

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГУДИМА ЮЛІЯ ПЕТРІВНА

УДК 378.315:811.111

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)»

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Ю. П. Гудима

Науковий керівник: **Черниш Валентина Василівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови) (011 – Освітні, педагогічні науки). – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2018.

Наукову працю присвячено розв'язанню проблеми формування в майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику формування в майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні, зокрема: розроблено підсистему вправ та модель організації навчання на її основі; запропоновано визначення «вправи для формування навчально-стратегічної компетентності в англійському діалогічному мовленні» та конкретизовано поняття «навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні»; удосконалено критерії аналізу та оцінки підручників / навчально-методичних комплексів щодо реалізації навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні; набули подальшого розвитку теоретичні засади формування навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англійського діалогічного мовлення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні засобів формування навчально-стратегічної компетентності; укладанні банку стратегій у діалогічному мовленні та матеріалів для навчання англійського діалогічного мовлення студентів 2 курсу; розробленні методичних рекомендацій щодо організації роботи з формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.

У процесі наукового дослідження вивчено генезу формування навчально-стратегічної компетентності. У результаті розгляду різних визначень та класифікацій стратегій обрано за доцільне опору на визначення навчальної та стратегічної компетентностей, оскільки навчально-стратегічна компетентність складається з цих двох. Проаналізовано навчально-стратегічну компетентність та виокремлено прямі (запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні та соціальні) стратегії, які сприяють ефективності та швидкості оволодіння мовою, у тому числі діалогічним мовленням. Запропоновано визначення поняття **навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні** як *здатності та готовності студента, який вивчає іноземну мову, до усвідомленого, ефективного та самостійного навчання й управління процесом іншомовного спілкування у діалогічній формі, що передбачає постановку студентом цілей, комунікативного завдання, самоконтроль та самооцінку результатів, а також здатності мовця компенсувати в ході розмови недостатність мовних знань та / або мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою.*

У контексті дослідження структури і змісту розглянуто декларативні (предметні) та процедурні (процесуальні) знання. При описі структури деталізовано та доповнено *процедурний* компонент знань, до якого віднесено: 1) соціокультурні знання; 2) знання індивідуальних психологічних особливостей; 3) знання про стратегії (прямих (когнітивних) стратегій – запам'ятовування, когнітивні; непрямих (метакогнітивних) стратегій – соціальні, афективні, метакогнітивні, саморегулювання); 4) знання про види пам'яток; 5) знання умов використання мовленнєвих засобів. До *декларативних знань* відносимо: мовні, прагматичні, мовленнєві та країнознавчі знання. З огляду на це визначено структуру навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні, яка містить відповідні *знання* (індивідуальних психологічних особливостей, навчальних стратегій, комунікативних стратегій, видів пам'яток, умов використання мовленнєвих засобів), *уміння* (визначати власні індивідуальні психологічні особливості, вибирати та використовувати навчальні стратегії

відповідно до завдань та індивідуальних психологічних особливостей, вибирати та використовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування) та *навички* (лексичні, граматичні, фонетичні). Досліджено компоненти змісту навчання, які охоплюють два аспекти: **предметний** і **процесуальний**. До **предметного** аспекту віднесено навчальні та комунікативні стратегії в діалогічному мовленні, а до **процесуального** – уміння оперувати цими стратегіями в діалогічному мовленні, вправи для їх опанування і розвитку, а також відповідні знання.

Проаналізовано вікові психологічні особливості студентів, які зумовлюють розвиток їх розумової діяльності. У результаті вивчення наукових джерел описано такі завдання учителя, як створення сприятливих умов для студентів, урахування їх вікових та психологічних особливостей, а також формування в майбутніх учителів англійської мови навички самостійного розвитку.

З'ясовано роль пам'яток для формування навчально-стратегічної компетентності, охарактеризовано їх зміст і структуру, а також обґрунтовано теоретичні засади їх використання як засобу і способу самостійного опанування іноземною мовою та діалогічним мовленням.

З метою розроблення методики формування в майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні проаналізовано підручники / навчально-методичні комплекси з точки зору реалізації в них можливостей для формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні за виділеними критеріями.

Розроблено підсистему вправ для формування в майбутніх учителів мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні, що містить у своїй структурі дві групи вправ – для опанування прямих та непрямих стратегій в діалогічному мовленні. Запропоновано термін «**вправа**» для **формування мови навчально-стратегічної компетентності в англomовному діалогічному мовленні**, який означає *методично організовану одиницю навчального матеріалу, який засвоюється у процесі цілеспрямованої та спеціально організованої дії. Метою останньої є залучення прямих та непрямих стратегій для*

вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь діалогічного мовлення з поступовою їх автоматизацією та наростанням мовних операційних труднощів.

Теоретично обґрунтовано і практично розроблено модель організації процесу формування навчально-стратегічної компетентності під час навчання майбутніх учителів діалогічного мовлення.

Описано організацію та перебіг експериментального навчання, етапи його проведення, проаналізовано й інтерпретовано результати експерименту, подано їх статистичну обробку, а також сформульовано методичні рекомендації щодо організації роботи з формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, навчальні та комунікативні стратегії, пам'ятка, майбутні учителі англійської мови, кліше, підсистема вправ, модель формування навчально-стратегічної компетентності.

ABSTRACT

Gudyta Y. P. Methodology of Forming the English Language Teacher Trainees of Learning Strategic Competence in the Spoken Interaction. – As a Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Germanic Languages) (011 Educational, pedagogical sciences). – Kyiv National Linguistic University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2018.

The Thesis deals with the issue of imparting learning strategic competence in the spoken interaction to the English language teacher trainees with the usage of developed educational material.

The object of research is the process of equipping the English language teacher trainees with learning strategic competence in spoken interaction.

The subject of research is the methodology of acquirement and realisation of different types of strategies by the second year students in the spoken interaction.

The scientific novelty of research consists of theoretical grounding and experimental examination of methodology of imparting learning strategic competence in the spoken interaction to the English language teacher trainees, in particular:

- the subsystem of exercises and model of teaching were elaborated on its basis;
- the definition of exercise on learning strategic competence in the English spoken interaction is given;
- the notion of learning strategic competence in spoken interaction was defined;
- the criteria of analysis and assessment of English manuals in respect of building learning strategic competence in spoken interaction were improved.

Practical significance of obtained results consists of:

- creating means of imparting (forming) learning strategic competence;
- composing the bank of strategies in the spoken interaction and material for teaching English spoken interaction to second year students;
- elaborating the methodological recommendations for equipping the English language teacher trainees with learning strategic competence in spoken interaction.

In the process of scientific research, the genesis of formation of learning strategic competence was studied. As a consequence of investigation different definitions and classifications of strategies were distinguished, in our paper, we base on the concept of learning competence and strategic competence, since learning strategic competence consists of these two competences. Learning strategic competence was analysed, as a result *direct* (memory strategies, cognitive strategies, compensational strategies) and *indirect* (metacognitive strategies, affective strategies, social strategies) strategies were distinguished. We consider them to contribute to effective and rapid language acquisition including the spoken interaction. The concept of **learning strategic competence in the spoken interaction** was defined as *the ability and willingness of a language user to the perceived, effective and independent management of the communicative process that includes goal setting of a communicative task, self-control and self-assessment of a result, likewise*

ability of a language user to compensate insufficiency of language knowledge in the process of interaction as well as speech and social experience in communication in English.

The notion and structure of learning strategic competence in the English spoken interaction were described. In particular declarative and procedural knowledge were developed. The *declarative knowledge* is defined as the factual information stored in memory and known to be static in nature. It is part of knowledge which describes how things are. It includes the following components: language knowledge, pragmatic knowledge, speech knowledge, and linguosociocultural knowledge. As for the *procedural knowledge*, it is the knowledge of how to perform or how to operate. This knowledge contains the following components: sociocultural knowledge, knowledge of individual psychological peculiarities, knowledge of learning (*direct* – quick acquisition of language competences: lexical, phonetic, grammar and spelling; *indirect* – self-regulation strategies, affective and social strategies) and communicative (compensatory, affective and social) strategies, different instructions knowledge, knowledge about the conditions of the speech means usage. We consider the listed knowledge as one of the most influential components of learning strategic competence in the spoken interaction. The structure of learning strategic competence in the English spoken interaction was defined as the following: *knowledge* (knowledge of individual psychological peculiarities, knowledge of learning and communicative strategies, different instructions knowledge, knowledge about the conditions of the speech means usage), *abilities* (defining individual psychological peculiarities, electing and using learning strategies according to tasks and individual psychological peculiarities, electing and using communicative strategies according to communicative situation) and *skills* (lexical, grammatical, phonetical).

The components of teaching content were investigated. Teaching content includes two aspects: substantive and procedural. The *substantive* aspect of teaching content (TC) comprises learning and communicative strategies in spoken interaction. The *procedural* aspect of TC embraces abilities to employ these strategies in spoken interaction, exercises for mastering and developing these abilities as well as corresponding knowledge.

The behavioural peculiarities of imparting learning strategic competence in the English communication were analysed. The content and the structure of instructions were characterised. On the basis of the selected criteria the analysis of English manuals for the formation of learning strategic competence in the English spoken interaction has been undertaken.

The exercise requirements and notion of «exercises for the formation of learning strategic competence in the English spoken interaction» have been distinguished and defined. Applying to the definition of «exercise» in applied linguistics and referring to E. G. Azimova's and Y. I. Passova's interpretations, we consider the **exercise on the formation of learning strategic competence** as *methodically organized unit of educational material that is comprehended in the process of purposeful and specifically organized action. The aim of specifically organized action is improving speech skills and abilities with its gradual automatisation and increase of linguistic operational difficulties by means of learning, communicative and individual strategies.*

Theoretical backgrounds have been used to create a subsystem of exercises for equipping the English language teacher trainees with learning strategic competence in spoken interaction.

The subsystem of exercises consists of two complexes of exercises and each complex contains the groups of exercises, which include the subgroups of exercises.

The **first complex** develops abilities to apply the *direct* strategy in interaction:

Group 1.1 – exercises for developing skills to use *memory* strategies, includes the following subgroups: 1.1.1. exercises for learning to create mental linkages; 1.1.2. exercises for learning to imply images and sounds; 1.1.3. exercises for learning to review well; 1.1.4. exercises for learning to employ actions.

Group 1.2 – exercises for developing skills to use *cognitive* strategies, includes the following subgroups: 1.2.1. exercises for learning to practice; 1.2.2. exercises for learning to receive and send messages; 1.2.3. exercises for learning to analyse and reason; 1.2.4. exercises for learning to create structure for input and output.

Group 1.3 – exercises for developing skills to use *compensation* strategies, includes the following subgroups: 1.3.1. exercises for learning to guess intelligently; 1.3.2. exercises for learning to overcome limitations in speaking.

Each complex contains groups and exercises for acquaintance with direct strategies in interaction.

The **second complex** develops abilities to apply the *indirect* strategy in interaction:

Group 2.1 – exercises for developing skills to use *metacognitive* strategies, includes the following subgroups: 2.1.1. exercises for learning to centre your learning; 2.1.2. exercises for learning to arrange and plan your learning; 2.1.3. exercises for learning to evaluate your learning.

Group 2.2 – exercises for developing skills to use *affective* strategies, includes the following subgroups: 2.2.1. exercises for learning to lower your anxiety; 2.2.2. exercises for learning to encourage yourself; 2.2.3. exercises for learning to take your emotional temperature.

Group 2.3 – exercises for developing skills to use *social* strategies, includes the following subgroups: 2.3.1. exercises for learning to ask questions; 2.3.2. exercises for learning to cooperate with others; 2.3.3. exercises for learning to empathize with others.

Each complex contains groups and exercises for acquaintance with indirect strategies in interaction.

The model of learning organization has been developed. The model consists of six blocks: acquaintance with direct and indirect strategies; training these strategies. The means of teaching in the model of learning organization are the following:

- 1) exercises on the acquirement of declarative and procedural knowledges;
- 2) questionnaire «*Are you a good language learner?*»;
- 3) educational table «*Strategies in spoken interaction*»;
- 4) *Key expressions*;
- 5) *The journal of achieving desired outcomes*;
- 6) exercises on the acquaintance with direct and indirect strategies;
- 7) exercises on the formation of learning strategic competence.

The effectiveness of the developed methodology has been proved by the experimental teaching. Based on the results of the theoretical study and experimental

teaching, the methodological recommendations for equipping the English language teacher trainees with learning strategic competence in the spoken interaction have been elaborated.

Key words: learning strategic competence, spoken interaction, learning and communicative strategies, instructions, language teacher trainees.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Гудима, Ю. П. (2012а). Пам'ятки для формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*, 19, 81-84.

2. Гудима, Ю. П. (2013а). Підсистема вправ для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання англомовного діалогічного мовлення. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 22, 80-89.

3. Гудима, Ю. П. (2013b). Модель формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 41(6), 135-142.

4. Гудима, Ю. П. (2014а). Організація експериментальної перевірки ефективності методики формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англомовного діалогічного мовлення. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 46(7), 45-52.

5. Гудима, Ю. П. (2014b). Сучасні дослідження формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1, 126-132.

6. Гудима, Ю. П. (2017). Вправи для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англомовного діалогічного мовлення. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 2(42), 470-475.

7. Gudyma, Y. P. (2013a). Teaching content of the English language teacher trainees of learning strategic competence in the spoken interaction. *Nauka i studia. Pedagogiczne nauki*, 5(73), 59-67.

8. Gudyma, Y. P. (2013b). The Subsystem of Exercises of the Formation of Learning Strategic Competence in the Spoken Interaction. *Nauka i studia. Pedagogiczne nauki*, 39(107), 19-26.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

9. Гудима, Ю. П. (2012b). Етапи розвитку навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання діалогічного мовлення. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 21-23 березня 2012 р. (сс. 468-470). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

10. Гудима, Ю. П. (2012c). Методична класифікація навчальних стратегій для опанування іноземною мовою. В Ю. С. Шемшученко (Ред.), *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії*. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 6 грудня 2012 р. (сс. 248-249). Рівне, Україна: РІ КУП НАН України.

11. Гудима, Ю. П. (2012d). Проблеми формування у майбутніх учителів англійської мови стратегічної компетентності у діалогічному мовленні. В В. В. Жуковська і О. А. Черниш (Ред.), *Сучасні напрями лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов* (сс. 124-126). Житомир, Україна: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.

12. Гудима, Ю. П. (2013c). Декларативні та процедурні знання як компоненти навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів англійської мови. В Н. П. Волкова і О. Б. Тарнопольський (Відп. за вип.), *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи*. I Всеукраїнська конференція молодих вчених та студентів, 21 березня 2013 р. (сс. 29-33). Дніпропетровськ, Україна: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.

