект навчання англійського діалогічного мовлення включає в себе сфери спілкування, ситуації, теми, тексти, комунікативні цілі та наміри, соціокультурні знання; мовний матеріал.

Кожен з видів мовленнєвих актів здійснюються у контексті певної ситуації в рамках однієї із сфер діяльності та організації суспільного життя. Відбір сфер діяльності, в яких мають бути підготовлені майбутні вчителі, має першочергове значення для подальшого відбору ситуацій, цілей, завдань, предметів мовлення і текстів для навчальних і контрольних матеріалів, а також видів роботи в процесі формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Аналізуючи Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, варто зазначити, що у них виділено такі сфери, як особистісна, публічна, професійна та освітня.

Для майбутнього вчителя професійна та освітня сфери, певною мірою, співпадають. В вищеназваних двох сферах численні інтеракції та види мовленнєвої діяльності швидше за все, підпадають під групу звичайного соціального функціонування, ніж відображають зв'язок із професійними або навчальними завданнями. Переглядаючи робочі програми майбутніх вчителів-філологів, можна помітити, що сфери спілкування представлені такими темами як:

- «Особистісна ідентифікація»;
- «Сім'я»;

- «Дім»;
- «Їжа»;
- «Погода та пори року»;
- «Студентське життя»;
- «Сфера послуг».

Кожній з цих сфер діяльності притаманні типові ситуації, які реалізують відповідні комунікативні завдання. Так як у процесі навчання реальні ситуації недоступні, то необхідним є створення навчальних комунікативних ситуацій, які є відображенням реальних ситуацій життя.

Методика викладання іноземних мов говорить про те, що штучно створені комунікативні ситуації мають відображати комунікантів та їхні стосунки, предмет розмови; відношення учасників спілкування до цього предмету, а також умови протікання мовленнєвого акту. При створенні навчальної комунікативних ситуацій враховується інтерес студентів до предмету розмови. Необхідною умовою є адекватний підбір і самого предмета. На основі предметів обговорення формулюються мовленнєві задачі, процес вирішення яких передбачає виникнення у мовця мотиву, комунікативного наміру. Ще одним складником предметного аспекту змісту навчання виступають тексти. Під час навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення таким текстом виступає діалог.

Аналізуючи робочі програми, ми не можемо чітко сказати про те, які діалоги і яких типів виступають як очікуваний результат навчання. Хоча, у методичній літературі існують варіації класифікацій діалогів, проте, як такої, єдиної класифікації їхніх типів як за кількістю, так і за номенклатурою до теперішнього часу не існує, що ускладнюється існуванням діалогів «змішаних» типів і навіть реєстрів. В розподіленні діалогів, ми спираємось на класифікацію таких двох їх різновидів, як вільні та стандартні або іншими словами – типові.

У стандартних діалогах за учасниками чітко закріплені певні соціальні ролі (батько - дитина, вчитель - учень, продавець - покупець). Такі діалоги є

розповсюдженими і типовими, які зустрічаються в повсякденному житті. До вільних діалогів традиційно відносяться бесіди, дискусії, тобто ті форми мовної взаємодії, де спочатку загальна логіка розвитку розмови не є жорстко керованою соціальними ролями.

Межа між вільними і стандартними діалогами в реальному спілкуванні дуже рухлива, ці різновиди діалогів можуть легко трансформуватися в ході спілкування. На початковому ступені навчання в мовному ВНЗ доцільно орієнтуватись на стандартні (типові) діалоги. Включення до змісту саме типових діалогів є необхідною умовою для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні, так як вони використовуються як діалогізразки. Відбір таких діалогів вимагає врахування соціокультурної спрямованості навчання, тобто діалоги мають бути автентичними та репрезентативними в плані типовості ситуацій спілкування англомовного суспільства.

Основними показниками сформованості вести діалог є:

1. Уміння починати діалог, вживаючи потрібну ініціативну репліку;
2. Уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника;
3. Уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
4. Уміння стимулювати співрозмовника до розмови, виражаючи свою зацікавленість;
5. Уміння продукувати ДЄ різних видів;
6. Уміння продукувати діалоги різних типів.

Характерними особливостями ДМ є його еліптичність, наявність готових мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів, пауз, стягнених форм. До змісту навчання можна також віднести автентичні аудіо-діалоги, які є звичними для англомовного суспільства. Враховуючи те, що навчання усного спілкування передбачає не лише опанування вербальної сторони комунікації, а й невербальної, а саме, студенти мають засвоїти невербальну

комунікативну поведінку, притаманну носіям мови в певних реальних ситуаціях, до змісту навчання слід віднести і відео-діалоги.

Варто зазначити, що за даними методичних досліджень застосування відео є особливо доцільним при навчанні реальної комунікації, оскільки студент одночасно знайомиться з процесом створення мовленнєвого висловлювання у відповідній ситуації спілкування, при чому зображення мовця та наявність паралінгвістичної інформації (міміки, жестів тощо) є наочною, яка презентується лише за допомогою відеоматеріалів. Дані матеріали наочно представляють дійсність іншомовної культури, так як, вони є результатом творчості носіїв цієї мови і культури, тобто відображають специфіку світосприйняття.

Ще однією перевагою використання відео є його емоційний вплив на студентів. Наприклад, під час перегляду відео-діалогів в аудиторії виникає атмосфера одночасної пізнавальної діяльності. За таких умов навіть неуважний студент намагається бути зосередженим і запам'ятати більше деталей – проходить тренування пам'яті та уваги. Під час перегляду, інформація проходить через слуховий та зоровий канали, при цьому залучається і мовно-моторне сприйняття, що сприяє ефективному засвоєнню соціокультурної і мовної інформації.

Отже, можна зробити висновок про те, що використання аудіо- та відео-діалогів слугує головним вимогам комунікативної методики – представити процес оволодіння іноземною мовою як осягнення реальної живої культури. Таким чином, для ефективного формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні до змісту навчання доцільно включити автентичні аудіо- та відео-діалоги. Автентичність таких діалогів стосується, як, тексту діалогу та параметрів мовлення його учасників, так і, у випадку із відео, невербального компоненту.

Важливим завданням є визначення, які власне діалоги можна використовувати як зразки для навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення. Основною вимогою для відбору такого

навчального матеріалу виступають їхня відповідність цілям і завданням курсу «Англійська мова». Слід зазначити, що поняття «критерії добору» навчального матеріалу трактується науковцями-методистами як основні ознаки (зміст, структура, обсяг) матеріалу, за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання з певною навчальною метою. Ґрунтуючись на такому підході, під критеріями відбору аудіо- та відеодіалогів-зразків ми розуміємо їхні якісні та кількісні характеристики, за якими визначається їхня придатність/непридатність для використання в навчальному процесі.

До критеріїв відбору діалогів-зразків ми відносимо:

- критерій автентичності;
- критерій відповідності програмним вимогам;
- критерій посильності та доступності;
- критерій функціональної та стилістичної диференціації;
- критерій нормативності та еталонності мовлення;
- критерій відповідності віковим інтересам та потребам студентів;
- критерій співвідносності вербального та невербального компонентів діалогу (для відеозразків);
- критерій обмеженості часу звучання;
- критерій швидкості мовлення.

Перший критерій – це автентичність діалогів, які з навчальною метою можуть бути взяті з автентичних художніх фільмів, відеокурсів, а також навчальних курсів Британського видавництва. Керуючись вимогою автентичності, полем для відбору діалогів-зразків, а також мінідіалогів, є художні фільми англійською мовою, а також відео- та аудіо-матеріал навчальних курсів британського видавництва Oxford, Cambridge, Heinemann, Longman, Express Publishing, матеріали веб-сайтів. Варто зазначити, що діалоги повинні відповідати сучасним нормам та стандартам англійської

мови, тобто повинні відповідати критеріям нормативності та еталонності мовлення.

Автентичні діалоги-зразки, на нашу думку, виступають не тільки еталоном мовлення, до якого мають прагнути студенти, а й джереломсоціокультурної інформації англомовного суспільства. Тобто, відповідають критерію зразковості мовлення. Зразковість таких діалогів ми вбачаємо у насиченості мовлення його учасників мовленнєвими формулами, стягненими формами, еліпсами тощо, які притаманні діалогічному спілкуванню в англомовному суспільстві.