13. Гудима, Ю. П. (2013d). Мовленнєві кліше як аспект навчання комунікативних стратегій майбутніх учителів англійської мови у діалогічному мовленні. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03-05 квітня 2013 р. (сс. 525-527). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

14. Гудима, Ю. П. (2013e). Роль соціально-афективних стратегій у формуванні в студентів мовних спеціальностей діалогічного мовлення. В В. Г. Ціватий, Н. А. Шпак і Л. А. Соколовська (Ред.), *Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зв'язин* (сс. 100-102). Київ, Україна: ДАУ при МЗС України.

15. Гудима, Ю. П. (2014c). Вимоги до вправ для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англійської мови. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 19-21 березня 2014 р. (сс. 549-551). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

16. Гудима, Ю. П. (2014d). Когнітивні стратегії як компонент навчально-стратегічної компетентності в англійській мові майбутніх учителів. В Г. А. Турчинова, О. О. Яременко-Гасюк і М. О. Шутова (Уклад.), *Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог*. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції, 5 листопада 2014 р. (сс. 33-55). Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова.

17. Гудима, Ю. П. (2015). Особливості вправ для навчання діалогічного мовлення з використанням пам'яток. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1-3 квітня 2015 р. (сс. 559-561). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

18. Гудыма, Ю. П. (2012). Проблемы формирования учебно-стратегической компетентности в области диалогической речи будущих учителей английского языка. В А. К. Крупченко (Отв. за вып.), *Формирование профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка*. Материалы

международной научно-практической конференции «Реализация требований ФГОС к системе непрерывного иноязычного образования», Москва, 2-3 февраля 2012 г. (с. 11-116) (Кн. 2). Москва, Российская Федерация: АПКИППРО.

19. Gudyma, Y. P. (2013c). Premises of the learning material selection for teaching strategies in English interaction to trainee language teachers. In V. V. Fediushyn (Ed.), *Global English – Global Decisions*. XVIII TESOL – Ukraine National Conference, April 12-13 (pp. 104-107). Sevastopol, Ukraine: Rebest.

20. Gudyma, Y. (June, 2017). The Exercises on the Formation of Learning Strategic Competence for the English Language Teacher Trainees in the Spoken Interaction. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*, 6(22), 4, 12-17.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	27
1. 1. Динаміка розвитку проблеми та аналіз сучасного стану формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.....	27
1.2. Структура навчально-стратегічної компетентності в англomовному діалогічному мовленні.....	43
1.3. Психологічні особливості формування навчально-стратегічної компетентності в англomовному діалогічному мовленні.....	68
1.4. Класифікація пам'яток як засобу розвитку навчальних умінь.....	80
Висновки до розділу 1.....	86
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТРАТЕГІЙ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	89
2. 1. Аналіз підручників і посібників з англійської мови щодо завдань для формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.....	89
2.2. Підсистема вправ для формування в майбутніх учителів навчально- стратегічної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення.....	105
2.3. Модель організації процесу формування навчально-стратегічної компетентності під час навчання майбутніх учителів діалогічного мовлення.....	149
Висновки до розділу 2.....	172
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНО- СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	175

3.1. Організація експериментальної перевірки ефективності методики формування в майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.....	175
3.2. Реалізація експерименту й інтерпретація результатів експерименту.....	187
3.3. Методичні рекомендації щодо організації роботи з формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні	199
Висновки до розділу 3.....	206
ВИСНОВКИ	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	214
СПИСОК ПРОАНАЛІЗОВАНИХ НМК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	234
ДОДАТКИ (Том II)	237

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АЗ	аудиторне заняття
АМ	англійська мова
ВЗО	вищий заклад освіти
ГС	граматичні структури
ДЄ	діалогічна єдність
ДМ	діалогічне мовлення
ЖДБР	журнал досягнення бажаних результатів
ЗН	зміст навчання
ЗЄР	Загальноєвропейські Рекомендації
ІКК	іншомовна комунікативна компетентність
ІМ	іноземна мова
КДМ	компетентність у діалогічному мовленні
ЛО	лексичні одиниці
МД	мовленнєва діяльність
НМК	навчально-методичний комплекс
НСтК	навчально-стратегічна компетентність
СтК	стратегічна компетентність
СР	самостійна робота

ВСТУП

Україна переживає динамічні зміни і перетворення в політичному, соціально-економічному та культурному житті. Підвищується потреба суспільства в людях, що володіють іноземною мовою (ІМ) як засобом спілкування. Необхідність навчити користувачів ІМ використовувати її як інструмент у діалозі культур різних країн світу спонукає науковців, методистів і вчителів-практиків переосмислювати цілі іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуках дієвих засобів їх досягнення.

Однією з цілей іншомовного навчання є формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), метою якої є не лише накопичення обсягу знань, навичок і вмінь, а й здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні (Бігич та ін., 2013, сс. 90-91). Для вчителя ІМ важливо реалізовувати усномовленнєву комунікацію в діалогічній формі в різних сферах і ситуаціях спілкування. Учитель є еталоном для учня, тому він повинен уміти використовувати різні комунікативні ситуації, щоби спонукати своїх учнів до спілкування в умовах безпосереднього контакту.

Методисти (Ю. І. Пассов (2003), І. О. Зимня (Зимняя, 1987), Л. С. Панова (Панова, Андрійко і Тезікова, 2010) стверджують, що навчання усного мовлення варто розпочинати саме з розвитку вмінь діалогічної форми комунікативної діяльності. Сучасна методика вказує на необхідність уже на початку вивчення ІМ досягати значних результатів у процесі реалізації експресивного усного мовлення студентів – як у діалозі, так і в цілісному висловлюванні (Пушинська, 2010).

Навчальний матеріал має спонукати індивідів до висловлення думки з опорою на досвід. Наскільки невимушено студенти будуть уведені в атмосферу іншомовного спілкування на другому курсі, настільки успішною буде їхня комунікативна діяльність протягом усього навчання.

У свою чергу, успішність діяльності вчителя значним чином залежить від його комунікативної культури та відповідних комунікативно-мовленнєвих умінь. Учитель повинен уміти не лише планувати, здійснювати та коригувати власну комунікативну поведінку, а й організовувати обмін інформацією, керувати

пізнавально-практичною діяльністю своїх учнів, а також установлювати та врегульовувати стосунки між учнями (Кан-Калик, 1976). На нашу думку, слід приділяти значну увагу формуванню в майбутніх учителів компетентності в діалогічному мовленні (КДМ), під якою розуміємо здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію в діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання (Бігич та ін., 2013). Адже запорукою успішного спілкування є оволодіння певними вміннями, навичками, знаннями та комунікативними здібностями, які є складовими елементами КДМ. Метою формування КДМ в майбутніх вчителів виступає розвиток здатності здійснювати усномовленнєве спілкування в діалогічній формі в різноманітних ситуаціях (Бігич та ін., 2013, сс. 302-313). Однак для здійснення комунікації також потрібно вміти правильно інтерпретувати різноманітні мовленнєві ситуації, ставити комунікативні цілі та досягати їх, а також виконувати соціальні ролі у відповідних ситуаціях (Ніколаєва та ін., 2002, с. 11). Добре відомо, що зазвичай під час вивчення ІМ студенти кажуть не те, що вони хочуть повідомити, а те, що можуть сказати ІМ. Це спричинено специфічними рисами ДМ, які спричиняють труднощі. ДМ об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння, тому студент, не зрозумівши репліку свого партнера, не в змозі швидко й адекватно відгукнутись реактивною реплікою, або в користувача ІМ відбувається роздвоєння уваги, коли йому потрібно сприйняти і правильно зрозуміти партнера та підготувати свою відповідь (Ніколаєва та ін., 2002, с. 156). Як показує практика, серед студентів, у яких обмежені словниковий запас та репертуар граматичних структур, трапляється чимало таких, які здатні успішно повідомити співрозмовнику про щось із застосуванням сформованої стратегічної компетентності (СтК) та навчально-стратегічної компетентності (НСтК), за допомогою яких учень навчається усувати або долати труднощі, котрі в нього виникають. Тому викладачеві потрібно формувати у студентів уміння послуговуватись як навчальними стратегіями під час навчального процесу, так і комунікативними стратегіями в реальному спілкуванні.

Оволодіння майбутніми філологами іншомовним спілкуванням передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетентності, одним зі складових елементів якої є **СтК**, що є основою навчальної автономії. СтК – це здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування ІМ (Азимов и Щукин, 2009). СтК включає вміння самостійно здобувати й використовувати знання, планувати навчальний процес та оцінювати свої знання, а також дає змогу учням долати мовний бар'єр, труднощі, які виникають у процесі реального спілкування ІМ (Бігич та ін., 2013, сс. 443-451).

Ефективне спілкування не обходиться без навчальних та комунікативних стратегій, за допомогою яких і відбувається досягнення комунікативної мети, що, у свою чергу, забезпечується здатністю особистості на основі набутих знань і сформованих умінь успішно добирати й реалізовувати адекватний репертуар комунікативних стратегій відповідно до поставлених завдань певної ситуації (Черниш, 2013, сс. 204-205). Власне саме НСтК зумовлює здатність користувачів ІМ реалізувати стратегії оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями; співпрацювати з партнерами по спілкуванню; виконувати навчальні завдання різних типів; користуватися стратегіями міжкультурного спілкування тощо. Під НСтК ми розуміємо здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння ІКК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. НСтК складається із двох компетентностей: навчальної та стратегічної, які базуються на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань та усвідомленостей. У свою чергу, НСтК формується на основі відібраних *навчальних* (організована, цілеспрямована і регульована послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб навчання стало легшим, більш швидким та ефективним) та *комунікативних* (усвідомлена лінія комунікативної поведінки учня у конкретній ситуації спілкування) стратегій (Бігич та ін., 2013, с. 96).

Для того щоб визначити, з якою стратегією ознайомлювати на певному етапі навчання у вищому закладі освіти (ВЗО), спочатку потрібно визначити, які з них перебувають у межах рівня досягнення майбутніх філологів. Так, самоконтроль та самостійне виправлення спонтанного мовлення вимагають вищого рівня сформованості лінгвістичної компетентності, порівняно зі стратегіями запам'ятовування. Але будь-якого з обраних учителем типів стратегій потрібно навчати систематично. Навчання стратегій не може бути обмежено одним заняттям. Студенти повинні використовувати їх безпосередньо під час виконання мовних і мовленнєвих завдань та тренувати стратегії під час їх виконання. Потрібно постійно створювати різні навчальні ситуації, у яких майбутні вчителі англійської мови (АМ) можуть застосовувати запропоновані їм стратегії. Не всі навчальні стратегії однаково підходять усім студентам. Вибір стратегії – справа особиста. Проте важливо, щоб студенти на практиці ознайомилися з їх різноманіттям і лише після цього вибрали для себе найбільш прийнятні (Олійник, 2002).

Аналітичний огляд чинних документів з навчання ІМ, підручників АМ та наукових праць показав, що формуванню НСтК науковцями приділено уваги поки що недостатньо. Попри те, що було розроблено моделі СтК (Л. Бахманом) та запропоновано різні класифікації стратегій, досі немає цілісного підходу до проблеми формування в майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ.

Отже, **актуальність** нашого дослідження зумовлена такими чинниками:

- новими вимогами часу щодо володіння студентами ДМ;
- недостатнім рівнем сформованості вміння (було визначено під час опитування студентів II курсу та викладачів, що їх навчають у трьох навчальних закладах України (див. Додатки А-Е)) використовувати навчальні та комунікативні стратегії, що не може не позначитись на рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності у студентів, про що свідчать дані проведеного анкетування у трьох ВЗО (Київському національному лінгвістичному університеті; Тернопільському національному педагогічному університеті

ім. В. Гнатюка; Чернігівському національному педагогічному університеті ім. Т. Г. Шевченка – загалом 414 респондентів, 377 з яких – студенти; 37 – викладачі);

- потребою в розробленні науково обґрунтованої методики формування у майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ;
- браком відповідних навчальних матеріалів для розвитку умінь НСтК.

Об'єктом дослідження є процес формування навчально-стратегічної компетентності в майбутніх учителів англійської мови в діалогічному мовленні.

Предметом дослідження є методика формування в студентів другого курсу навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання англомовного діалогічного мовлення із використанням прямих та непрямих стратегій.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напрямку дослідження безпосередньо пов'язаний із колективною науково-дослідною темою кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій КНЛУ «Дослідження шляхів реалізації компетентнісного підходу в навчанні ІМ і культур» (номер державної реєстрації: 0112U002475) та з вимогами до оволодіння ІМ, поданих у чинних навчальних програмах. Тему дисертації затверджено вченою радою КНЛУ (протокол № 5 від 26.12.2011 р.) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28.02.2012 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці й експериментальній перевірці методики формування у майбутніх учителів НСтК у процесі навчання ДМ. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

- визначити теоретичні передумови формування в майбутніх учителів АМ НСтК у діалогічному мовленні: проаналізувати сучасний стан та динаміку розвитку досліджень проблеми формування НСтК у діалогічному мовленні, охарактеризувати природу НСтК;

- обґрунтувати структуру та зміст НСтК в англомовному діалогічному мовленні та провести анкетне опитування викладачів і студентів для дослідження відповідності структури й змісту навчання;
- вивчити психологічні особливості формування НСтК в англомовному діалогічному мовленні: проаналізувати психологічні особливості студентів, типи суб'єктів навчання, а також особистісно-діяльнісний підхід до навчання ІМ; встановити роль пам'яток для формування НСтК у діалогічному мовленні, охарактеризувати зміст та структуру пам'яток і розробити на основі цього вправи з пам'ятками й мовленневими кліше для формування НСтК у діалогічному мовленні;
- розробити методику формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ: проаналізувати підручники / навчально-методичні комплекси (НМК) з АМ щодо реалізації в них НСтК у діалогічному мовленні, розробити етапи формування НСтК у діалогічному мовленні, укласти підсистему вправ, реалізувати її в комплексах вправ для формування НСтК у діалогічному мовленні; розробити модель формування НСтК та процесу навчання майбутніх учителів ДМ;
- підготувати і провести методичний експеримент для перевірки ефективності методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ; за результатами методичного експерименту укласти методичні рекомендації щодо організації роботи з формування у майбутніх учителів НСтК в усному англомовному спілкуванні.

Для вирішення поставлених завдань було застосовано такі **методи дослідження: теоретичні** (критичний аналіз, синтез і узагальнення положень вітчизняних та іноземних джерел із психології, педагогіки, лінгвістики, методики навчання ІМ, чинних програм, сучасних нормативних документів, підручників з АМ для студентів-філологів з метою характеристики сучасного стану навчання ІМ у ВЗО, які готують майбутніх учителів АМ, і визначення змісту формування НСтК у процесі навчання англомовного ДМ; а також з метою розроблення моделі організації навчального процесу й обґрунтування

відповідної підсистеми вправ); *емпіричні* (наукове спостереження за формуванням у майбутніх учителів АМ НСтК в усному спілкуванні та анкетне опитування студентів другого курсу ВЗО, з метою доцільності розроблення запропонованої методики, прогнозування та моделювання освітнього процесу згідно з розробленою методикою; проведення експерименту для перевірки ефективності запропонованої методики навчання); *статистичної обробки* (математичної статистики для перевірки достовірності експериментальних даних, їх кількісного та якісного аналізу).

На захист виносяться такі **наукові положення**:

1. Структурними компонентами НСтК є: 1) *знання*: а) декларативні (мовні, прагматичні, мовленнєві); б) процедурні (соціокультурні, знання індивідуальних особливостей студентів, знання про прямі та непрямі стратегії, знання про види пам'яток та знання умов використання мовленнєвих засобів у процесі спілкування); 2) *навчально-стратегічні вміння* (уміння визначити власні індивідуальні психологічні особливості; уміння користуватись та послуговуватись прямими стратегіями відповідно до завдання та індивідуальних психологічних особливостей; уміння добирати та використовувати непрямі стратегії відповідно до ситуації іншомовного спілкування).

2. Розвиток умінь НСтК у майбутніх учителів АМ має відбуватися поступово, відповідно до виділених чотирьох етапів формування НСтК: діагностичного, тренування у спілкуванні, практики у спілкуванні з використанням штучних опор та практики у спілкуванні з природними опорами.

3. Формування у майбутніх учителів НСтК у ДМ є ефективнішим і раціональнішим за умов використання розробленої підсистеми вправ та засобів навчання з паралельним ознайомленням студентів із прямими та непрямими стратегіями й одночасним їх тренуванням.

4. Ефективне формування у майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ досягається завдяки використанню в освітньому процесі підсистеми вправ та створених засобів навчання для формування НСтК у ДМ, а саме:

опитувальника «*Learning skills questionnaire*», навчальних таблиць «Стратегії в ДМ» та журналу досягнення бажаних результатів «*The journal of achieving desired outcomes*», формування зазначеної компетентності має відбуватись паралельно з формуванням компетентності у ДМ.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше науково обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* методику формування в майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: етапи навчання, підсистему вправ і відповідну модель організації навчання; запропоновано визначення поняття «вправи для формування навчально-стратегічної компетентності в англійськом діалогічному мовленні»;
- *удосконалено* критерії аналізу й оцінки підручників / навчально-методичних комплексів щодо завдань для формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні та конкретизовано зміст поняття «навчально-стратегічна компетентність у діалогічному мовленні»;
- *набули подальшого розвитку* теоретичні засади формування навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання англійськом діалогічного мовлення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в:

- відборі навчального матеріалу для формування НСтК;
- створенні засобів формування НСтК;
- укладанні комплексів вправ для формування у студентів II курсу НСтК в англійськом ДМ;
- розробленні методичних рекомендацій щодо організації роботи з формування НСтК у ДМ.

Запропонована методика **впроваджена** у навчальний процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (акт впровадження № 2315 від 17.12.2014 р.; протокол № 4 кафедри практики англійської мови від 25.11.2014 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (акт № 40 від 05.11.2014 р.), Глухівського національного

педагогічного університету імені Олександра Довженка (акт № 2015/20 від 28.05.2015 р.; протокол № 9А кафедри іноземних мов та методики викладання від 28.05.2015 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на міжнародних науково-практичних конференціях: «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київський національний лінгвістичний університет, 2012-2015), «VI Міжнародна науково-практична конференція «Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх відносин» (Дипломатична академія України при МЗС України, 2013), «Global English – Global Decisions. XVIII TESOL» (Севастопольський інститут банківської справи Української академії банківської справи Національного банку України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, посольство Сполучених Штатів Америки в Україні, 2013), «Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014), «Modern Methodology of Science and Education» (International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE», Dubai, 2017) та всеукраїнських конференціях: «Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов» (Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2012), «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (Національна академія наук України Київський університет права Рівненський інститут, 2012), «Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи» (Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 8 статтях, з них 5 – у фахових збірниках, 2 – у зарубіжних виданнях та 1 – у збірнику наукових праць. Результати дослідження додатково відображено в 12 тезах доповідей.

Структура й обсяг дисертації зумовлена її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (том I – 236 сторінок) та 16 додатків (том II – 173 сторінки). Повний обсяг

дисертації – 409 сторінок. Робота містить 16 таблиць та 5 рисунків. Список використаних джерел розміщений на 20-ти сторінках і налічує 172 найменувань, з яких 128 – українською, 44 англійською та французькою мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Метою цього розділу є вивчення теоретичних передумов формування у майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ. Для цього було розв'язано такі завдання: розглянуто провідні зарубіжні та вітчизняні дослідження НСтК; проаналізовано сучасний стан формування НСтК загалом та в ДМ в майбутніх учителів АМ зокрема, на основі сформульованих і описаних понять та структури НСтК нами було виділено компоненти комунікативної здатності до вживання АМ та визначено її складові елементи; представлено результати анкетного опитування студентів першого та другого курсів мовних спеціальностей та викладачів ІМ з метою практичного дослідження відповідності мети і змісту навчання; розглянути психологічні особливості формування НСтК в англomовному ДМ: проаналізовано психологічну структуру особистості, типи суб'єктів навчання, а також компоненти психологічної структури особистості й особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Наступним завданням нашої роботи було охарактеризувати зміст і структуру пам'яток. Ми також описали вимоги до їх змісту та оформлення. Крім цього, нами було обґрунтовано теоретичні засади використання пам'яток як засобу і способу самостійного опанування ІМ та ДМ зокрема.

1.1. Динаміка розвитку проблеми та аналіз сучасного стану формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні

Теоретико-практичний досвід із проблематики навчання усного спілкування у ВЗО (Жинкін М. І. (Жинкин, 1982), Зимня І. А. (Зимняя, 1987), Куліш Л. Ю. (Кулиш, 1982), Коробейнікова Т. І. (2013), Кочубей Н. П. (2014),

Леонтьев А. А. (Леонтьев, 2007), Пасов Ю. И. (Пассов, 1989), Сліпченко Л. Б. (2014), Ластін М. (Lusting & Koester, 1999), Самовар Л. (Samovar, Porter, & McDaniel, 1997), Андерхіл Н. (Underhill, 1991) свідчить про те, що діалогічне мовлення – це усний продуктивний вид мовленнєвої діяльності (МД), пов'язаний з аудіюванням. Кожен з учасників мовленнєвого акту по черзі виступає як ініціатор спілкування (адресант) і як партнер по спілкуванню (адресат) (Бігич та ін., 2013, с. 302). Діалогічне мовлення характеризується, з психологічної точки зору, вмотивованістю (створення умов, у яких у користувачів ІМ виникло б бажання і потреба щось сказати), зверненістю (комунікація відбувається в безпосередньому контакті учасників спілкування), ситуативністю (зміст ДМ можна зрозуміти з урахуванням відповідної ситуації, у якій воно здійснюється), експресивністю (оскільки мовець передає свої думки, почуття тощо, його мовлення відповідно емоційно забарвлене), використанням невербальних засобів спілкування (жести, міміка, вираз обличчя), спонтанністю (обмін репліками неможливо спланувати заздалегідь, що й зумовлює спонтанність) та двостороннім характером (спілкування передбачає володіння не лише говорінням, а й аудіюванням, звідси впливає двосторонність мовленнєвої активності та ініціативність) (Пассов, 1989, сс. 177-189). Щодо мовних особливостей ДМ, то еліптичність (неповні репліки, «готові» мовленнєві одиниці, «заповнювачі пауз», стягнені форми) є його характерною ознакою. З огляду на характерні особливості усного спілкування ми можемо простежувати, як стратегії різного виду та типу можуть бути перенесені на вирішення мовленнєвих завдань та застосовуватись у різних комунікативних ситуаціях для успішного ведення розмови.

Питання дослідження особливостей навчання ДМ розглядало чимало вчених: Л. Б. Сліпченко (2014), Н. М. Черненко (2004), Т. І. Коробейнікова (2013), Н. П. Кочубей (2014), О. О. Рембач (2005), А. В. Горелова (2006), Т. М. Астафурова (1997) та ін.

Так, Л. Б. Сліпченко (2014, сс. 23-24) сформулює базові положення навчання англомовного ДМ, висуваючи принципи культурної обумовленості

та принцип клішованих мовленнєвих засобів (стереотипності вживання мовних засобів) як базові для навчання ДМ. Н. М. Черненко (2004) відносить до головних перешкод для успішної комунікативної взаємодії семантичні, мотиваційні, лінгвістичні та особистісні бар'єри та виокремлює культурологічний бар'єр, що, на думку автора, значно утруднює комунікативну взаємодію (сс. 72-75). Т. І. Коробейнікова у своїй роботі проаналізувала типові помилки в англійському ДМ студентів на фонетичному, граматичному та синтаксичному рівнях. Такий аналіз дав змогу автору дійти висновку, що основними осередками виникнення помилок в англійському ДМ майбутніх учителів ІМ є вживання та порядок слів у реченні, інтонаційне оформлення висловлювань, що вимагає цілеспрямованого формування в них мовленнєвих (граматичних, фонетичних, лексичних) навичок (Коробейнікова, 2013, сс. 8-9). Н. П. Кочубей у своєму дослідженні розглядає навчальний діалог, який характеризується спрямованістю на вирішення навчального завдання та чіткою ситуативною окресленістю. Науковець також визначає методологічний компонент змісту навчання, який охоплює загальні навчальні й адаптивні вміння. Дослідниця вважає, що в основу навчання ІМ має бути покладений особистісно-діяльнісний підхід, та розглядає його в контексті інтерактивного навчання іншомовного ДМ (Кочубей, 2014, сс. 15-36). О. О. Рембач стверджує, що одним із важливих факторів удосконалення комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів є врахування мовленнєвого компоненту культури у процесі навчання спілкування, яка визначається специфікою використання вербальних і невербальних засобів комунікації та характеризується мовленнєвими показниками, а саме правильністю, чистотою, логічністю, доступністю, лаконічністю, доречністю, етичністю (Рембач, 2005). А. В. Горелова вивчає соціокультурну компетентність спілкування в розвитку комунікативних стратегій. На думку автора, необхідно поєднувати мовну обізнаність із практичним володінням певними нормами комунікативної поведінки, вмінням обирати адекватні стилі спілкування, адекватні правила етикету, адекватну манеру спілкування в міжкультурному середовищі, прийняті в певній спільноті (Горелова, 2006, сс. 19-26). Н. Т. Астафурова, досліджуючи

стратегії комунікативної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, бере до уваги й соціокультурну специфіку комунікативної поведінки, тобто комунікативні стратегії, їхнє вербальне втілення та різні інтенції, а також представників різних культурно-мовних соціумів у процесі навчання типових ситуацій міжкультурної взаємодії (ведення телефонних розмов, встановлення особистих контактів, проведення переговорів, презентацій). Під час міжкультурної комунікації інтенція встановлення мовленнєвого контакту комунікантів здійснюється за допомогою різномірних мовленнєвих засобів (кліше), комунікативних умінь і мовленнєвих навичок, які визначаються правилами і нормами комунікативної поведінки культури народу, мову якого вивчають (Астафурова, 1997).

Аналіз теоретичних і практичних доробок науковців дав можливість розглянути динаміку розвитку проблеми та проаналізувати сучасний стан формування НСтК у ДМ.

Отже, сьогодні термін *стратегія* використовують у виразах *стратегії викладання* та *стратегії навчання*, проте питання формування НСтК в іншомовному говорінні у ВЗО залишається ще недостатньо вивченим.

Загалом словники дають визначення стратегії як сукупності вчинків і дій, що поєднуються для здобуття перемоги (Rober, Rey-Debove, & Rey, 1989), або як мистецтво планування та координування заради досягнення мети (De Viller, 1992). Щодо освіти Р. Лежендр (Legendre, 1993) вважав, що *стратегія навчання* є системою операцій та педагогічних джерел, спланованих суб'єктом з метою найбільшого сприяння, досягнення цілей у педагогічній ситуації. Дж. Тардіф наголошує на факті, що стратегія – це техніка, спеціально створена задля ефективного досягнення мети, яка також містить щось множинне, тобто систему певних операцій (Tardif, 1992).

Незважаючи на проблеми спричинені термінологією, сьогодні в методиці навчання ІМ термін «стратегії навчання» використовують для позначення системи дій та операцій опанування користувачем ІМ для набуття, залучення та використання відповідної виучуваної ІМ. Іншими словами, як зазначає П. Сір,

навчання ІМ може розглядатись як усі інші процеси опрацювання мовного матеріалу й відповідних завдань. Спочатку індивід вибирає і отримує частину нової інформації, яка йому представлена, потім сприймає та накопичує цю інформацію у своїй пам'яті й, нарешті, він її викликає, щоб знову використати (Сур, 2006, р. 67).

Однак стратегія навчання може проявлятися через прості техніки або стати автоматизованою, якщо її неодноразове використання користувачем ІМ виявилось ефективним. Окрім цього, НСтК розглядається як сукупність певних характеристик або вчинків, котрі можуть бути свідомими / несвідомими чи потенційно свідомими, а також належати до мисленнєвих процесів, які можуть бути контрольовані за допомогою рефлексії (самоаналізу). Нарешті, може варіюватися використання стратегій, які сприяють процесу навчання, у числі та частотності їх використання залежно від індивіда (Сур, 2006, р. 69).

У нашому дослідженні ми вивчатимемо стратегії, які майбутні вчителі мають використовувати у процесі оволодіння ДМ. На цьому етапі розвитку нашого суспільства виникає потреба в компетентних користувачах ІМ, тому важливо дослідити також і мовленнєву компетентність.

До найважливіших умов, що становлять основу мовленнєвої компетентності студента, належить його здатність вести діалог з дотриманням вимог англійського мовленнєвого етикету (у дружньому колі, у розмові з однолітками, зі старшими чи молодшими за віком, у контактному або дистантному спілкуванні). Тому вдосконалення і розвиток умінь ДМ студентів посідає одне з чільних місць у вивченні ІМ. У студентів дедалі частіше виникає можливість чи потреба спілкування в реальному житті з носіями чи користувачами ІМ, виникають природні ситуації, де студенти часто відчувають труднощі в передаванні тієї чи іншої інформації. Тому викладачеві під час заняття необхідно створювати якомога більше комунікативних ситуацій, де студенти навчались би використовувати стратегії різного виду та переносити їх у реальне життя.