Критерій посильності та доступності вимагає того, щоб діалоги-зразки, по-перше, були зрозумілими для студентів, по-друге, відповідали програмним вимогам. А саме, граматичний, фонетичний та лексичний матеріал, який використаний в діалозі, має відповідати підтемам модулів виділених в Робочих програмах. При цьому враховується той матеріал, який був вже засвоєний, і присутність такого, який необхідно засвоїти в межах кожної окремої підтеми модуля, а також їх співвідношення, а саме, в діалозі незнайомий мовний матеріал має становити не більше 5-10 %.

Згідно з критерієм функціональної та стилістичної диференціації відбираються діалоги-зразки, враховуючи їхню репрезентативність в плані насиченості різними діалогічними єдностями. Такий підхід зумовлений тим, що одиницею навчання діалогічного мовлення у методиці викладання іноземних мов прийнято вважати саме діалогічну єдність. В залежності від взаємозв'язку таких реплік у діалозі виділяють різні види єдностей, які об'єднуються за комунікативною функцією ініціативної репліки, а саме, повідомлення, спонукання, запитання, а також, привітання, прощання, висловлювання вдячності.

Отже, в процесі добору діалогів-зразків необхідно спиратись на основні види діалогічних єдностей, при чому висувається ще одна вимога щодо представлення в діалозі щонайменше трьох із них. Це зумовлено й тим, що студенти в межах виучуваних тем і активних мовних мінімумів мають

навчитись починати розмову, реагувати на репліки партнера, підтримувати розмову, тобто, оволодіти вміннями продукувати ініціативні репліки та репліки-реакції. Критерій відповідності віковим інтересам та потребам студентів вимагає, щоб для початкового ступеня навчання у мовному ВНЗ добирались такі діалоги, які містять особистісні, поведінкові та морально-етичні проблеми, що відповідає інтелектуальній підготовці, віковим особливостям та соціальній зрілості студентів.

Критерій співвідносності вербального і невербального компонентів означає, що у відео зразку невербальна поведінка учасників діалогу має відображати їхнє мовлення, або слугувати тим фактором, який допоможе його зрозуміти. Ще один критерій, продиктований принципом комунікативності навчання, який передбачає, що діалог-зразок має моделювати реальну комунікативну ситуацію. Розглянуті критерії стосуються, передусім, якісних характеристик діалогів-зразків, кількісні характеристики розглядаються нами за двома критеріями: обсяг звучання та темп мовлення. При навчанні слід орієнтуватись на середній темп носія англійської мови. Це зумовлено тим, що механізм внутрішнього промовляння відстає від швидкості пред'явлення інформації.

Оптимальним для слухачів є темп пред'явлення інформації, який відповідає темпу їхнього мовлення. У навчанні бажано виходити з природного темпу мовлення, який буде різним для різних мов. Середнім темпом, придатним для навчання англійської мови, прийнято вважати 140-150 слів за хвилину.

Критерій обсягу діалогу-зразка передбачає обмеженість тривалості його звучання. Обсяг діалогу-зразка є обов'язковим нормативним параметром його пред'явлення. Згідно з вимогами робочих програм наприкінці першого року вивчення англійської мови майбутні вчителі здатні розуміти усне мовлення в нормальному темпі в межах 2-3 хвилин звучання. Враховуючи те, що протягом навчального року уміння аудіювання текстів такого обсягу лише формуються, ми обмежили звучання діалогів-зразків від 1-єї до 2-х

хвилин. Добираючи англійські відео- та аудіотексти для навчання діалогічного мовлення необхідно провести аналіз уживаних у дібраному фрагменті лексичних і граматичних одиниць, визначити тип діалогу та доцільність і відповідність робочим програмам. Слід зауважити, що межі виокремлення мовного матеріалу зумовлені програмними вимогами щодо активного та потенційного мінімумів лексики, граматики та фонетики, соціокультурним компонентом.

Добір мовного матеріалу зумовлюється також специфічними рисами діалогічного мовлення, а саме:

- зверненість – вживання імперативних речень, орієнтованих на другу особу;
- ненормативність – незакінчені речення, їхня спрощена синтаксична структура, скорочені форми слів та словосполучень, еліптичність;
- клішованість – сталі вирази, повсякденні слова, які притаманні іноді й офіційним розмовам.

Отже, мовний матеріал вимагає включення до змісту навчання мовних кліше, мовленнєвих функцій, заповнювачів пауз, еліптичних конструкцій тощо, тобто, фраз, висловів, граматичних структур, які порушують норми з точки зору граматики англійської мови, проте, є типовими для діалогічного мовлення.

До змісту навчання слід віднести також лінгвістичні маркери соціальних стосунків, вирази народної мудрості, безеквівалентну та конотативну лексику, вирази привітання, подяки тощо. Також необхідно враховувати потреби і можливості студентів, їхній мовленнєвий досвід. Тільки за умови, що аудіо- або відеоматеріал буде цікавим і відповідним сформованим навичкам та вмінням студентів, презентований діалог буде засвоєно. Таким чином, предметний аспект змісту навчання англійського діалогічного мовлення складають ситуації спілкування, об'єднані у сфери спілкування, теми, комунікативні наміри, мовний та мовленнєвий матеріал.

Мовний матеріал окреслюється програмними вимогами щодо активних та пасивних мінімумів, а також включає мовні кліше, мовленнєві функції, заповнювачі пауз, еліптичні конструкції, тобто, фрази, вислови, граматичні структури в межах визначених тем. Мовленнєвий матеріал презентується стандартними автентичними аудіо- та відео-діалогами.

Діалогічне мовлення характеризується частою зміною ролей слухача та мовця: кожен учасник діалогу одночасно повинен правильно оцінювати текст мовленнєвого партнера й реагувати на почуте репліками, коригуючи їх і виділяючи відповідне вагоме слово/факт, при цьому дотримуватись заданого тону розмови. Ступінь розуміння мовлення співрозмовника, без сумніву, впливає на перебіг розмови та її результат.

Значну увагу треба приділяти моделюванню ситуацій спілкування на міжособистісній основі (*simulation*), прийомам дискусійного обговорення, дебатам. Слід зазначити, що предметом особливої уваги є навчання самовираження в процесі іншомовного спілкування. Тому на цьому етапі перевагою є використання інтерв'ю, техніки дискусії, техніки розповіді та проектної методики. ДС характерні для різних функціональних типів діалогу:

1. Діалог – розпитування:

- а) запитання – відповідь;
- б) повідомлення – запитання;
- в) питання – відповідь є повідомлення;
- г) повідомлення – повідомлення;
- д) повідомлення – повідомлення у відповідь є додаткове повідомлення.

2. Діалог – домовленість:

- а) запитання – відповідь + повідомлення;
- б) повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення;
- в) повідомлення + повідомлення у відповідь є запитання;
- г) спонукання – згода;

- д) запитання – відповідь;
 - е) повідомлення – запитання.
3. Діалог – обмін враженнями, думками:
- а) повідомлення – повідомлення;
 - б) запитання – відповідь + повідомлення;
 - в) повідомлення – запитання;
 - г) повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення;
 - д) запитання – відповідь.
4. Діалог – дискусія:
- а) повідомлення – повідомлення;
 - б) запитання – відповідь;
 - в) повідомлення – відповідь;
 - г) повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення.

Отже, ДМ передбачає поперемінне звернення студентів до говоріння й аудіювання. Це вимагає цілісного оволодіння студентами знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями з урахуванням їх взаємозв'язку, взаємодії та взаємопроникнення. Процеси розуміння й породження мовлення під час усного діалогічного спілкування не можуть бути відокремленими, тобто, процес формування компетентності в діалогічному мовленні нерозривно пов'язаний та обумовлений рівнем розвитку компетентності майбутніх учителів в аудіюванні.

Таким чином, розвиток умінь англійського діалогічного мовлення проходить паралельно із розвитком аудитивних умінь студентів. Процесуальний аспект змісту навчання англійського діалогічного мовлення включає мовленнєві навички оперування мовним матеріалом; мовленнєві вміння діалогічного мовлення та англомовного аудіювання, а також

загальнонавчальні навички й уміння, зокрема самостійної роботи з технічними засобами навчання іноземних мов.