Окрім мовленнєвої компетентності, на думку Дж. О'Меллі і А. Шамо, до складу ІКК мають увійти стратегії навчання, поряд з граматичною, соціолонгвістичною і дискурсивною компетентностями (O'Malley & Chamot, 1985, pp. 557-584). Окремі науковці (Р. Оксфорд (Oxford, 1990), В. Кук (Cook, 2008), Д. Ларсен-Фрімен (Larsen-Freeman, 1991)) переконані, що навчальні стратегії є доступними та засвоюваними, тобто придатними до навчання. Окрім цього, користувачі ІМ лише отримають від них користь, адже за допомогою стратегій студенти досягнуть кращих результатів у вивченні ІМ (Larsen-Freeman, 1991; Oxford, 1990). А. Л. Венден вважає, що однією з цілей навчання є оволодіння студентами різного типу стратегіями, за допомогою яких майбутні вчителі здатні не лише ефективніше опановувати ІМ та вільніше спілкуватись нею, а й самостійно керувати навчальною діяльністю (Wenden, 1987, pp. 8-10). Науковець стверджує: якщо студентам надавати вже готові відповіді до задачі чи завдання, над яким вони працюють, проблема миттєво буде вирішена; проте, якщо їх навчити стратегій, за допомогою яких студенти самостійно зможуть знайти відповіді до завдань, згодом вони будуть здатні керувати власним процесом навчання. Отже, як бачимо, науковець звертає більшу увагу на автономію студентів. Ми дійшли висновку, що численні автори вважають: успіх у вивченні ІМ пояснюється здебільшого використанням певної кількості прийомів вивчення ІМ і відповідних стратегій, які можуть бути усвідомлені студентом і яких можна навчити (Wenden, 1987, pp. 8-10; Larsen-Freeman, 1991; Oxford, 1990).

Дослідженням проблеми формування СтК займалося чимало зарубіжних науковців, таких як Л. Дюкет (Duquette, 1988), М. Кенел та М. Свейн (Canale & Swain, 1980), Е. Шамот (O'Malley & Chamot, 1990) та Г. Відовсон (Widdowson, 1972), Л. Бахаман (Bachman, 1990) та інші. Аналіз наукової літератури показав, що у своїх працях французькі дослідники визначають навчальну стратегію як «*stratégies pédagogiques*», тоді як британські науковці послуговуються терміном «*learning strategy*». Представимо, як трактують поняття «стратегія» сучасні зарубіжні науковці, у табл. 1.1.

Трактування поняття «стратегія»

Науковці	Визначення поняття «стратегія»
Г. Стерн (Stern, 1983)	Стратегії – це техніка, яку обрав користувач мовою (використовує термін <i>техніка</i> для позначення конкретних форм навчання задля спостереження за навчальною поведінкою – дає загальне визначення щодо стратегії).
Дж. Рубін (Wenden & Rubin, 1987)	Навчальні стратегії – це стратегії, які сприяють розвитку мовної системи, що її конструює користувач мовою, і поширюються на навчання безпосередньо (вводить визначення «навчальна стратегія»).
Р. Оксфорд (Oxford, 1990)	Навчальні стратегії – це поведінка та дії, які студент використовує задля більш успішного оволодіння мовою та процесом, котрим керує сам користувач ІМ.
Дж. О’Мейллі та А. Шамот (O’Malley & Chamot, 1990)	Навчальні стратегії – це стратегії, яких навчають експліцитно і які є частиною змісту навчання.

Як видно з наведених вище визначень стратегій, здебільшого дослідники визначають стратегії як техніку, поведінку або дію користувача ІМ, деякі науковці відносять стратегії до змісту навчання, а інші розглядають їх як самостійну роботу користувача ІМ у процесі опанування мовою. У свою чергу Р. Л. Оксфорд (Oxford, 1990) розглядає навчальну стратегію як організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність певних дій, які виконує студент у процесі навчальної діяльності, обираючи їх з числа можливих, для того, щоб зробити своє навчання легшим, швидшим та ефективнішим. Більшість

науковці поділяють навчальні стратегії на метакогнітивні та когнітивні. Окрім згаданих, виділяються також стратегії запам'ятовування, компенсаторні, соціальні й афективні. У своїй праці Р. Л. Оксфорд згрупувала всі згадані вище стратегії на прямі та непрямі. На думку автора, *прямі* стратегії використовуються для виконання мовних та мовленнєвих завдань і стосуються безпосередньо мовного матеріалу та маніпуляцій з ним, а *непрямі* стратегії, які є більш глобальними, залучаються для планування, керування й оцінювання навчального процесу. Вони також знижують тривожність, є засобом самозаохочення, охоплюють уміння і бажання запитувати, отримувати інформацію, співпрацювати (Oxford, 1990).

Аналіз робіт авторів, які займаються проблемами формування НСтК у ДМ, дає змогу виділити деякі основні напрями у вивченні цього питання. Дослідження питання формування НСтК пов'язане з формуванням ІКК (І. Л. Бім (Бим, 1977), Н. Д. Гальскова (2008), Н. І. Гез (1982), Р. П. Мільруд (Мильруд, 1991), А. М. Щукін (Щукин, 2011) та ін.), концепцією автономії студента (Л. Дікінсон (Dickinson, 1987), Г. Холек (Holec, 1981), А. Рампільон (Rampillon & Vimmel, 2000), Н. Ф. Коряковцева (Коряковцева, 2001), Т. Ю. Тамбовкіна (Тамбовкина, 2007), І. П. Задорожна (2004). Щодо стратегій у говорінні, то їх описано у працях О. О. Галанової (2003) (навчала стратегій наукової дискусії), Л. А. Каревої (2000) (використовувала стратегічну компетентність у процесі навчання ДМ в аспекті діалогу культур), М. Р. Кореневої (2003) (розробила методику формування компенсаторних умінь говоріння), Ю. О. Синиці (2000) (займалась розробленням проблеми формування соціолінгвістичної компетентності у процесі навчання усного іншомовного спілкування), Т. М. Сухаревої (2002) (досліджувала проблему формування комунікативних стратегій уживання англійських слів студентами).

Так, Н. Ф. Коряковцева розглядає навчальну компетентність як здатність і готовність особистості до усвідомленого та ефективного самостійного управління навчальною діяльністю – від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів (2002, с. 176).

Л. А. Карева визначає властивість СтК як частину комунікативної компетентності в усному мовленні, уклавши комунікативні стратегії (*ознайомлення* студентів із характерними особливостями діалогу на прикладі конкретних текстів; *накопичення* екстралінгвістичного матеріалу навколо найбільш загальних тем і типових ситуацій; *розвитку* умінь і навичок ведення бесіди в межах двохстороннього та багатостороннього діалогу) та обґрунтувавши необхідність їх використання під час навчання усного спілкування в контексті діалогу культур. Дослідниця визначила цілі та принципи використання СтК у процесі навчання ІМ, які є базовими умовами її успішності; дослідила роль СтК у навчанні усного мовлення в немовному ВЗО. У своїй роботі вона розробила типологію мовленнєвих намірів, спрямованих на розвиток і вдосконалення умінь та навичок усного спілкування, проте не описала та не вказала, які саме стратегії необхідні для успішного функціонування відповідних умінь і навичок, а також не приділила уваги головній проблемі свого дослідження, обмежившись виділенням компонентів СтК (Карева, 2000, сс. 127-252).

Проблему формування в майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ не було вивчено на належному рівні у вітчизняній методиці. Цією проблематикою займалася лише Н. Є. Білоножка, яка присвятила роботу формуванню СтК старшокласників у процесі оволодіння англomовним лексико-граматичним матеріалом. Автор дійшла висновку, що автономне навчання є процесом формування в користувача мовою СтК, для чого необхідно розвивати інтегрований набір як загальних (метакогнітивних), так і специфічних (когнітивних) навчальних умінь. Дослідниця визначає СтК як сукупність знань, умінь та здатності мовного користувача до оптимального оволодіння ІМ як засобом спілкування на заняттях ІМ, так і в самостійній роботі з ІМ, проте у своїй методиці не зовсім чітко окреслює процес формування СтК (Білоножка, 2010, с. 263).

Л. В. Ягеніч вивчала проблему формування в молодших школярів СтК у процесі навчання аудіювання АМ. Вона зазначила, що стратегії мобілізують: збалансовують ресурси мовця, активуючи його навички й уміння для успішного

здійснення комунікативного акту відповідно до поставленої мети за оптимальний час (Ягеніч, 2007). У свою чергу, Г. І. Шевченко проаналізувала стратегії розумових дій індивіда й індивідуальний стиль навчальної діяльності та труднощів навчання в галузі психології. Дослідниця виявила характерні стратегії навчальної діяльності для студентів із різним рівнем успішності та простежила закономірність помилок під час виконання різних навчальних дій (Шевченко, 1999, с. 115) серед більш та менш успішних студентів. Дослідниця вважає, що слід розвивати стратегії з максимальним залученням візуальної модальності, характерною особливістю модальної структури сприйняття яких є провідний кінестетичний канал, що дає можливість підвищити успішність навчання майбутніх учителів (Шевченко, 1999; Карева, 2000; Ягеніч, 2007).

Н. Ф. Бориско до НСтК відносить оволодіння знаннями про себе, свій тип і стилі учіння; навчальні стратегії (когнітивні, або прямі, та метакогнітивні, або непрямі); стратегії використання ІМ (оптимізація оволодіння мовленнєвими компетентностями) та комунікативні стратегії (компенсаторні, афективні та соціальні) (Бігич та ін., 2013, сс. 311-338).

Таким чином, з представленого огляду робіт видно, що, хоча проблему використання стратегій у різних видах мовленнєвої діяльності у процесі навчання учнів / студентів ІМ досліджують вітчизняні науковці (Л. А. Карева, Н. Є. Білоножко, Л. В. Ягеніч, Г. І. Шевченко), проте її не можна вважати достатньо розробленою.

З огляду на різні тлумачення поняття НСтК, у нашій роботі ми вважаємо за доцільне спиратись на визначення навчальної та стратегічної компетентностей, адже НСтК складається з цих двох компонентів. Отже, під **навчальною компетентністю** ми, слідом за Н. Ф. Коряковцевою, розуміємо здатність і готовність особистості до усвідомленого та ефективного самостійного управління навчальною діяльністю від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів (Коряковцева, 2002). У свою чергу, визначення **стратегічної компетентності** ми розуміємо, відповідно до тлумачення Е. Г. Азімова та А. М. Щукіна, поданого у словнику «методичних термінів»:

як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою (Азимов и Щукин, с. 295).

Отже, аналіз наукових праць з питань НСтК та шляхів її формування дав нам можливість сформулювати своє поняття **НСтК у ДМ**, під яким ми розуміємо *здатність та готовність студента, який вивчає ІМ, до усвідомленого, ефективного та самостійного навчання й управління процесом іншомовного спілкування у діалогічній формі, що передбачає постановку студентом цілей, комунікативного завдання, здійснення самоконтролю та самооцінки результатів спілкування, а також здатності мовця компенсувати в ході розмови недостатність мовних знань та / або мовленнєвого і соціального досвіду спілкування ІМ.*

Розглянемо наукові погляди на питання формування СтК зарубіжних дослідників, згадані нами на початку розділу.

М. Кенел та М. Свейн (Canale & Swain, 1980) та Л. Дюкет (Duquette, 1998) вважають СтК невід'ємним компонентом комунікативної компетентності, не розділяючи її на окремі складники. Науковці звужують СтК до процесу непомилкових структур (завдань), за допомогою яких можна імпровізувати та компенсувати брак мовних і мовленнєвих засобів у процесі спілкування у разі «комунікативного збою» (*breakdowns in communication*), який належить до образу «процесуалізованої винахідливості» (П. Скехен (Skehan, 1998), звужуючи операції користувача ІМ до компенсації та імпровізації. Очевидно, що функція СтК, яку виділяють М. Кенел та М. Свейн, є влучною, проте потребує детального опису психологічних механізмів, згідно з якими СтК функціонує у процесі спілкування. Згадану модель критикували Е. Шохамі та Г. Відовсон, які вважали, що взаємодія між компонентами СтК та їхнім розподілом має бути розглянута детальніше (Shohamy, 1998; Widdowson, 1972).

Деталізація М. Кенелом та М. Свейном першої теоретичної моделі СтК з її збільшенням риторично-ефективних характеристик комунікаційних стратегій знаменує собою значні зміни в сприйнятті концепції СтК. Автори визначають

СтК як вербальні або невербальні комунікативні стратегії, котрі використовують для того, щоб компенсувати комунікативні невдачі через недостатній рівень сформованості ІКК. Комунікативні стратегії пов'язані зі свідомою спробою користувача ІМ вплинути на співрозмовника. Проте М. Кенел та М. Свейн не досліджували, наскільки ці спроби свідомі чи повністю автоматизовані або використовуються несвідомо (Canale & Swain, 1980). Науковці першими встановили градацію ІКК та динамічну природу СтК. Згідно з їх дослідженнями (Canale & Swain, 1980) комунікативні стратегії продемонстрували видимі результати визначення, цілей спілкування, оцінювання та планування. Оскільки М. Кенел та М. Свейн, укладачі моделі СтК, створювали комунікативні стратегії без урахування інших компонентів (постановки цілей, оцінки і планування), вважаємо модель недосконалою та такою, що вимагає доопрацювання (Canale, 1983).

Проаналізуємо іншу модель СтК за Л. Дюкетом та розглянемо поняття СтК. Науковець пропонує свою власну інтерпретацію концептів комунікативної компетентності, поділяючи її на чотири мікрокомпетентності (*microcompetences*), припускаючи, що немає жодної точної її моделі. Першою мікрокомпетентністю, на думку Л. Дюкета, є *лінгвістична компетентність*, що описується як здатність інтерпретувати та використовувати мовні коди (фонетичні, фонологічні, морфологічні, синтаксичні та семантичні). Друга мікрокомпетентність – *соціолінгвістична компетентність* зі здатністю інтерпретувати та використовувати мовні правила в різних комунікативних ситуаціях. Науковець також враховує правила зв'язаності (реалізуються граматиною) та послідовності (реалізуються функціями комунікації). Третя мікрокомпетентність – *соціокультурна компетентність*, що описується як загальні знання історії культури певної виучуваної ІМ та соціальна проблематика. Наступною є *референціальна компетентність* – базові знання феномену, до яких належать розуміння мови, взаємовідносини між ними й особистий досвід користувача ІМ. Л. Дюкет визначає СтК як здатність формування комунікативної компетентності для підтримання комунікації та зберігання діалогу між співрозмовниками,

а також перебігу розмови відповідно до намірів мовця (Duquette, 1988). Л. Дюкет першим у визначенні «стратегічної компетентності» згадує про наміри мовця. Науковець не зводить СтК до процесуалізованої винахідливості, а допускає, що мовець спрощує те, що мав на меті сказати. Він припускає дієвість оцінки значення (змісту), яка виконується автоматично в певних структурах мозку (Duquette, 1988).

У свою чергу, Л. Бахман описує **мовну комунікативну здатність** (*communicative language ability*) як складову знань чи компетентності та здатність до виконання або введення цієї компетентності у відповідне, контекстуалізоване комунікативне мовне вживання (*communicative language use*), яка складається із трьох компонентів: мовної компетентності, СтК та психологічних механізмів (Bachman, 1990a). До психологічних механізмів Л. Бахман відносить слухові/візуальні канали, які використовують у мовному вживанні.

У своїй праці Л. Бахман відносить мовну компетентність до знань користувача ІМ про світ та особливості ситуації, у яких використання мови посідає певне місце, та визначає її як складову трьох компонентів: *оцінювання* (перевірка досягнення мети), *планування* (розроблення плану досягнення мети) та *виконання* (реалізація плану) комунікативної здатності. Автор праці описує компонент *оцінювання* як такий, що стосується релевантної інформації в досягненні комунікативної мети в цьому контексті, визначаючи, що мовні компетентності придатні для використання в досягненні цієї мети та подальше оцінювання орієнтоване на перевірку досягнутої мети (Bachman, 1990a, pp. 100-101). Компонент *планування* комунікативної здатності, згідно з теорією Л. Бахмана, передбачає отримання студентом відповідних елементів мовної компетентності та розроблення плану, реалізація якого полягає в досягненні комунікативної мети (Bachman, 1990a, p. 101). *Виконання* є компонентом, який спирається на психофізіологічні механізми прийому і видачі повідомлення для реалізації комунікативної мети та контексту (Bachman, 1990a, p. 103). Останній компонент мовної комунікативної здатності СтК користувача ІМ складається

з психофізіологічних механізмів, які охоплюють слухові / візуальні канали та механізми репродукції, вибору, комбінування, конструювання, прогнозування та дискурсивності і використовуються у висловлюванні ІМ. Л. Бахман зводить психофізіологічні механізми до слухових / візуальних каналів, що суперечать першому компоненту, а саме оцінюванню (Bachman, 1990a, p. 107).

Згідно з поглядами Т. Макнамари (McNamara), підхід Л. Бахмана до основних здібностей виконання узагальнюється до когнітивних аспектів використання. Його модель не пояснює ступінь (міру), до якої СтК включає афективні чинники; він лише зазначає вольові фактори (*volitional factors*) (McNamara, 2000). У свою чергу, П. Скехен вважає, що, незважаючи на поширеність моделі Л. Бахмана, у ній є чимало недоліків (Skehan, 1998, p. 171). Такі етапи, як оцінювання, встановлення цілі, планування та виконання, є надзвичайно актуальними, проте значно важливішим є включення їх до досліджуваної обробки концепцій, які можуть відігравати більш концептуальну, аніж психолінгвістичну, роль у реальному спілкуванні. Це пояснюється в удосконаленій моделі мовної комунікативної здатності. Окрім того, П. Скехен наголошує на іншому етапі – розкриття справжньої природи спілкування та надання значення паралельній обробці даних (Skehan, 1998, p. 171).

Л. Бахман та А. Палмер описують СтК як сукупність метакогнітивних стратегій, що є комбінацією знання ІМ та метакогнітивних стратегій, які дають можливість користувачам ІМ створювати або ж інтерпретувати повідомлення. Науковці представляють СтК у вигляді сукупності метакогнітивних компонентів або стратегій, котрі можна розглядати як послідовність процесів, що забезпечують когнітивні функції управління у використанні мови, а також в інших пізнавальних діяльностях. Використання ІМ включає в себе знання мови користувача й афективні схеми «*affective / emotional language schemata*». Інтеграція всіх цих компонентів дає змогу не лише використовувати мову, а й інтерпретувати усномовленне повідомлення певної комунікативної ситуації (Bachman & Palmer, 1996, p. 70).

Дослідники (Л. Бахман та А. Палмер) визначили три основні дії, у яких представлені метакогнітивні стратегії: постановка цілі (*goal-setting*), оцінювання (*assessment*) та планування (*planning*) дії. Науковці представляють ці здібності як метакогнітивні вміння, що є пізнавальними за своєю природою функціонування та включають «мету», яка може виступати самообізнаністю та входити до їхнього функціонування (Bachman & Palmer, 1996, p. 76).

Використання метакогнітивних стратегій в іншомовному ДМ у процесі спілкування ІМ ще раз підкреслює головну роль афективних стратегій, покладених в основу когнітивного підходу до вивчення ІМ П. Скехена (Bachman & Palmer, 1996, pp. 78-82). Однак, намагаючись уніфікувати питання щодо вивчення другої ІМ з когнітивною перспективою, П. Скехем розглядає афективні стратегії як окрему галузь науки. Згідно з міркуваннями науковця, поняття комунікативної компетентності чи комунікативної здатності впродовж років розвивалися в чотирьох напрямках, враховуючи: 1) формулювання ширшого ряду компонентів; 2) визначення, що ці компоненти не відособлені, а, навпаки, взаємодіють; 3) встановлення, які компоненти компетентності взаємодіють з іншими когнітивними здатностями та процесами; 4) визначення, що мовні здібності включають мовну здатність взаємодіяти зі змістом (Bachman, & Cohen, 1998, pp. 34-56).

Проаналізувавши зазначені вище наукові праці та запропоновані в них визначення стратегій, ми дійшли висновку, що моделі метакогнітивних стратегій Л. Бахмана та А. Палмера і М. Свейна різні. Так, до моделі Л. Бахмана були внесені певні зміни, а саме: 1) введено складний комплекс компетентностей; 2) здійснено розвиток текстуальних компетентностей (знання правил зв'язаності та риторичної організації); 3) подано складніший опис прагматичних знань щодо використання мови правильно й ефективно в різних контекстах; 4) надано більшого значення формуванню СтК.

Дослідивши запропоновані моделі Л. Бахмана та врахувавши зміни, які були внесені, на їх основі нами було створено ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» (див. Додаток И) та опитувальник «*Learning skills questionnaire*»

(див. Додаток З), а також використано навчальну анкету «*Are you a good language learner?*» (за Дж. О'Мейлі) (див. Додаток Ж). Зазначені розробки виступатимуть засобами навчання, за допомогою яких ми рекомендуємо формувати НСтК. Нами також було враховано комунікативно-діяльнісний, когнітивний та особистісно-діяльнісний підходи під час створення засобів навчання для формування НСтК у ДМ. Ми переконані, що використання розроблених нами навчальних засобів сприятиме розвитку мислення студентів та їх мовленнєвих умінь за рахунок акцентування уваги на їхніх навчальних вміннях, формулювання цілей та підцілей навчання, а також самостійного оцінювання себе та рівня сформованості власних навичок і умінь.

Як бачимо, зарубіжні вчені не розмежують СтК та навчальну компетентність, тобто не об'єднують ці дві компетентності в НСтК. Дослідники розглядають проблему формування СтК лише в рамках загальної АМ (*general English*). Отже, питання формування СтК у студентів-філологів (студентів ВЗО) залишається поза увагою науковців.

Крім того, не слід забувати, що НСтК охоплює не лише лінгвістичні компетентності, а й паралінгвістичні. Так, Дж. Андерсон описує особливості тлумачення та стадії трансформації, які передбачають вищий рівень процесів, але визначають лише стадію виконання, у тому числі «рот та руки» (когнітивна теорія мовної продукції жестів), не виділяючи виразу обличчя (залишивши це для подальшого дослідження). Жестикуляція як спосіб невербального спілкування продемонструвала потужний концепт, пояснюючи, як планування та аналіз рухомих дій міг розвинути у вербальній комунікації (Anderson, 1983, p. 375). Д. Макнейл вважає, що жести спряють процесу мислення та відображають психічні образи у внутрішньому мовленні (*mental lexicon*) (McNeill, 1992, p. 403). У своїй праці Д. Маккаферті висвітлює тісний зв'язок між когнітивними й афективними значеннями та тим, що стратегічні зусилля мовного користувача проявлені в реальному спілкуванні (McCafferty, 1998).

Спираючись на праці С. Кіта, М. В. Алібалі та А. Йонг, ми можемо стверджувати, що комунікативні стратегії є лінгвістичними та паралінгвістичними,

виділивши дві головні теорії: гіпотеза лексичного виправлення (відновлення) (*The Lexical Retrieval Hypothesis*). С. Кіт вважає, що жести мають велике значення для концептуального оформлення інформації, перш ніж вона буде закодована в мовну форму, функціонування жестів/жестикулювання відбувається на рівні продукування мови, яке допомагає мовцю знайти влучні слова. Згідно з гіпотезою інформаційного викладу (*The Information Packaging Hypothesis*), жести пов'язані з концептуальним планування повідомлення, допомагаючи мовцю оформити інформацію у вербалізовані одиниці (Alibali, Kita, & Young, 2000).

Таким чином, у результаті аналітичного огляду наукових джерел ми дійшли висновку, що в науковців немає єдиного погляду на питання формування НСтК. Більшість зарубіжних науковців займались власне розробленням моделі СтК, даючи визначення навчальним стратегіям, однак не розглядаючи СтК як один із компонентів НСтК. Вітчизняні науковці визначають навчальну та стратегічну компетентності як компоненти НСтК, проте у проаналізованих нами працях ми не знаходимо розв'язання проблеми використання стратегій (навчальних та комунікативних) у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема ДМ.

Отже, нами було проаналізовано праці зарубіжних учених, у результаті чого представлено й описано різні погляди на досліджуване питання. Спираючись на різні трактування НСтК, визначено поняття та охарактеризовано явище НСтК загалом, описано класифікацію стратегій та їх природу.

Виділені наукові праці та описані в цьому підрозділі стратегії ми будемо враховувати під час розроблення змісту та структури НСтК у процесі навчання англomовного ДМ.

1.2. Структура навчально-стратегічної компетентності в англomовному діалогічному мовленні

Метою цього підрозділу є розкриття основних положень щодо змісту навчання (ЗН) та описання структури НСтК в англomовному ДМ майбутніх учителів АМ.

Мета навчання пов'язана з формуванням навчальної автономії студента, що передбачає формування й удосконалення НСтК. Розвинена НСтК характеризує автономну особистість студента і є здатністю до самостійного, самокерованого і самовідповідального навчання в різних формах аудиторної та позааудиторної роботи.

Основу цієї компетентності становлять знання, навички й уміння, що дають змогу планувати й організовувати власний процес вивчення ІМ, використовуючи найефективніші навчальні стратегії та прийоми відповідно до поставленої задачі, умов та індивідуально-психологічних особливостей, а також самостійно оцінювати результати своєї праці (Бігич та ін., 2011, с. 320).

Ця компетентність формується й удосконалюється шляхом оволодіння студентом різноманітними навчальними і комунікативними стратегіями та прийомами на основі відповідних знань про себе як користувача ІМ, про свої переваги й недоліки, звички та схильності (Бігич та ін., 2011, с. 320).

На початковому етапі у ВЗО студенти повинні систематизувати, а також удосконалювати стратегії, з якими вони ознайомились, щоб бути готовими самостійно продовжувати вивчення ІМ на інших курсах. А це означає, що вони мають навчитися:

- передбачати кінцевий результат оволодіння мовою і визначати критерії його оцінки;
- відбирати найбільш прийнятні й ефективні форми та прийоми навчання;
- стежити за процесом вивчення ІМ й успішністю свого просування в оволодінні ІМ;
- оцінювати реальні досягнення і можливості використання ІМ у реальній діяльності;
- оцінювати продуктивність і досвід своєї навчальної діяльності (Бігич та ін., 2013, сс. 443-465).

Важливість формування НСтК пояснюється тим, що за її допомогою студенти:

- 1) долають мовний бар'єр;
- 2) зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення;
- 3) замінюють окреме слово чи фразу;
- 4) компенсують у процесі спілкування недостатність знань мови;
- 5) розвивають здатність і бажання розмірковувати над процесами формування своєї лексичної компетентності;
- б) готуються до самостійного керування навчальною діяльністю.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР) з мовної освіти стратегії розглядаються як засіб для мобілізації та балансу ресурсів користувача ІМ, щоб задовольнити комунікативні потреби в певному контексті та успішно виконати поставлене завдання в найбільш зрозумілий або економний спосіб. Щодо рецептивних та продуктивних стратегій, то їх застосовують здебільшого під час інтеракції. У ЗЄР із мовної освіти певні когнітивні стратегії та стратегії співпраці також називають стратегіями дискурсу і співробітництва (Ніколаєва, 2003, сс. 57-81).

Стратегії інтеракції (взаємодії) включають у себе планування, виконання, оцінювання, корекцію та контроль комунікативної взаємодії (Ніколаєва, 2003, с. 84). Окрім цього, виділяють посередницькі стратегії, які відображають засоби задоволення потреб у використанні обмежених ресурсів для передавання інформації та встановлення еквівалентного значення (Ніколаєва, 2003, с. 87). Щодо комунікативної компетентності, то в ЗЄР під цим терміном розуміють застосування загальної компетентності користувачами ІМ задля реалізації комунікативних намірів. Комунікативна компетентність, у свою чергу, містить такі компоненти, як лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні компетентності (Ніколаєва, 2003, с. 108). Різні компетентності студента тісно пов'язані з індивідуальними характеристиками його когнітивної, афективної та лінгвістичної природи, які потрібно враховувати у процесі визначення потенційної складності завдання, поставленого перед конкретним студентом (Ніколаєва, 2003, с. 160).

У процесі виконання комунікативного завдання індивід відбирає, врівноважує, активізує та координує необхідні компоненти компетентності. У свою чергу, стратегії забезпечують суттєвий зв'язок між різними компетентностями, якими володіє студент (Ніколаєва, 2003, с. 159).

Згідно із ЗЄР з мовної освіти, на II курсі студенти повинні досягти володіння АМ на рівні В2, що означає користуватися мовою вільно, правильно й ефективно, у широкому діапазоні загальних, академічних, професійних тем про дозвілля, чітко позначаючи зв'язки між ідеями. Вони можуть спонтанно спілкуватися, добре контролюючи граматичний аспект, без жодних ознак необхідності обмеження того, що він / вона хоче сказати, приймаючи стиль мовлення залежно від обставин (Ніколаєва, 2003, с. 74).

СтК передбачає наявність знань вербальних та невербальних засобів компенсації у спілкуванні прогалін в оволодінні ІМ, знань про словотворення, граматичні форми тощо, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей мовленнєвої поведінки та набору мовленнєвих дій для досягнення поставленої комунікативної задачі (комунікативних стратегій); відповідних навичок і вмінь, що дають змогу використовувати ці стратегії (Бігич та ін., 2013, сс. 443-465).