Отже, відбір змісту формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх вчителів у мовному ВНЗ зумовлюється вимогами робочих програм, навчальними цілями та специфічними рисами діалогічного мовлення. Компетентність в діалогічному мовленні ґрунтується на мовних знаннях та мовленнєвих навичках, а також її формування у майбутніх учителів зумовлено ступенем володіння компетентністю в аудіюванні. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення включає дві складові, а саме, предметний та процесуальний аспекти, які конкретизуються згідно критеріїв добору навчальних матеріалів для початкового ступеня мовного ВНЗ. Перспектива подальших розвідок полягає в обґрунтуванні та конкретизації змісту навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов на старших курсах ВНЗ.

2.2 Етапи навчання діалогічного мовлення

Проблема функціонально спрямованого використання діалогічного мовлення у навчанні іноземній мові, коли діалогічне мовлення виступає у навчальному процесі і як ціль, і як засіб навчання, є однією з найбільш складних, особливо тоді, коли мова йде про діалогічне мовлення у навчанні майбутніх філологів.

Для формування дійсно мовленнєвих навиків та для розвитку вмінь діалогічного мовлення величезне значення має така риса як ситуативність. Аналіз ситуації являє собою орієнтовну основу мовленнєвих дій. В залежності від результатів цієї орієнтації включаються стереотипні елементи і їх нові комбінації.

Діалогічне мовлення – досить складний процес спілкування, тому і навчання діалогічного мовлення виділяє різні підходи. Підходи, у свою чергу, включають різні етапи, на які варто звернути увагу викладачам іноземної мови.

Серед великої кількості підходів до навчання ДМ, на нашу думку, слід виділити наступні два, про які ми вже згадували вище:

1) «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування;

2) «знизу вверх» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічної єдності) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної системи, що не містить прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Ми вважаємо раціональнішим другий підхід. Справа в тому, що вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) студенти виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі ДЄ. Проте їхня увага в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому ДЄ. Завдання ж навчання ДМ включають засвоєння учнями нових видів ДЄ.

Щодо етапів навчання діалогічного мовлення, то нами було виділено 4 таких етапи.

Перший етап – це навчання реплікуванню.

Даний етап можна віднести як до підготовчого, так і до першого етапу формування навичок та вмінь діалогічного мовлення майбутніх вчителів іноземної мови. На даному етапі можна використовувати рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації і т.д. Крім того, на даному етапі важливо поступово збільшувати обсяг репліки – від однієї до двох – трьох фраз.

Ця діалогічна єдність будується на вивченому лексико-граматичному матеріалі. Таке формування навиків будується на повторенні цільових операцій у складі мовленнєвих дій, складність яких поступово зростає. На цьому етапі можна говорити тільки про елементарні вміння діалогічного мовлення, так як репліки складаються по аналогії і здійснюється самостійний перенос раніше засвоєних операцій у схожі ситуації. Але об'єм мовленнєвих операцій, тобто висловлювань, невеликий.

Крім того, даний етап передбачає повідомлення викладачем завдання щодо навчання ДМ і розкриття його цільового призначення та надання необхідного мінімуму декларативних знань про певний аспект навчання ДМ. Реалізація цілей етапу уможлиблюється завдяки впровадженню в навчальний процес навчаючої анкети.

Мета першої групи вправ – навчити студентів реплікування: швидко і адекватно реагувати на подану репліку. Це рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на підстановку, трансформацію, відповіді на запитання. Наприклад:

a) *You get information about the diagnosis of the patient. Agree or disagree with the treatment prescribed. – The patient is ill with cirrhosis and I highly recommend him operative treatment.*

б) *You get information about possible complaints of the patient. Give him advice on the treatment. – Doctor, my left flank aches me terribly. I've got fever and terrible nausea.*

Коли майбутні філологи засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до другого етапу – формування навичок і вмінь діалогічного мовлення, який передбачає повідомлення викладачем завдання щодо навчання ДМ і розкриття його цільового призначення та надання необхідного мінімуму декларативних знань про певний аспект навчання ДМ.

На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є

самістуденти, а викладач лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть майбутні вчителі.

Мета даного етапу – навчити студентів продукувати висловлювання понадфразового і текстового рівня. На цьому етапі навчання діалогічному мовленню здійснюється вдосконалення мовленнєвих навиків та подальший розвиток вмінь. Це таке оволодіння набором мовленнєвих дій, яке дозволяє прийняти участь у мікродіалозі. Цей етап характеризується збільшенням об'єму висловлювань, підвищенням ступеню самостійності, поглибленням та розрішенням змістової структури реплік.

Також, даний етап включає розвиток мовленнєвих умінь ДМ та ознайомлення студентів із методикою навчання ДМ. Беручи активну участь у навчальній діяльності, студент збирає й накопичує інформацію про організацію викладачем процесу навчання ДМ з метою розвитку певного мовленнєвого вміння ДМ. Серед засобів відтворення окремих аспектів методики навчання ДМ обрано спостережувальну таблицю.

Отже, мета другої групи вправ – навчити студентів самостійно вживати ДЄ. Це рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Тут необхідно інтенсифікувати роботу за рахунок одночасної роботи всіх студентів. Наприклад:

a) *you are two physicians. A patient with acute abdominal pain was admitted 20 min. ago. You argue about the possible diagnosis. – It may be appendicitis, I believe. All the symptoms are for it. – I don't agree with you, colleague.*

б) *A patient was admitted 20 min ago. Holding the analysis chart, discuss with your partner his initial diagnosis. – What is his temperature? Blood pressure?*

Третім етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення майбутніх вчителів є оволодіння ними мікродіалогом. *Мікродіалог* розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого

діалогу і містить взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим.

Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох–трьох мікродіалогів. У мікродіалогах необхідно прагнути до розвитку особливостей діалогічного мовлення (змістовності, ініціативності, ситуативності, варіативності реплік). Але ступінь насиченості мікродіалогів такими якостями поки що мінімальний. На цьому етапі проходить подальше розширення діапазону переносу мовленнєвих дій та операцій, зростає їх міцність та рухомість.

На першому та другому етапах широко використовується такий прийом як парна робота, яка передбачає складання не тільки реагуючої репліки, але й стимулюючої.

Мета даного етапу – навчити майбутніх вчителів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками.

На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня.

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі студенти-філологи, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги.

Даний етап передбачає набуття студентом процедурних знань про організацію навчання ДМ. Викладач коментує проведений ним фрагмент заняття з навчання ДМ, пояснює, які дії він виконував, з якою метою, чи досяг запланованих цілей. Студенти аналізують отриману інформацію в опорі на власний досвід діяльності учіння, а саме: порівнюють використані викладачем прийоми навчання із раніше відомими прийомами навчання ДМ, з'ясовують переваги різних прийомів навчання ДМ, виявляють проблеми, які виникали в процесі виконання запропонованих викладачем вправ, і

пропонують власні рішення методичних проблем. У такий спосіб студенти набувають процедурних знань про організацію навчання ДМ. Використання спостережувальної таблиці в поєднанні з аудіо журналом сприяє досягненню мети третього етапу ДМ.

Доцільно давати студентам прослуховувати мікродіалоги-зразки. Наприклад:

You are a patient and a chemist. the patient complaining of severe headache, the chemist gives him some drugs to take. a patient asks him about these drugs:

– I can recommend you aspirin or some other analgesics.

– Oh, I've got terrible allergy for aspirin. What else can you recommend me?

– let me see. This drug is highly effective, so it can help you.

– Thank you, but what else can I take?

OR

– I say....terribly suffering.....persistent pain.....prescribe something....

–Very good medicine....aspirin....highly effective....

–don't tolerate.....allergy.....something else...

–some other medications...

OR

COMPLAINT – ADVICE – REJECTED – SOME MORE IDEAS – REJECTED – THE LAST IDEA – ACCEPTED

На четвертому етапі філологи мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів на основі створеної викладачем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації.