На нашу думку, **знання** є одним із важливих компонентів компетентності майбутнього вчителя ІМ. А. М. Щукін вважає, що *знання* – це результат процесу пізнання дійсності, її адекватне відображення у свідомості людини у вигляді представлених суджень і теорій. Знання на рівні вмінь і навичок забезпечують можливість використовувати мову як засіб спілкування, а також оцінювати своє мовлення та мовлення інших відповідно до норм та правил виучуваної ІМ. У свою чергу, знання поділяють на *декларативні* (предметні), тобто факти, якими володіє студент, та *процедурні* (процесуальні), тобто ті методи, які застосовує студент під час навчання.

Представимо в таблиці 1.2 групи декларативних та процедурних знань (див. табл. 1.2).

ЗНАННЯ			
Декларативні	Процедурні		
<ul style="list-style-type: none"> – мовні знання – прагматичні знання – мовленнєві знання – країнознавчі знання 	<ul style="list-style-type: none"> – соціокультурні знання; – знання індивідуальних психологічних особливостей; – знання про стратегії: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p><i>Навчальні стратегії:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • прями стратегії: <ul style="list-style-type: none"> – запам'ятовування; – когнітивні. • непрямі стратегії: <ul style="list-style-type: none"> – соціальні; → – афективні; → – метакогнітивні; → – саморегулювання. </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p><i>Комунікативні стратегії:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – компенсаторні. </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> – знання про види пам'яток; – знання умов використання мовленнєвих засобів. 	<p><i>Навчальні стратегії:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • прями стратегії: <ul style="list-style-type: none"> – запам'ятовування; – когнітивні. • непрямі стратегії: <ul style="list-style-type: none"> – соціальні; → – афективні; → – метакогнітивні; → – саморегулювання. 	<p><i>Комунікативні стратегії:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – компенсаторні.
<p><i>Навчальні стратегії:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • прями стратегії: <ul style="list-style-type: none"> – запам'ятовування; – когнітивні. • непрямі стратегії: <ul style="list-style-type: none"> – соціальні; → – афективні; → – метакогнітивні; → – саморегулювання. 	<p><i>Комунікативні стратегії:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – компенсаторні. 		

Коротко охарактеризуємо кожен із вищезазначених видів знань.

П. Сір виділив знання для професійно орієнтованого говоріння. Ми вважаємо, що вони є релевантними і для формування НСтК в англomовному ДМ для загального вжитку (Суг, 2006). Тому, слідом за науковцем, до **декларативних знань** ми відносимо декілька груп знань, серед яких виокремлюємо *мовні* знання:

- побудови та оформлення усного іншомовного повідомлення – від фрази, понадфразової єдності до рівня тексту;
- значень мовленнєвих кліше, мовленнєвих зразків, ідіоматичних висловлювань (відібраний матеріал див. Додаток М – навчальні таблиці «Стратегії в ДМ»);

- граматичних структур для передавання думок під час ДМ (граматичні засоби вираження категорій модальності, умови, припущення тощо);
- способів організації повідомлення й об'єднання окремих фраз у зв'язне повідомлення;
- маркерів дискурсу, як-то: *actually, so, OK, right? and anyway, although, even though, because, since, as, insofar as, oh* тощо;
- значення засобів міжфразового зв'язку, наприклад: *Moreover ...; In addition ...; Additionally; ... Further ...; Further to this ...; Also ...; Besides; ... What is more ...; Although ...; Even though ...; Despite the fact that ...; In spite of the fact that ...; Regardless of the fact that ...; Therefore ...; Consequently ...; In consequence ...; As a result ...; Accordingly ...; Hence ...; Thus ...; For this reason ...; Because of this ..., If ...; In the event of ...; As long as...; So long as...; Provided that...; Assuming that...; Given that....*

Наступною групою є *прагматичні* знання:

- знання того, яким чином організувати, реалізувати й інтерпретувати мовленнєві акти відповідно до умов спілкування ІМ;
- знання умов спілкування (когнітивних, афективних факторів та факторів реалізації (умов) спілкування ІМ;

В окрему групу виділяють *мовленнєві* знання:

- знання особливостей іншомовного ДМ (привітання та відповіді на привітання, запиту інформації, звернення з проханням та пропозиції, висловлення думки, сумнівів, невпевненості);
- знання тематики та комунікативних ситуацій ДМ;
- знання функціональних типів діалогів (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення) та їх лінгвістичних особливостей (еліптичність, наявність «готових» мовленнєвих одиниць, наявність слів-заповнювачів пауз, наявність стягнених форм);
- знання реєстрів мовлення та їх мовних особливостей;
- знання засобів комунікативно адекватної мовленнєвої поведінки в ситуаціях іншомовного офіційного та неофіційного ДМ;

- знання різних компенсаторних стратегій в усному іншомовному ДМ, як-от: перефразування чи повтор репліки, використання синонімів або невербальних засобів комунікації, пристосування висловлювання до своїх можливостей, опис понять, використання слів заповнювачів пауз, використання словників чи довідників, способів повного або часткового ухилення від комунікації.

Країнознавчі знання також належать до декларативних знань, наприклад:

- знання культури країни виучуваної ІМ (фонові знання);
- знання паралінгвістичних явищ (жестів, міміки, проксемики тощо);
- знання соціокультурних стереотипів та стандартів іншомовної комунікативної поведінки у стандартних ситуаціях соціально-культурної та соціально-побутової сфер спілкування (Суг, 2006).

До *процедурних знань* П. Сір відносить опановані дії (навички й уміння), тобто студент оперує декларативними знаннями під час планування, реалізації та корекції діалогічного спілкування, згідно із певним функціональним типом. Також до процедурних знань належать *соціокультурні* знання:

- знання мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі спілкування;
- знання того, як планувати, організовувати, здійснювати і коригувати мовлення у процесі усної взаємодії зі співрозмовником у певних ситуаціях діалогічного спілкування;
- знання того, як застосовувати певні стратегії (Суг, 2006).

Ми вважаємо, що для забезпечення ефективнішої роботи студентів потрібно не лише формувати в них предметні знання у процесі навчання, а й навчати їх уміння навчатися. Тому доцільно також виділити *знання індивідуальних особливостей*, які допоможуть студентам не лише в організації роботи, а й у доборі матеріалів для самостійної роботи.

На нашу думку, буде доречним виокремити групу знань стратегій для розвитку вмінь ДМ. Стратегії поділяють на *навчальні* та *комунікативні*.

Розглянемо детальніше зазначені стратегії. Слідом за Т. О. Олійник, під **навчальною стратегією** ми розуміємо план ментальних, організованих, цілеспрямованих і послідовних дій. У свою чергу, навчальні стратегії поділяються на *прямі* (когнітивні) та *непрямі* (метакогнітивні) у ДМ. Звідси впливають дві групи знань. Перша група – знання *навчальних стратегій* – поділяється на такі підгрупи знань:

1. Знання **прямих** стратегій:

- стратегії *запам'ятовування*, такі як: використання ключових слів, відтворення слів про себе, багаторазове перепитування слів і фраз, асоціації з рідною мовою тощо;
- *когнітивні* стратегії, наприклад: зіставний аналіз та порівняння з рідною мовою, підготовка можливих реплік для діалогу, використання клішованих фраз, контрольне перепитування, заміна окремих слів або фраз у процесі розмови та інші.

2. Знання **непрямих** стратегій:

- *соціальні* стратегії, такі як звернення за допомогою чи роз'ясненням, запитування з метою уточнення чи підтвердження інформації, кооперування з носіями мови чи більш досвідченими студентами, спілкування через Інтернет тощо;
- *афективні* стратегії, наприклад: зниження тривожності за допомогою самонавіювання та медитації, перегляд фільмів ІМ, що вивчається, створення позитивних установок, подолання страху зробити помилку під час спілкування ІМ, самозаохочення, ведення щоденника вивчення ІМ;
- *метакогнітивні* стратегії: визначення конкретної мети спілкування, прогнозування (планування) перебігу розмови та послідовності викладу своїх думок, використання в разі потреби словників та різного виду довідкового матеріалу, ведення словника для запису нових слів, кліше у ДМ, самооцінка результатів, ведення статистики своїх помилок та визначення шляхів їх виправлення;
- стратегії *саморегулювання* (здатність керування власними емоціями).

Комунікативна стратегія, за визначенням Н. Ф. Бориско, – це усвідомлена лінія комунікативної поведінки в конкретній комунікативній ситуації, яка направлена на досягнення цілей спілкування. Зазначимо, що *афективні* та *соціальні* стратегії входять до складу навчальних та комунікативних стратегій. Отже, друга група знань – знання *комунікативних* стратегій:

– *компенсаторні* стратегії – пристосування висловлювання до своїх можливостей, використання синонімів, опис понять, повтор чи перефразування репліки, заміна забутого слова аналогом з рідної чи іншої ІМ, використання міміки, жестів, малюнків чи схем, використання слів-заповнювачів пауз, повтор-перепитування запитання чи останньої репліки, повністю чи часткове ухиляння від комунікації, використання словників чи довідників.

Оскільки говоріння ІМ є доволі складним видом мовленнєвої діяльності й потребує знань та навичок, які у студентів ще не зовсім сформовані, їх необхідно націлювати на виконання *компенсаторних стратегій*:

- пристосування висловлювання до своїх можливостей, тобто використання простих речень, формулювання своєї думки в граматично і лексично спрощеному вигляді;
- використання парафразу і синонімів;
- використання опису понять, які студенти не вміють називати ІМ;
- повтор чи перефразування репліки;
- використання міміки, жестів, малюнків чи схем;
- часткове підключення рідної мови, наприклад, для того, щоб не переривати комунікацію, забуте іншомовне слово можна сказати рідною чи іншою ІМ ;
- повне чи часткове ухиляння від комунікації, якщо студенти не володіють необхідною інформацією чи мовними засобами (Олійник, 2002).

З урахуванням класифікації Р. Оксфорд, а також класифікацій інших провідних науковців, таких як В. Кук, К. Фарх та Дж. Каспер (Faerch & Kasper, 1984; Cook, 2008), нами було розроблено навчальні таблиці «Стратегії в ДМ» (див. Додаток М) для студентів.

Перелічені навчальні та комунікативні стратегії разом становлять НСтК для опанування ІМ загалом та ДМ зокрема. Вони сприяють міцності та швидкості оволодіння мовою, у тому числі ДМ.

Вважаємо за доцільне виділити окрему групу знань – знання про *види пам'яток* (пам'ятка-алгоритм, пам'ятка-інструкція, пам'ятка-порада, пам'ятка-показ, пам'ятка-стимул), які виділив В. П. Кузовлев, оскільки пам'ятка є одним із засобів формування мовних і мовленнєвих компетентностей.

Слід зазначити також, що, окрім згаданих вище знань, В. В. Черниш виділила певний різновид процедурних знань – *знання умов використання мовленнєвих засобів*, тобто знання про те, коли, у яких умовах та як саме використовувати набуті знання або певні стратегії дій, як вибрати стиль спілкування згідно зі статусом співрозмовника тощо.

Дослідники вважають, що декларативні та процедурні знання не існують окремо, а, навпаки, є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими компонентами компетентності.

На нашу думку, процедурні знання є важливим компонентом навчання НСтК, оскільки важливо не лише володіти знаннями, а й уміти ними оперувати, тобто розставляти пріоритети, застосовувати компенсаторні, комунікативні стратегії та в певних ситуаціях спілкування використовувати засоби невербального спілкування, доречні мовленнєві засоби тощо.

Отже, з викладеного можна зробити висновок про структуру НСтК та її компоненти див. Рис. 1.1.

Прокоментуємо зображену структуру НСтК у ДМ (Рис.1.1).

I. Знання:

а) декларативні:

- мовні;
- прагматичні;
- мовленнєві;
- країнознавчі (Сур, 2006);

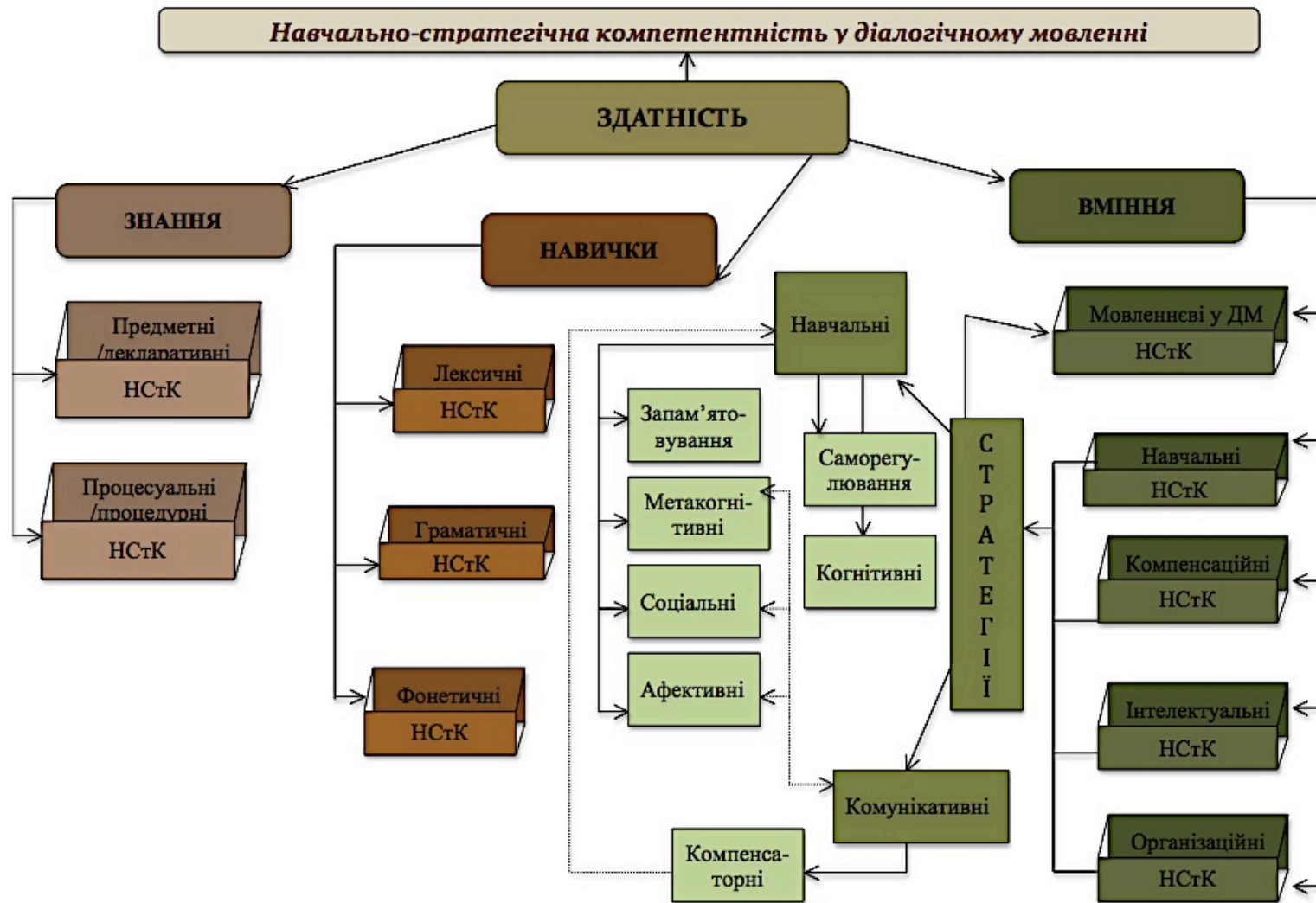


Рис. 1.1. Структура НСтК у ДМ

б) процедурні:

- соціокультурні знання;
- власних індивідуальних психологічних особливостей;
- навчальних стратегій;
- комунікативних стратегій;
- видів пам'яток;
- умов використання мовленнєвих засобів.

II. Вміння:

а) мовленнєві у ДМ;

б) навчальні / навчально-стратегічні:

- визначити власні індивідуальні психологічні особливості;
- користуватись та послуговуватись навчальними стратегіями відповідно до завдання та індивідуальних психологічних особливостей;
- вибирати та використовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації іншомовного спілкування (Бігич та ін., сс. 443-465).

в) компенсаційні;

г) інтелектуальні;

д) організаційні (Черниш, 2013, с. 138).

III. Навички:

а) лексичні;

б) граматичні;

в) фонетичні (Черниш, 2012).

Щодо змісту НСтК, то Ю. В. Петровська розглядає зміст СтК як систему знань про різні типи стратегій, а також навички й уміння їх використовувати для розв'язання комунікативних англомовних професійно орієнтованих завдань як в усному, так і в писемному мовленні. Дослідниця розробила відповідно до рівня В2 володіння АМ типологію стратегій на основі чотирьох критеріїв: за спрямованістю на підготовку студентів до самостійної організації мовленнєвої діяльності – тип метакогнітивних стратегій; за спрямованістю на розвиток умінь рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності – тип когнітивних

стратегій (групи: стратегії в рецепції, стратегії в продукції, стратегії в запам'ятовуванні), за спрямованістю на подолання психологічних труднощів спілкування – тип афективних стратегій, за спрямованістю на подолання соціолінгвістичних труднощів спілкування – тип компенсаторних стратегій (групи: комунікативні стратегії, соціальні стратегії). У результаті аналізу стратегій за вказаними вище критеріями вона визначила чотири типи стратегій, поділивши їх на групи. А саме: афективні, метакогнітивні, когнітивні та компенсаторні типи стратегії, які, на думку автора, сприяють формуванню англійської комунікативної компетентності студентів з урахуванням рівня розвитку їхньої автономії. Стратегії сприйняття інформації авторка розглядає як групу когнітивних стратегій у рецепції (стратегії запам'ятовування, стратегії проведення асоціацій, стратегії пошуку правил) та у продукції (стратегії «планування» («*making a plan*»), у складі якої дослідниця виділяє два прийоми: «використовуйте невербальний план повідомлення» і «використовуйте вербальний план повідомлення», стратегії «перифраз» («*paraphrase*»), стратегії «унаочнення» («*modelling*»). До групи когнітивних стратегій на запам'ятовування інформації Ю. В. Петровська відносить ще стратегію «угруповання» («*grouping / classifying*»); до групи комунікативних стратегій – стратегії, які сприяють подоланню мовних і соціолінгвістичних бар'єрів під час спілкування людей (стратегії «використання фреймів» («*using frames*»), стратегії «звернення про допомогу» («*appeal*»); до групи соціальних стратегій – стратегії, направлені на подолання соціокультурних відмінностей між партнерами по спілкуванню, а також збагачення їхнього мовного досвіду (стратегії «переривання» («*interruption*»), стратегії «залучення» («*involvement*»). У своїй праці дослідниця об'єднала у тип компенсаторних стратегій обидві групи стратегій (як соціальних, так і комунікативних) за їх функціональним призначенням (Петровська, 2010, сс. 50-54).

Зокрема, А. В. Долина вважає, що НСтК ґрунтується на здатності особистості до автономного навчання. Уміння рефлексії процесу навчання та оволодіння ІМ слугують її психолого-дидактичною основою. Ми поділяємо

думку авторки, що оволодіння студентами НСтК дасть їм можливість самостійно працювати над розвитком і подальшим удосконаленням ведення розмови ІМ (Долина, 2011).

Визначення положень ЗН перебували в центрі уваги таких дослідників, як С. І. Архангельський (Архангельский, 1980), Ю. К. Бабанський (Бабанский, 1982), С. У. Гончаренко (1997), О. К. Корсакова (Корсакова і Трубачева, 2003), В. В. Краєвський (Краевский и Хуторской, 2007), та ін. Дослідження компонентів ЗН ІМ були висвітлені в працях таких науковців, як О. Б. Бігич (Бігич та ін., 2014), І. Л. Бім (Бим, 1977), О. Д. Климентенко (1984), Б. А. Лапідус (Лapidус, 1986), С. Ю. Ніколаєва (2010), В. М. Плахотник (1992), Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович (1961), О. Я. Савченко (2012), О. В. Хоменко (1999), В. В. Черниш (2013) та ін. Проблеми конструювання змісту навчальних підручників і програм знайшли теоретичне обґрунтування в працях таких учених, як Ю. К. Бабанський (Бабанский, 1982), І. Л. Бім (Бим, 1977), В. П. Беспалько (1968), В. В. Краєвський (Краевский и Хуторской, 2007), І. Я. Лернер (1981), В. Г. Редько (2005), О. Я. Савченко (2004), Н. К. Склярєнко (1988), С. Г. Шаповаленко (1967), А. М. Щукін (Щукин, 2004), А. В. Щепілова (Щепилова, 2003) та ін. Проте питання ЗН НСтК в англomовному ДМ та методики навчання майбутніх учителів достатньою мірою не вирішене.

ЗН має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка полягає в тому, щоб навчити студентів спілкуватися ІМ в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу.

Отже, **змістом навчання** є сукупність того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання (Азимов и Щукин, 2009, с. 282). ЗН становлять ті знання навички, вміння, компетентності, оволодіння якими забезпечує здатність користуватися ІМ як засобом спілкування, формування та розвитку особистості (Щукин, 2004, с. 145).

Найбільш актуальним для розгляду проблеми ЗН залишається питання про те, як забезпечити таку методичну організацію матеріалу, котра давала б можливість поєднувати комунікативно-діяльнісний підхід до навчання

із систематизацією навчального матеріалу. Вирішення цього питання полягає в організації навчання з урахуванням комунікативних потреб студентів. А. М. Щукін пропонує підхід до визначення ЗН, представляючи *систему змісту навчання* у вигляді трьох підсистем: об'єкта навчання (*teaching*), об'єкта засвоєння (*learning*) та результату навчання (*competence*). *Об'єкт навчання*: мова (*language*) – мовлення (*speech*) – мовна діяльність (*speech activities*) – культура (*culture*). *Об'єкт засвоєння*: знання (*knowledge*) – навички (*habits*) – вміння (*skills*) – міжкультурна комунікація (*intercultural competence*). Результатом навчання є мовна компетентність (*linguistic competence*) – мовленнєва компетентність (*language competence*) – комунікативна компетентність (*communicative competence*) – соціокультурна компетентність (*sociocultural competence*) (Щукин, 2004, с. 282).

Проте, на нашу думку, слід також виділити у ЗН майбутніх англомовних учителів і НСтК, адже підґрунтям ІКК є саме НСтК.

Вивчення наукових джерел з питання структури ЗН показало, що в поглядах на структуру ЗН науковці неодностайні. Так, А. В. Щепілова дає дещо нечітку структуру ЗН: навчальні плани, навчальні програми, підручники, навчальні посібники та змістовий компонент інформаційних технологій. Дослідниця зазначає, що проблема відбору змісту навчання ІМ залежить саме від викладача, який вибирає підручник (найчастіше це має бути доступний підручник) (Щепилова, 2003, с. 105).

У свою чергу, А. М. Щукін у структурі ЗН виділяє: 1) засоби навчання (підручник, навчальні посібники – фонетичні, лексичні, граматичні, мовленнєві, країнознавчі), і 2) комплекс знань, навичок, умінь, необхідних для практичного володіння мовою в різних сферах і ситуаціях спілкування. У межах мовного матеріалу зазвичай розглядаються мовленнєві зразки, а також теми, ситуації спілкування, тексти. По-різному здійснюється і відбір одиниць, які ввійдуть до ЗН (Щукин, 2004).

А. В. Щепілова розглядає ЗН ІМ у трьох аспектах, які базуються на рівні розвитку комунікативної компетентності (мовній, мовленнєвій,

соціокультурній, тематичній, компенсаторній та когнітивній): *матеріальний аспект* – мовні та мовленнєві засоби (фонетика, лексика, граматики, графіка, тексти); *процесуальний аспект* – мовні дії, вправи для навчання аудіювання, говоріння, читання та письма; *ідеальний аспект* – сфери, теми, ситуації, ролі та наміри (Щепилова, 2003, с. 106). Окрім цього, для кожного аспекту ЗН дослідниця виділила принципи та критерії відбору, які дають змогу збільшити ефективність процесу навчання (Щепилова, 2003, с. 111).

Окрім цього, ЗН можна представити у вигляді таких складових, які реалізують предметну та процесуальну сторони мовленнєвої діяльності: а) *засоби спілкування* (фонетичні, лексичні, граматичні, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі); б) *знання* того, як використовувати такі засоби у процесі спілкування; в) *навички й уміння*, що формуються у процесі навчання і забезпечують можливість використання ІМ як засобу спілкування; г) *сфери, теми, ситуації спілкування*, у межах яких реалізовується зміст навчання (предметно-змістова сторона спілкування); г) *культура*, яка створює матеріальну основу ЗН (Щукин, 2004, сс. 122-123).

Ми поділяємо точку зору І. Л. Бім, С. Ю. Ніколаєвої, Н. Д. Гальскової і Н. І. Гез, згідно з якою компоненти ЗН охоплюють два аспекти: **предметний і процесуальний**. До *предметного аспекту* належать навчальні та комунікативні стратегії в ДМ (Бим, 1977, сс. 180-226; Бігич та ін., 2011, сс. 100-109), а до *процесуального – уміння* оперувати навчальними і комунікативними стратегіями у ДМ, *вправи* для оволодіння цими стратегіями та їх розвитку, а також відповідні *знання* (Ніколаєва, 2010, сс. 3-10).

Розглянемо кожен із компонентів ЗН докладніше.

Згідно з твердженням А. М. Щукіна, *предметний* ЗН дає нам уявлення про навколишній світ, який ми розглядаємо на заняттях з ІМ (усе те, про, що ми пишемо, читаємо та говоримо), включаючи сфери, теми, ситуації спілкування, тексти (Щукин, 2004, сс. 145-146).

Г. В. Рогова та її однодумці, виділяючи компоненти, звертаються до таких наук, як лінгвістика (де описується норма мови, тобто прийняття

мовленнєвих вживань мовних засобів, а також сукупність правил); психологія (яка займається побудовою діяльності та її формування) та методика (яка слугує для формування та розвитку вмінь, управління навчально-виховним процесом та стимулюванню пізнавальної активності) (Рогова, Рабинович і Сахарова, 1991, сс. 34-39). Тому, говорячи про перший компонент предметного аспекту ЗН, ми включаємо до нього психологічні й мовленнєві ситуації та ролі; невербальні засоби комунікації; комунікативні цілі і наміри; теми, проблеми і текст.

Завдяки виникненню потреби в реалізації певного *комунікативного наміру* і відбувається спілкування людей, а досягнення чи недосягнення певного наміру визначає результат мовленнєвого спілкування. Спілкуючись, комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, які виникають у певній *сфері спілкування* та реалізуються в конкретних *мовленнєвих ситуаціях* (Вайсбурд, 2001). У процесі спілкування варто не забувати про ситуативний характер мовлення і звертати більшу увагу на навчання *невербальних засобів* комунікації, до яких належать міміка, жести, постава, погляд, простір тощо (Ніколаєва, 2013, с. 102). Однак, на нашу думку, не слід забувати і про вербальні опори, які стають у пригоді під час виконання того чи іншого завдання. Так, працюючи з низкою завдань, студент повинен вирішити певні проблеми, пов'язані зі змістом тексту або мовленнєвої дії (Ніколаєва, 2010). Ми вважаємо, що *пам'ятка* слугує саме вербальною опорою для реалізації діяльності. Адже за допомогою пам'ятки можна створювати передумови, на основі яких користувач мови долає труднощі під час оволодіння ІМ.

Додатково ми вважаємо за доцільне виділити *мовленнєві кліше* (привітання, пропозиція, пояснення, порівняння, уточнення інформації, зміна теми розмови, тощо (див. Додаток Н)), оскільки в ДМ використання мовленнєвих кліше знаходить найбільш яскраве вираження. Економія мовленнєвих засобів часто досягається завдяки використанню мовленнєвих кліше, які студенти можуть використовувати під час спілкування. Слід зазначити, що й досі не існує єдиного погляду щодо самого змісту цього поняття. Так, ми опираємось

на дещо робоче визначення О. В. Шамрай та С. Ф. Фоміної, за яким *мовленнєві кліше* – це особливі розмовні формули, які відрізняються ідіоматичністю, нестандартністю утворення, чіткою семантичною стабілізацією, що використовується для висловлення найбільш типових вербальних реакцій людей у відповідних умовах спілкування, пов'язаних із ситуацією та суспільним середовищем. Потреба і бажання спілкуватися виникає в певній ситуації. Форма, так само як і зміст спілкування, є відповіддю на цю ситуацію, а мовленнєві кліше дають змогу реалізувати в зовнішньому мовленні психологічні стереотипи (Шамрай і Фоміна, 2005).

Одним із компонентів предметного аспекту ЗН є *лінгвосоціокультурний матеріал*, на базі якого й відбувається формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетентностей. До лінгвосоціокультурного матеріалу ми відносимо такі безеквівалентні лексичні одиниці, яких не існує в інших мовах і культурах, та фонову лексику, тобто іншомовну лексику, що відрізняється лексичними фонами (Ніколаєва, 2010). Отже, лінгвосоціокультурний матеріал містить культурно марковані мовні засоби, характерні для англomовного ДМ, а саме: лексичні, граматичні, стилістичні та паралінгвістичні засоби (Ніколаєва, 2010).

Навчально-стратегічний компонент предметного аспекту ЗН, згідно з метою навчання, має забезпечити формування навчально-стратегічної компетентності для ефективного оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями (Бігич та ін., 2013, с. 105).