Вправи, що виконуються на даному (заключному) етапі, належать до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

Цей етап навчання діалогічному мовленню передбачає здатність приймати участь у розгорнутому діалозі. Це спілкування обмежене вивченим набором мовленнєвих дій та операцій. На цьому етапі дається повна самостійність у постановці конкретних цілей, визначенні предмету мовлення

і у аналізі результату. Відбувається злиття діалогічного мовлення як цілі і як засобу навчання.

Усі ці операції та дії, які були поступово засвоєні на попередніх етапах, повинні бути відібрані та інтегровані для досягнення цілі. Особлива увага повинна бути приділена складанню вправ, націлених на розвиток діалогічного мовлення.

Даний етап спрямовано на розвиток методичних умінь навчання ДМ і вдосконалення мовленнєвих умінь ДМ. Студент має можливість реалізувати окрему дію практичної професійної діяльності вчителя ІМ щодо розвитку мовленнєвого вміння ДМ, впроваджуючи в навчальний процес самостійно укладену опору, вправу тощо.

Мета 4 групи вправ – навчити студентів створювати власні діалоги на основі запропонованої КС, тут використовуються комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи. Наприклад:

a) *you are two young physicians. You discuss the advantages and disadvantages of folk medicine.*

b) *You are a doctor and a patient suffering from angina pectoris but smoking hardly. Give your patient advice on his style of living.*

Реалізація цілей здійснюється шляхом виконання вправ, які входять до складу II підсистеми. Діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як:

- повідомлення інформації;
- пропозиції, прийняття/неприйняття запропонованого;
- обмін судженнями /думками/ враженнями;
- обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням становить певні труднощі для студентів, коріння яких знаходимо у специфічних рисах цієї форми мовлення. Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення

об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий студентами діалог «завмирає» після обміну однією-двома репліками. Це спричинюється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

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

З психологічної точки зору діалогічне мовлення, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди.

Отже, необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто поставити їх у «запропоновані обставини». Крім того, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення. Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність.

Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації і називають

мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Їх безсумнівно можна використовувати під час вивчення іноземної мови, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Тому потрібно створювати комунікативні ситуації, моделюючи природні.

Важливою особливістю навчання діалогічного мовлення є його фонетичне оформлення. Поєднання аудитивної і зорової наочності дозволяє пред'явити діалог-зразок у сукупності всіх характерних особливостей. Труднощі в оволодінні студентами діалогом пов'язані з його непередбачуваністю. Слід добре вивчити студентів групи, їх інтереси, характери, досвід, відносини у колективі і вміло використовувати їх на занятті. Необхідно завжди пам'ятати, що кожна людина – це творча особистість.

2.3 Вправи для навчання діалогічного мовлення

Одна з основних практичних цілей навчання іноземної мови є оволодіння навичками та вміннями іншомовного говоріння в монологічній та діалогічній формах. Для майбутнього вчителя, іншомовна компетентність в діалогічному мовленні (ДМ) набуває першочергового значення, так як діалог – основна форма спілкування на уроці. У контексті сучасних реалій, коли замовлення суспільства вимагає нових підходів до освіти у ВНЗ, актуальності набуває й розробка технологій аудиторної та самостійної поза аудиторної роботи майбутніх учителів ІМ.

Згідно з робочими програмами Міністерства освіти та науки України в вищих навчальних закладах 50 - 60% від загальної кількості навчальних

годин відведено на поза аудиторну самостійну роботу студентів. Очевидним є той факт, що такі тенденції організації навчального процесу вимагають перегляду й осучаснення засобів та методів навчання. Вирішення порушених проблем, на нашу думку, можливе за умов залучення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема розробки вправ із комп'ютерною підтримкою для навчання англійського діалогічного мовлення (АДМ).

Згідно з принципом урахування вихідного рівня володіння ДМ система мовленнєвих умінь ДМ є умовою сприятливого переносу методичних принципів і прийомів навчання ДМ із діяльності учіння на діяльність навчання. Відповідно до системи вправ включено спеціальну підсистему вправ для розвитку мовленнєвих умінь ДМ. Спираючись на все вищесказане та на етапи навчання ДМ ми виділили чотири групи вправ:

1) Вправи для оволодіння реплікуванням, які включають в себе умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій. Групи вправ:

– для розвитку логіко-композиційних і мовленнєвих умінь продукувати висловлювання понадфразового рівня: презентувати складні лінії аргументації;

– для розвитку логіко-композиційних і мовленнєвих умінь продукувати аргументоване висловлювання текстового рівня (див. Малюнок 2.1):

а) виділяти головні аспекти проблеми і пропонувати шляхи її вирішення;

б) чітко окреслювати проблему або предмет обговорення, роблячи припущення щодо причин, наслідків, а також порівнюючи переваги і недоліки різних підходів;

в) узагальнювати аргументи з різних джерел;

г) чітко позначати зв'язки між ідеями та аргументами у власному висловлюванні;

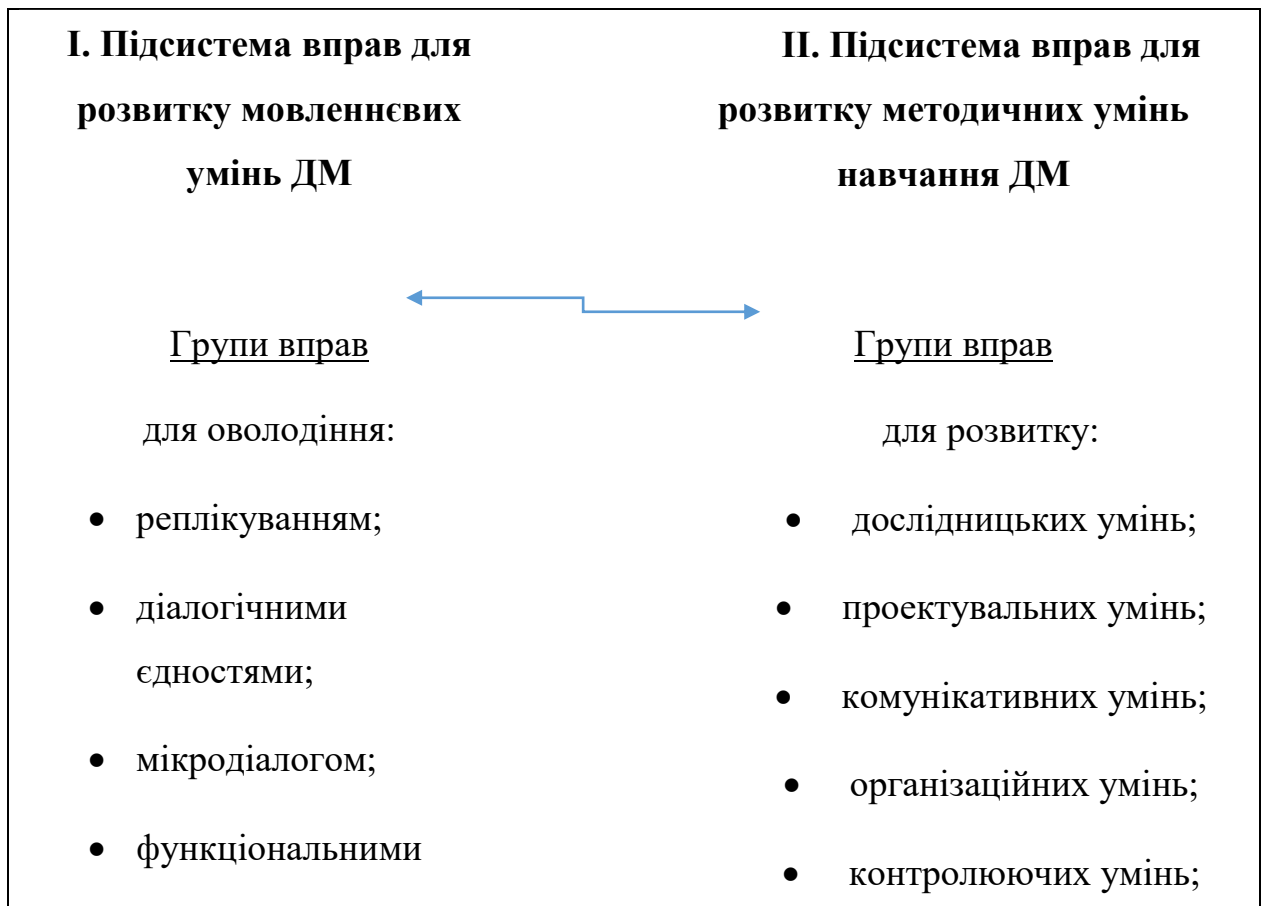
д) об'єднувати (включати) підтеми, розвивати певні положення і підсумовувати;

е) передбачати невисловлені аргументи опонента;

ж) для розвитку вмінь створювати і користуватися вербальними опорами під час мовлення.

Малюнок 2.1

Система вправ для навчання діалогічного мовлення у майбутніх вчителів англійської мови



2) Вправи для оволодіння різновидами діалогічних єдностей (ДЄ). Мета цієї групи – навчити самостійно вживати різні види ДЄ. Це рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Групи вправ:

– для розвитку логіко-композиційних умінь продукувати контр аргументоване висловлювання понадфразового рівня:

а) визначати у мовленні спікерів суперечності, неадекватну інформацію, неясність;

б) відштовхуватися у своїх висловлюваннях від суперечливих місць у виступі опонента;

в) вказувати на протиріччя у виступі супротивника.

– для розвитку логіко-композиційних умінь продукувати контраргументоване висловлювання текстового рівня;

– для розвитку вмінь об'єднувати репліки у різні види діалогічних єдностей:

а) переконливо відстоювати позицію, відповідаючи на запитання і коментарі та реагуючи на складні лінії контраргументації вільно, спонтанно і відповідно;

б) ставити питання до опонентів на розуміння та уточнення;

в) передбачати невисловлені аргументи опонента.

3) Вправи для оволодіння мікродіалогами. Мета – навчити об'єднувати засвоєні ДЄ у мікродіалоги. До цієї групи належать рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, які допускають використання штучно створених вербальних опор: мікродіалог – підстановча таблиця; структурно-мовленнєва схема мікродіалогу та його функціональна схема. Опори допомагають майбутнім філологам долати труднощі. Доцільно давати слухати мікродіалоги – зразки перед виконанням вправ цієї групи.

4) Вправи для оволодіння діалогами різних функціональних типів. Мета – навчити створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої комунікативної ситуації.

Вправи II групи – рецептивно-продуктивні комунікативні. Допускаються лише природні опори – афіші, плани – схеми, малюнки, слайди, географічні карти тощо. Продуктом мовлення є діалог певного функціонального типу.

Принцип диференційованого підходу до реалізації основних цілей і завдань ДМ передбачає виокремлення ще однієї підсистеми вправ (II), до якої входять шість груп, об'єднаних відповідно до основних видів професійної діяльності:

- 1) вправи для розвитку дослідницьких умінь;
- 2) вправи для розвитку проєктувальних умінь;
- 3) вправи для розвитку комунікативних умінь;
- 4) вправи для розвитку контролюючих умінь у ДМ;
- 5) вправи для розвитку організаційних умінь;
- б) вправи для розвитку адаптаційних умінь.

Власне кажучи, саме тому, до даної системи вправ входить ще дві підсистеми, кожна з яких покликана вирішувати свої власні завдання.

Принцип взаємозв'язку та взаємообумовленості розвитку мовленнєвих умінь ДМ і методичних умінь навчання ДМ передбачає поєднання практичної та професійної цілей навчання ДМ. Така взаємодія вмінь полягає в тому, що, по-перше, за допомогою вправ, спрямованих на оволодіння мовленнєвими вміннями ДМ, розвиваються методичні вміння; по-друге, вправи, спрямовані на розвиток методичних умінь навчання ДМ, сприяють удосконаленню мовленнєвих умінь ДМ. Відповідно кожна вправа для навчання ДМ передбачає досягнення двох цілей: практичної та професійної.

Принцип адекватності знань умінням, які розвиваються, полягає в тому, що операції з мовленнєвим матеріалом ДМ ґрунтуються на сукупності декларативних і процедурних знань, необхідних й адекватних тим мовленнєвим умінням ДМ і методичним умінням навчання ДМ, які розвиваються.

Принцип градації труднощів означає, що в кожній підсистемі вправ існує певна послідовність їх виконання, виходячи з поетапності розвитку мовленнєвих умінь ДМ і методичних умінь навчання ДМ.

У відповідності до принципу опори на практичну професійну діяльність викладача ІМ до першої підсистеми (І) включено опорні професійно орієнтовані вправи з навчання ДМ. Використання таких вправ створює передумови для організації цілеспрямованого спостереження за практичною професійною діяльністю викладача, а також набуття студентом процедурних знань.

Репліка, діалогічна єдність, мікродіалог і діалог є основними одиницями навчання ДМ й одночасно формою його організації в професійно орієнтованих вправах для навчання ДМ. Оскільки провідною метою таких вправ є розвиток мовленнєвих умінь ДМ, то їх розподіл у професійно орієнтованих вправах зумовлений функціональною спрямованістю опорних вправ для навчання ДМ.

Згідно з такою спрямованістю опорних вправ, можна впорядкувати мовленнєвий матеріал у професійно-орієнтовані вправи (ПОВ) різного рівня мовленнєвої складності:

- 1) ПОВ1 (рівень репліки);
- 2) ПОВ2 (рівень ДЄ);
- 3) ПОВ3 (рівень мікродіалогу);
- 4) ПОВ4 (рівень діалогу).

При відборі опорних професійно-орієнтованих вправ І підсистеми були використані певні критерії:

- частотності використання опорних вправ для навчання ДМ;
- методичної цінності опорних вправ;
- забезпечення динаміки розвитку мовленнєвих умінь у межах системи занять навчального модуля;
- стимуляції інтелектуальної активності студентів;
- детермінованості прийомів виконання вправи як передумови моделювання методичних дій студентів.

Проведений нами аналіз вправ для навчання ДМ у навчальних посібниках, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, свідчить про те, що таким вимогам відповідають вправи, цільовим призначенням яких є оволодіння вміннями вести діалог-розпитування, діалог-домовленість і діалог-обмін враженнями. Саме їх ми й обрали як опорні професійно-орієнтовані вправи. Наступні вправи послугують прикладами вправ, які відносяться до І підсистеми.

Приклад 1

Практична мета:

– навчитися визначати комунікативне значення ДЄ: запитання – відповідь на запитання, привітання – відповідь на привітання, прохання повторити інформацію – повторення інформації.

Професійна мета

– навчитися визначати різновиди ДЄ.

Інструкція: You are on teaching practice at a secondary school. Your head teacher has asked you to work out the key to the pre-speaking activity. Doing this task will help you realize some typical kinds of adjacency pairs which comprise the functional type of the dialogue-inquiry.

Task: Classify the utterances from the interview according to the following categories:

- a) greeting – responding to greeting;*
- b) asking for information – giving information;*
- c) asking for information – asking for explanation – giving explanation.*

For each category (a-c), write in the number of the appropriate pair of utterances (1-4) from the interview.

- 1. – Good morning, take a seat, please.*
– Good morning, thank you.
- 2. – Why do you want to work with us?*
– I enjoy working with children and I'd like to get some more work experience.
- 3. – What experience do you have?*
– I help with the youth club at school. I've organized sports and trips to various places.
- 4. – What qualities do you think are important for the job?*
– I'm sorry ... what do you mean exactly?
– I mean the qualities you need to work with children and organize sports and other activities.

Приклад 2

Практична мета:

– навчитися об'єднувати засвоєні ДЄ у мікродіалог.

Професійна мета:

– навчитися аналізувати вправу для розвитку мовленнєвих умінь ДМ щодо наявності її структурних компонентів.

Інструкція: You are on teaching practice at school. You have got the task to work out an extra-speaking exercise aimed at teaching pupils to produce the microdialogue, but you are not sure what components such an exercise should include.

Work in small groups. Experience a similar speaking exercise as learners. Then analyze the structure of the exercise and define its components. Complete the table. For the speaking exercise, write in:

- 1) *the aim of the exercise;*
- 2) *the instruction;*
- 3) *components of the communicative situation;*
- 4) *prompts used.*

Observation table

<i>Aim(s)</i>	<i>Instruction(s)</i>	<i>Components of the communication situation</i>	<i>Prompts</i>

Task: You have arranged with some students to have a fifteen-minute meeting in the university café in order to discuss how your English course is progressing. Follow the flow-chart, taking it turns to express your opinion.

Приклад 3

Практична мета:

– навчитися створювати власний діалог.

Професійна мета:

– навчитися фіксувати помилки у ДМ однокласників та аналізувати способи виправлення помилок викладачем.

Інструкція: You are teaching English to adults and feel that you lack experience in managing learners' free speaking practice. If you help or correct your learners, they become too mistake-conscious and tongue-tied, but if you let them speak without being interrupted or corrected, they don't mind accuracy at all. Observe the lesson of your colleague and try to find the solution to your problem. This observation task will help you become more aware of the issues involved in managing spoken errors.

Do the speaking exercise as a learner and then complete the table given below. Some examples are given for you in the table.

Observation table: Spoken errors

<i>What was the mistake or error made?</i>	<i>Was it corrected? Yes or no</i>	<i>How?</i>	<i>Your remarks</i>

Task: Work in pairs. Student A is an interviewer and Student B is an interviewee. Read your role card and prepare for an interview for a holiday job in summer language school.

Card A

Interviewer: Decide on the pay and hours and what kind of person you want to employ. Think of questions to ask about these things:

- *education, languages spoken*
- *work experience*
- *personal qualities*
- *hobbies and interests*

Card B

Interviewee: *Think of information about yourself or invent information about these things:*

- *education*
- *work experience*
- *personal qualities*
- *hobbies and interests*

Щодо вправ II підсистеми, то вони спрямовані на розвиток методичних умінь навчання ДМ та відображають фрагменти типових ситуацій, які виникають у процесі організації та реалізації певних етапів навчання ДМ.

Дану підсистему ми розділили на наступні підвиди:

- 1) рецептивні вправи – на сприйняття, співставлення, диференціацію;
- 2) рецептивно-репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, встановлення коректної послідовності компонентів / дій, відновлення пропущених компонентів / дій;
- 3) продуктивні вправи – на створення / реалізацію можливих варіантів (за поданим зразком).

За режимом виконання дані вправи можна поділити на:

- індивідуальні;
- парні;
- групові.

Щодо місця виконання, то кількість вправ має бути на користь аудиторних. Наведемо два приклади вправ II підсистеми.

Приклад 1

Практична мета:

- навчитися об'єднувати ДЄ у мікродіалог.

Професійна мета:

- навчитися визначати вид опори для створення мікродіалогу та відбирати опору, адекватну рівню володіння учнем АДМ.

Інструкція: *You are working with pupils of the mixed ability class. Your task is to teach them to ask for and give information about language schools they are going to attend during their holidays in summer.*

1. *Study the following cards and rank them in order of decreasing the verbal component.*

2. *Choose the scheme which is the most effective and appropriate to your partner's level.*

3. *Do the exercise as a student. Read the information about schools and take turns to be the student and the secretary. Act out a telephone conversation asking for and giving information.*

Card 1

<i>Secretary: Answer the phone, ask how you can help</i>	<i>Student: Ask for some information about courses.</i>
<i>Say what courses you offer in summer.</i>	<i>Ask how many lessons a day there are</i>
<i>Say how many lessons a day there are, and the length of each.</i>	<i>Express satisfaction, ask what facilities they can offer.</i>
<i>Hesitate, say what facilities your school can offer.</i>	<i>Ask about accommodation.</i>
<i>Say what accommodation the learner can get.</i>	<i>Express interest, ask how much the courses cost.</i>
<i>Say how much the courses cost; mention what is included in it.</i>	

Card 2

<p><i>Secretary:</i> _____ . <i>Can I help you?</i></p>	<p><i>Student:</i> <i>Yes. _____ about summer courses, please.</i> _____ <i>are the courses?</i></p>
<p><i>We offer _____ courses in summer.</i></p>	<p>_____ <i>about the lessons?</i></p>
<p><i>There are _____ lessons every day and they are _____ minutes each.</i></p>	<p>_____ <i>about facilities.</i></p>
<p><i>We've got _____ and an excellent _____, and there is _____ where you can have lunch or drink some coffee or tea.</i></p>	<p><i>Yes, and _____ accommodation?</i></p>
<p><i>We can find _____.</i></p>	<p><i>Sounds interesting. And _____ cost?</i></p>
<p><i>The cost is _____.</i></p>	<p>_____. <i>Thank you very much.</i></p>
<p><i>Student 1:</i> <i>Read the information about The Summer Language School in Glasgow, Scotland, and answer your partner's questions.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The small school in the center of the city.</i> • <i>Three-week courses.</i> • <i>Maximum class size 10.</i> • <i>Fifteen lessons per week.</i> • <i>Computer room and modern library.</i> • <i>Cafeteria.</i> • <i>Accommodation: family / single rooms.</i> <p><i>Cultural visits: tour of Glasgow.</i></p>	<p><i>Student 2:</i> <i>Read the information about Edgware Academy in Bristol, and answer your partner's questions.</i></p> <p><i>A big school in a small town with fantastic beaches and opportunities for water sports. The climate is warm and pleasant all the year.</i></p> <p><i>Four-week courses.</i></p> <p><i>Maximum class size 15.</i></p> <p><i>Twenty lessons per week.</i></p> <p><i>Swimming pool. Tennis courts.</i></p> <p><i>Cafeteria.</i></p> <p><i>Accommodation in holiday chalets.</i></p>

<p><i>Social events organized, e.g. parties.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cost: \$600 without excursions / \$800 with excursions.</i> 	<p><i>We organize water sports (diving, sailing, windsurfing) and fishing boats.</i></p> <p><i>Excursions. Regular beach barbecues.</i></p> <p><i>Cost: \$1050 (everything included)</i></p>
---	--

Наступним прикладом може послугувати вправа, практична мета якої навчитися самостійно вживати ДЄ «вираження думки – вираження згоди / незгоди» (*expressing agreement / disagreement*), а професійна мета – навчитися укладати вправу, спрямовану на оволодіння ДЄ «вираження думки – вираження згоди / незгоди».

Вказівка: You have been teaching English in a school for month. At the beginning of the week, the headmaster tells you that he is going to observe your lesson. It is the evening before the observation and you have discovered that you lack an extra speaking exercise. You should design your speaking exercise aimed at developing interactive skills of giving opinions about job advantages and expressing agreement / disagreement with someone's opinion. Work in groups.

1. The list of opinions about the points which a person might find important when he / she is looking for a job:

<ul style="list-style-type: none"> • <i>opportunity to use your own ideas</i> • <i>on-the-job training</i> • <i>further training</i> • <i>chance to help other people</i> • <i>outdoor work</i> • <i>no special qualifications needed</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>regular working hours</i> • <i>flexible working hours</i> • <i>work in a team</i> • <i>work with one's hands</i> • <i>accommodation provided</i> • <i>travel allowances</i>
---	---

2. Expressions to be used:

<i>Agreeing</i>	<i>Disagreeing</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exactly.</i> • <i>I couldn't agree more.</i> • <i>That's just what I was thinking.</i> • <i>That's a good point.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Yes, that's quite true, but ...</i> • <i>I'm not sure if I agree ...</i>

3. Model to be followed:

Model.

– *Wouldn't you say that opportunity to use your own ideas is the most important point to consider when you are looking for a job?*

– *You know, that's exactly what I think. It's never boring and always exciting.*

When you have finished, exchange the exercises with your group mates and do the exercise you've got as a learner.

Розроблену методику формування ПОК у ДМ було включено до запропонованої нами моделі організації навчання ДМ для майбутніх вчителів-філологів II курсу Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. В основу такої методики покладено принципи функціональності, свідомості й інтеграції.

Студенти II курсу були поділені на дві експериментальні групи (ЕГ – 1, ЕГ – 2). Перед початком та під кінець експериментального навчання було проведено тестування студентів за допомогою тесту *Placement* для визначення рівня мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-філологів (див. Таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

Середні показники перед та після експериментальних тестувань

Індекс групи	Результати тестування мовленнєвої компетентності (в процентах)		Приріст (в процентах)
	перед експериментом	після експерименту	
ЕГ-1	34	38	4
ЕГ-2	35	38	3

Перед тестуванням середні показники в ЕГ-1 були – 34 % а в ЕГ-2 – 35% . після опрацювання навчального матеріалу з експериментальними вправами показники студентів зросли в ЕГ-1 -38% , ЕГ-2 – 38% . Ми бачимо що ЕГ-1 має більший приріст знань – 4 % на відміну від ЕГ-2 – 3% , тому можемо ствержувати що використання цих вправ в навчанні АДМ є ефективним та доцільним.

ВИСНОВКИ

Спираючись на теоретичні та практичні результати нашого дослідження можна зробити наступні висновки:

Сучасні дослідження діалогічного мовлення майже неможливі без звернення до історії розуміння його сутності та до класичних розробок його окремих аспектів.

Дослідження діалогічного мовлення обумовлена необхідністю вдосконалення культури мовленнєвого спілкування, навчання «технології» ведення діалогу, формування адекватного ставлення до співбесідника, вироблення установок та навичок відповідної інтерпретації комунікативних інтенцій мовців. Діалогічне мовлення виступає як важливий засіб вияву комунікативної функції мови та є однією із форм існування мови загалом. У цьому зв'язку варто зауважити, що вирішення перерахованих проблем уможлиблюється пристосуванням методологічного апарату антропоцентричної лінгвістики до аналізу одиниць мовлення.

Структурно-семантичні особливості організації діалогічного мовлення на матеріалі сучасних європейських мов розглядалися в працях О. П. Воробйової, Є. В. Вохришевої, І. П. Святогор, Н. Ю. Шведової, Е. Кеєнан та інші. Аналіз комунікативно-прагматичних, функціональних та діяльнісних характеристик діалогічного дискурсу здійснено в роботах Л. Р. Безуглої, А. Д. Белої, С. Ф. Гедз, Т. М. Колокольцевої, Г. В. Колшанського, В. І. Лагутіна, І. М. Рудик, О. М. Старикової, Г. О. Старцевої, Н. І. Формановської, Л. В. Чайки, А. Stenström, D. Wunderlich та інші. Діалогічні єдності в семантико-функціональному плані розглядали у своїх дослідженнях В. В. Бузаров, І. П. Пініч, К. Brinker, Н. Sacks, J. Jefferson. Варто відзначити спроби узагальненого, комплексного дослідження діалогічного мовлення (В. В. Богданов, Н. І. Голубєва-Монаткіна, В. В. Дементьєв, Т. І. Мартиненко, Г. Г. Почепцов, О. Г. Почепцов,

Т. В. Чрділелі та інші). Між тим, мета огляд цих праць у сучасному мовознавстві ще не здійснювався в достатньому обсязі, що свідчить проневиришеність певних аспектів проблеми, хоча це необхідно для чіткого визначення пріоритетної проблематики дослідження діалогічного мовлення.

Аналіз досліджень з навчання писемного мовлення взагалі і професійно-орієнтованого писемного мовлення зокрема дозволяє стверджувати, що жодне з них не спрямоване на розвиток і вдосконалення професійної діяльності студентів; більшою мірою у розглянутих працях як головна мета визначається навчання іноземної мови в існуючому процесі навчання. Цей висновок ґрунтується на тому, що домінанта уваги дослідників концентрується на методиці навчання іншомовної писемної мовленнєвої діяльності, а не на реальних потребах студентів, заради чого вони використовують цю іноземну мову. Якщо ж змістити акценти навчання з пріоритету іншомовного мовлення на пріоритет професійної діяльності, то отримаємо інтегрований процес навчання, в якому провідною діяльністю є професійна, а іншомовна мовленнєва – допоміжною. У такому випадку іноземна мова, як і належить, стане засобом обслуговування пізнавальної та трудової активності людини, а не засобом оперування нею у навчальних умовах.

З психологічної точки зору діалогічне мовлення, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто поставити їх у «запропоновані обставини». Крім того сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення. Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність.

Важливим аспектом при вивченні мовленнєвої галузі є формування у майбутніх філологів такі навички й уміння, які слугують підґрунтям для

подальшого самовдосконалення майбутнього вчителя як знавця цих мов й учасника іншомовної комунікації, а також як фахівця з навчання виучуваних мов.

Відбір змісту формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх вчителів у мовному ВНЗ зумовлюється вимогами робочих програм, навчальними цілями та специфічними рисами діалогічного мовлення. Компетентність в діалогічному мовленні ґрунтується на мовних знаннях та мовленнєвих навичках, а також її формування у майбутніх учителів зумовлено ступенем володіння компетентністю в аудіюванні. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення включає дві складові, а саме, предметний та процесуальний аспекти, які конкретизуються згідно критеріїв добору навчальних матеріалів для початкового ступеня мовного ВНЗ. Перспектива подальших розвідок полягає в обґрунтуванні та конкретизації змісту навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов на старших курсах ВНЗ.

Важливою особливістю навчання діалогічного мовлення є його фонетичне оформлення. Поєднання аудитивної і зорової наочності дозволяє пред'явити діалог-зразок у сукупності всіх характерних особливостей. Труднощі в оволодінні студентами діалогом пов'язані 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 стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність може змінити предмет спілкування. Дуже важливим є індивідуальний підхід у процесі навчання. Слід добре вивчити студентів групи, їх інтереси, характери, досвід, відносини у колективі і вміло використовувати їх на занятті. Необхідно завжди пам'ятати, що кожна людина – це творча особистість.

Одна з основних практичних цілей навчання іноземної мови є оволодіння навичками та вміннями іншомовного говоріння в монологічній та діалогічній формах. Для майбутнього вчителя, іншомовна компетентність в діалогічному мовленні (ДМ) набуває першочергового значення, так як діалог – основна форма спілкування на уроці. У контексті сучасних реалій, коли замовлення суспільства вимагає нових підходів до освіти у ВНЗ, актуальності набуває й розробка технологій аудиторної та самостійної поза аудиторної роботи майбутніх учителів ІМ.

Розроблену методику формування ПОК у ДМ було включено до запропонованої нами моделі організації навчання ДМ для майбутніх вчителів-філологів, в основу такої методики покладено принципи функціональності, свідомості й інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ананьєва Л. В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі. *Іноземні мови*. 2000. № 1. С. 22–26.
3. Культура спілкування : навч.-метод. посібник / Арват Ф.С. та інші. Київ : ІЗМН, 1997. 328с.
4. Артемов В. О. Обучение диалогической речи (на материале английской речи) : пос. для учителей. Киев : Сов. Школа, 1989. 123 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1986. 445 с.
6. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. Москва : Худ. лит., 1986. 543 с.
7. Безугла Л. Р. Комунікативно-прагматичні характеристики імпліцитних смислів у німецькомовному дискурсі : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Харків, 2008. 570 с.
8. Биконя О. П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 18 с.
9. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. Київ, 1999. Ч. 1. 107 с.
10. Борецька Г. Е. Методика навчання студентів-філологів граматично правильної англомовної писемної комунікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 16 с.
11. Бузаров В. В. Круговорот диалогической речи, или взаимодействие грамматики говорящего и грамматики слушающего. Ставрополь : СГУ, 2001. 168 с.

12. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Москва : АН СССР, 1963. 255 с.
13. Вохрышева Е. В. Специфика и структура диалогических единств с идентифицирующим вопросом : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Ленинград, 1990. 16 с.
14. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 24 с.
15. Глазунова Т. В. Обучение письменному общению на английском языке с применением «диалога-журнала» (2-й курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 1997. 214 с.
16. Гузь О. І. Раціональна послідовність використання відеофонограми і друкованих текстів у навчанні іноземної мови молодих школярів. *Іноземні мови*. 2000. №3. С. 40–42.
17. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир : ВГПИ, 1980. 104 с.
18. Дегтяртова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 12 с.
19. Изотова Н. В. Диалогическая коммуникация в художественной прозе А. П. Чехова. Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ, 2006. 287 с.
20. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Ленинград : Наука, 1972. 224 с.
21. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Москва : МГУ, 1986. 52 с.
22. Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград : ВолГУ, 2001. 260 с.
23. Корж Т. М. Навчання студентів технічних ВНЗ анотування англійських професійно орієнтованих текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.

24. Колодязна В. В. Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література*. 2004. № 5. С. 4–9, № 6. С. 5–11.
25. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 276 с.
26. Косогорова Х. Г. Особенности коммуникативно-синтаксической организации вопросно-ответных единств в сказочном тексте. *Ярославский педагогический вестник*. 2005. № 2. С. 3–7.
27. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 19 с.
28. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретикометодологическа проблема в профессиональном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2007. 46 с.
29. Лагутин В. И. Проблемы анализа художественного диалога (к прагмалингвистической теории драмы) : монография. Кишинев : Штиинца, 1991. 97 с.
30. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. Москва : МГУ, 1970. 286 с.
31. Леонтьев А. А. Психология общения : 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 1997. 351 с.
32. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 320 с.
33. Мартыненко Т. И. Диалогическое единство: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Ростов, 2005. 170 с.

34. Мельник І. М. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою як другою іноземною (перший рік навчання) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 21 с.
35. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищих навч. закл. / О. Б. Бігич, інші, 2-е вид. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
36. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : навч. метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / за ред. С. Ю. Ніколасвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
37. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення. *Українська мова та література*. 2004. № 31. С. 9–13.
38. Морозова Е. И. Ложь как дискурсивное образование: лингвокогнитивный аспект. Харьков : Экограф, 2005. 299 с.
39. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посібник 4-е вид., стереотип. Київ : Вища школа, 2005. С. 299–317.
40. Палихата Е. Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні. *Мандрівець*. 2000. № 1. С. 71–77.
41. Пассов Е. И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Воронеж : ВГУ, 1974. 98 с.
42. Пінська О. В. Навчання майбутніх учителів професійно спрямованої писемної комунікації англійською мовою як другою іноземною : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
43. Плахотник В. М. Цели, средства и содержание школьного обучения иностранным языкам. *Основы методики преподавания иностранных языков* / под ред. В. А. Бухбиндера. Київ : Вища школа, 1986. С. 126-142.
44. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика, напрямки та проблеми. Полтава : Довкілля, 2008. 711 с.

45. Скалкин В. Л. Основы теории обучения устной речевой коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по иностранному языку) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1986. 36 с.
46. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 15 с.
47. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учебн. пособие 9-е изд. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 672 с.
48. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ : ІНК ОС, 2006. 248 с.
49. Хисамова Г. Г. Язык современной художественной прозы: диалог в рассказах В. М. Шукшина : учеб. пособие. Уфа, 2000. 78 с.
50. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 15–22.
51. Черниш В. В. Контроль рівня сформованості компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 9–16.
52. Шведова Л. П. Формирование коммуникативной компетенции в продуктивной письменной речи у студентов-иностранцев с учетом реальных ситуаций общения : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. Москва, 1992. 247 с.
53. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык. Москва, 1957. 110 с.
54. Audigier F. Curriculum, enseignement et pilotage. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2006. 280 p.
55. Blake C., Bly Robert W. The Elements of Business Writing. New York : Makmillan PUBLISHING Company, 1991. 140 p.
56. Calderhead J. Conceptualizing reflection in teacher development. London : Falmer Press, 1993. P. 1–9.

57. Demeuse M. Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2006. 301 p.
58. Esteras S. R. English for computer users: Workbook. Third edition. United Kingdom : Cambridge University Press, 2003.
59. European Profile for Language Teacher Education : final report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / M. Kelly and others. September 2004. 124 p.
60. Facing the future. Language educators across Europe / V. Dupuis and others. Strasbourg : Council of Europe publishing, 2003. 156 p.
61. Geddes S. Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. URL: <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf>. (дата звернення: 11.05.2019).
62. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: a learner centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 168 p.
63. Jolly D. Writing Tasks. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 167 p.
64. Kennedy C., Bolitho R. English for specific purposes. London : MacMillan Publishers Ltd, 1984. 149 p.
65. Language in Language Teacher Education / ed. by H. Trappes-Lomax, G. Ferguson. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamin Publishing Co., 2002. 259 p.
66. Nunan D. The Learner-Centred. A Study in second language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 196 p.
67. Olstain E. Course Design: developing programs and materials for language learning. Cambridge : CUP, 2000. 194 p.
68. Oschepkova T. Tech-Pack collection of up-to-date classroom techniques : учеб.-метод.пособие. Москва : Дрофа, 2005. 381 с.
69. Richards J. C. Curriculum Development in language teaching. Cambridge : CUP, 2001. 321 p.

70. Snow M., Met M., Genesee F. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*. 1989. № 23. P. 201-217.
71. Swan M. Thinking about Language Teaching. Selected articles 1982-2011. Oxford : OUP, 2012. 230 p.
72. White R. The ELT Curriculum: Design. Innovation and Mangement. Oxford : Blackwell Publishers, 2000. 193 p.
73. Walker C. L., Tedick D. J. The complexity of immersion education : Teachers, addresses and issues. *Modern Language Journal*. 2000. Vol. 1. № 84. P. 931-940.
74. Yalden J. Principles of Course Design for Language. Cambridge : CUP, 1987. 50 p.

SUMMARY

The presented paper is dedicated to the analysis of such a topical problem as developing in future English language teachers professionally oriented competence in interactional speech.

The object of the work can be defined as English professionally oriented competence in interactional speech in future English language teachers, its content and methodology.

The main aim of the paper consists in analyzing the peculiarities of methodology and content of competence in interactional speech. It determined the accomplishment of such objectives as:

- systematize the various psycholinguistic characteristics and features of interactional speech;

- reveal the essence of the concept of professionally oriented competence in interactional speech;

- investigate the content of developing in future English language teachers professionally oriented competence in interactional speech;

- classify the stages of teaching in interactional speech.

The methodology of developing professionally oriented competence has been theoretically substantiated and practically elaborated. The elements of the professionally oriented competence in interactional speech have been examined, as has the list of professional skills that a future teacher is supposed to develop. The study of scientific issues in the area of foreign language teachers' professional development has enabled the system of professionally oriented exercises to be worked out. The model of professionally oriented future teachers' training based on the system of exercises has been presented.

The effectiveness of the suggested methodology has been verified and confirmed in the course of experimental teaching. Methodological

recommendations for developing professionally oriented competence in interactional speech in future English language teachers have been given.

The scientific novelty of the presented research lies in the attempt of own study of the peculiarities of the method and the content of the developing in future English language teachers professionally oriented competence in interactional speech.

Key-words: *interactional speech, declarative and procedure knowledge, future English language teacher, teaching questionnaire, professionally oriented competence*

РЕФЕРАТ

Дипломна робота – 87 стор., 74 джерела. 1 таблиця, 1 малюнок.

Об'єкт дослідження: англійське діалогічне мовлення.

Метароботи: розкриття особливостей методики та змісту формування компетентності в англійському діалогічному мовленні.

Теоретико-методологічні засади: особливості навчання культури міжособистісного спілкування (І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, О. Л. Красковська, Ю. І. Пассов, Т. Є. Сахарова, В. Л. Скалкін, Н. К. Складенко, О. Б. Тарнопольський, М. О. Фаєнова).

Отримані результати: у роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування ПОК у ДМ в контексті рефлексивного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (ІМ). Шляхом виокремлення компонентних складників мовленнєвої та методичної компетенцій у ДМ, а також визначення переліку методичних умінь навчання ДМ конкретизовано структуру ПОК у ДМ. Аналіз наукових досліджень з питань організації професійно орієнтованого навчання ІМ сприяв створенню методики формування ПОК у ДМ. На основі запропонованої методики була розроблена модель формування ПОК у ДМ на практичних заняттях з АМ.

У ході експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики формування ПОК у ДМ, виявлено перевагу використання комплексу професійно орієнтованих вправ для навчання ДМ. Сформульовано методичні рекомендації щодо формування ПОК у ДМ у майбутніх учителів АМ.

Ключові слова: діалогічне мовлення, декларативні та процедурні знання, майбутній учитель англійської мови, навчаюча анкета, професійно орієнтована компетенція

Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я Міськова Дар'я Андріївна, студент(ка) II курсу, форми навчання заочної, факультету іноземної філології, спеціальність філологія, адреса електронної пошти dariamiskova@gmail.com,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Методика формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх вчителів» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою Інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) Міськова Д.А.