Процесуальний аспект ЗН, у свою чергу, містить такі компоненти, як *мовленнєві уміння й навички* та відповідні *знання; навички оперування* лінгвосоціокультурним матеріалом і *вміння* вступати в комунікативні стосунки; *навички оперування* мовним матеріалом; *уміння* оперувати навчальними і комунікативними стратегіями (Ніколаєва, 2010).

Слід зазначити, що А. М. Щукін до *процесуального* змісту спілкування відносить дії з одиницями мови, які відображають навколишній світ і власне формують знання, уміння та навички, а також оволодіння мовленням

та мовленнєвою діяльністю виучуваної ІМ. Кінцевим результатом засвоєння ЗН є формування комунікативної компетентності, яка забезпечує можливість користуватися ІМ в усній та письмовій формах у різних ситуаціях спілкування (Щукин, 2004, сс. 145-146).

Розглянемо детальніше *вміння* оперування навчальними і комунікативними стратегіями.

Дедалі частіше зустрічаємо студентів, які не використовують НСтК або вдаються до навчальних стратегій вряди-годи, хаотично, не приділяючи цьому значної уваги. Саме використання студентами різних стратегій допомагає їм стати незалежними, автономними користувачами мови. Проте чимало майбутніх учителів рідко використовують стратегії для більш ефективного та швидкого опанування мови. Використання стратегій відображає навчальні стилі користувачів мови. «Успішні студенти» («good language learners») систематично користуються певними типами навчальних стратегій, такими, наприклад, як пояснення слова, якого вони не знають у виучуваній ІМ, не виділяючи при цьому стратегій, котрі найчастіше застосовують.

Тому так важливо, щоб студенти використовували навчальні стратегії як у процесі самостійної роботи, так і під час занять, зокрема у процесі навчання ДМ, що збільшить ефективність праці майбутніх учителів (Ніколаєва, 2010).

Перейдемо до детальнішого аналізу мовленнєвих, компенсаторних та навчальних умінь НСтК у ДМ, які виділили Н. Д. Гальскова (2008) та Н. І. Гез (1982). *Мовленнєві вміння* – уміння описати події, факти, явища; уміння повідомити/запитати інформацію розгорнутого плану; уміння виразити власні судження/думки; уміння прокоментувати події, факти, явища, використовуючи аргументацію, емоційно-виразні та оцінні засоби ІМ; уміння зіставляти свій досвід із досвідом носія ІМ. *Компенсаторні вміння* – уміння звертатись до довідкової літератури; уміння перефразувати сказане; уміння пов'язувати свій власний досвід із досвідом партнера по спілкуванню; уміння використовувати слова-описи загальних понять; уміння використовувати синонімічні засоби вираження. *Навчальні уміння* – уміння працювати

з довідковою літературою (див. компенсаторні); уміння логічно і послідовно будувати своє висловлювання; уміння будувати розгорнуті висловлювання (Гальскова, 2008, с. 138).

Узагальнимо визначені компоненти ЗН майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ в таблиці 1.3 (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Компоненти змісту навчання майбутніх учителів англійської мови
навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні**

Предметний аспект	Процесуальний аспект
<p>– <i>Сфери і види спілкування, невербальні засоби спілкування:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>вербальні опори:</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>пам'ятка;</i> – <i>мовленнєві кліше</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • уміння вести діалог, використовуючи невербальні засоби спілкування і вправи для їх розвитку; • уміння розв'язувати комунікативні завдання з опорою на пам'ятку і вправи для їх розвитку; • уміння вести діалоги, використовуючи мовленнєві кліше і вправи для їх розвитку.
<p>– <i>Лінгвосоціокультурний матеріал</i></p> <p>– <i>Соціальні ситуації спілкування</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Навички та уміння оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування; • уміння вступати до розмови, орієнтуватись в соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку.
<p>– <i>Навчально-стратегічний компонент</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • уміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями у ДМ: – уміння застосовувати стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні стратегії;

Предметний аспект	Процесуальний аспект
	<ul style="list-style-type: none"> – уміння застосовувати метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії і вправи для їх розвитку • відповідні знання: <ul style="list-style-type: none"> – знання індивідуальних психологічних особливостей; – знання про стратегії (навчальні та комунікативні); – знання про види пам'яток; • знання умов використання мовленнєвих засобів.

Узагальнивши дані аналітичного огляду наукових досліджень щодо формування НСтК (Р. Оксфорд (Oxford, 1990), Дж. О'Меллі та А. Шамо (O'Malley & Chamot, 1990), Г. Стерн (Stern, 1983), Л. Бахман і А. Палмер (Bachman & Palmer, 1996), М. Кенел і М. Свейн (Canale & Swain, 1980)), здійсненого в попередньому розділі, та проаналізувавши теоретико-практичні праці з проблеми, можна констатувати, що на рівні В (B2) користувач ІМ повинен володіти такими вміннями (за ЗЄР, В. В. Черниш):

1. Вмінням вступати до розмови (B2):

- уміти належним чином вступати до дискусії, застосовуючи для цього відповідні мовні засоби;
- уміти ініціювати, підтримувати та завершувати свою репліку належним чином;
- уміти належним чином підтримати розмову на знайомі теми, виявляючи розуміння почутої інформації;
- уміти ініціювати, виступати у свою чергу, як належить, та завершувати розмову, коли їй / йому це потрібно, хоча й він / вона не завжди може зробити це «елегантно»;

- уміти застосовувати мовленнєві кліше та звороти, щоб виграти час;
- уміти застосовувати мовленнєві кліше та звороти, що використовуються для початку та завершення розмови.

2. Вмінням співпрацювати (B2):

- уміти здійснювати зворотний зв'язок і висловлювати твердження та пропозиції, таким чином сприяючи розвитку дискусії;
- уміти сприяти розгортанню розмови на знайомі теми, підтверджуючи розуміння, запрошуючи до неї інших тощо.
- уміти використовувати різні стратегії для досягнення повного розуміння, вилучаючи з розмови лише головні моменти, звіряючи розуміння з контекстом.

3. Вмінням попросити роз'яснення (B2):

- уміти ставити додаткові запитання, щоб перевірити, чи так він / вона розуміє те, що хоче сказати мовець, та отримати роз'яснення двозначних місць;
- уміти використати стратегії для роз'яснення (Ніколаєва, 2003, сс. 86-87; Бігич та ін., 2011, сс. 297-299).

У Європейському мовному портфелі (B2) виділено такі вміння в ДМ:

- уміти вільно, виступаючи в ролі слухача та мовця, розпочати розмову, підтримати та завершити її;
- уміти доволі впевнено обмінюватись детальною інформацією, яка є в колі інтересів користувача мовою;
- уміти виражати різні емоції та підкреслювати важливість подій і вражень;
- уміти активно брати участь у відкритій бесіді на безліч тем загального характеру;
- уміти підтримувати бесіду на знайому тему, підтримувати своє розуміння і запрошувати взяти участь у розмові;
- уміти вести інтерв'ю, уточнювати і підтверджувати інформацію, розвивати найбільш цікаві моменти (Крист и др., 1998, сс. 28-40).

Вважаємо, що розвиток мовленнєвих умінь у ДМ як виді мовленнєвої діяльності та навчально-стратегічних умінь мають відбуватися взаємопов'язано, адже, як відомо, власне навчально-стратегічні вміння відповідають за швидкість і якість формування компетентності в ДМ.

Щодо відбору ЗН ІМ, то тут важливо дотримуватися таких *принципів відбору*: 1) необхідності та достатності ЗН для досягнення поставленої цілі навчання; 2) доступності ЗН для його засвоєння студентами (Щукин, 2004).

Також з метою практичного дослідження мети і змісту навчання НСтК у ДМ та зіставлення теоретичних даних із реальними умовами навчання ми провели анкетне опитування студентів I–II курсів навчання та їх викладачів. Також проводилось опитування студентів I курсу задля дослідження проблеми на початковому етапі вивчення ІМ. Метою анкетного опитування було також забезпечення реалістичності досягнення описаної мети і реалізації ЗН НСтК англomовного ДМ шляхом вивчення процесу формування НСтК у процесі навчання ДМ на заняттях із практичного курсу АМ на I–II курсах, виявлення труднощів, які виникають під час спілкування, і, за необхідності, внесення змін або уточнень до проаналізованих мети і змісту навчання. Анкетування проводилось у 2011–2013 н.р. серед 377 студентів і 37 викладачів Київського національного лінгвістичного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка та Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Результати анкетування студентів та викладачів представлено в додатках А–Е (див. Додаток А – Додаток Е відповідно).

Проаналізуємо відповіді на запитання з анкетного опитування *студентів*.

Запитання 1–3 анкетного опитування стосувались досвіду та частотою студентів спілкування АМ. Згідно з результатами опитування, лише 13 % спілкуються вдома та 11 % – у громадських місцях, однак 55 % – засобами мережі Інтернет. Теми, на які студенти люблять спілкуватись, різні, тому так важливо добирати комунікативні завдання різного характеру, які викликали б інтерес у кожного і породжували інтерес до спілкування. Адже, коли студент зацікавлений висловити свою точку зору, тоді буде змушений неусвідомлено добирати різного роду стратегії спілкування.

У 4–8 запитаннях досліджувались труднощі під час спілкування. 23 % респондентів вказали на труднощі у висловленні своїх почуттів та емоцій, 21 % – в обмінюванні інформацією, думками в дискусії та викладі особистого погляду друзям. Отже, можемо зробити висновок, що у процесі спілкування студентам не вистачає добре засвоєних мовленнєвих кліше, за допомогою яких вони могли б без підготовки починати діалог чи брати участь у ньому. Це свідчить про необхідність реалізації у процесуальному аспекті вмінь вести діалоги, використовуючи мовленнєві кліше і вправи для їх розвитку.

Запитання 9–14 анкетного опитування мали на меті дослідження рівня сформованості НСтК у ДМ. Більшість респондентів погоджувались із доцільністю формування зазначеної компетентності, однак не могли дібрати правильного терміна. Так, 68 % опитаних вважало, що це здатність стратегічно планувати вивчення нових лексичних одиниць та опанування певного матеріалу, а 20 % – здатність навчатися самостійно та здобувати нові знання.

Запитання 15–20 стосувались подолання студентами труднощів під час спілкування. Близько 62 % респондентів відчували труднощі стосовно того, щоби перепитати англійською мовою незрозумілу їм інформацію на лекціях із лінгвістичних дисциплін АМ. У 64 % опитаних труднощі щодо пояснення співрозмовнику своєї думки часто призводили до завершення розмови. Лише 15 % респондентів беруть активну участь у розмові й 3 % за допомогою жестів та міміки усувають труднощі у спілкуванні. Як бачимо, студенти лише іноді вдаються до невербальних засобів спілкування і часто уникають компенсаторних стратегій, це свідчить про необхідність опори на пам'ятку в комунікативних завданнях, які студенти вирішують під час практики з АМ. Отже, включення умінь розв'язувати комунікативні завдання з опорою на пам'ятку та вміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями в ДМ у проаналізованому процесуальному аспекті ЗН і відповідних знань до предметного аспекту забезпечить ефективність методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ.

Запитання 21–25 анкетного опитування були зорієнтовані на дослідження рівня усвідомленості власного індивідуального стилю навчання. З відповідей студентів видно, що більший їх відсоток не знає свого індивідуального стилю навчання (близько 59 %), проте 33 % респондентів уміють визначати свій індивідуальний стиль навчання. Щодо індивідуального стилю навчання під час оволодіння ІМ, то 32 % опитаних такі знання не допомагають.

За допомогою запитань 26–31 досліджувалось уміння оцінювати свій рівень. Ці запитання мали більш ознайомлювальний характер і мали на меті дослідження доцільності завдань / вправ у підручниках / посібниках для успішного спілкування та удосконалення умінь спілкування. Для 68 % опитаних уміння оцінювати свій рівень не стає у пригоді. 43 % респондентів не подобаються пропоновані завдання на заняттях з ІМ, оскільки, на їхню думку, це не допомагає систематизувати знання. Ми вважаємо, що акцент на знання індивідуальних психологічних особливостей і розвитку навчально-стратегічних умінь (інтелектуальних, організаційних) уможливить реалізацію принципу розвитку навчальної автономії студентів.

За результатами опитувань ми встановили, що не лише студенти, а й *викладачі* не могли відповісти на низку поставлених нами запитань щодо НСтК. Багато викладачів не надають цьому жодного значення, а їх студенти рідко або неусвідомлено використовують стратегії.

Проведений аналіз результатів анкетного опитування дає можливість зробити такий загальний висновок: описані в цьому підрозділі мета і зміст навчання майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ є релевантними, актуальними і реалістичними, а необхідність набуття майбутніми учителями знань, формування навичок і розвитку вмінь, які становлять предметний та процесуальний аспекти змісту навчання і детально описані в цьому підрозділі, підтверджується практичними даними, отриманими в результаті проведеного анкетного опитування.

Визначення основних положень щодо ЗН та структури НСтК в англomовному ДМ майбутніх учителів АМ є важливою передумовою

розроблення відповідної методики; теоретичні положення цього підрозділу використано для відбору матеріалів та розроблення підсистеми вправ і критеріїв оцінювання рівня сформованості НСтК у процесі навчання ДМ. Наступний крок дослідження теоретичних засад для розроблення методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ ми вбачаємо в аналізі психологічних особливостей формування НСтК в англomовному ДМ з метою створення сприятливих умов для студента і розроблення засобів навчання для формування НСтК у ДМ.

1.3. Психологічні особливості формування навчально-стратегічної компетентності в англomовному діалогічному мовленні

Створення сприятливих умов для студента не є легким завданням, адже під час роботи зі студентами потрібно враховувати їхні вікові та психологічні особливості. Також, на нашу думку, актуальним є вміння викладача передавати майбутнім учителям АМ навички самостійного розвитку, сприяти їхньому навчанню впродовж життя. Водночас розвиток мовлення тісно пов'язаний із розвитком мислення, а формування компетентності в ДМ є розвитком не лише мовлення студентів, а й їхньої розумової діяльності, що зумовлено віковими психологічними особливостями студентів, зокрема рівнем розвитку їхніх психічних функцій (Бігич та ін., 2014, с. 83).

І. П. Задорожна стверджує, що як здатність до навчання, так і успішність засвоєння знань порівняно незалежні від біологічно обумовлених вікових особливостей студентів. Вони залежать, з одного боку, від таких чинників, як освіта, рівень інтелектуального розвитку, а з іншого – від організації процесу навчання, наявності реально дієвих мотивів та, відповідно, пізнавальних інтересів. Проте від знання психологічних та вікових особливостей студента, а також психологічних закономірностей процесу засвоєння матеріалу в певному віковому періоді залежать організація навчання й вибір оптимальних методів та прийомів (Задорожна, 2004).

На думку О. В. Ярошенко, викладач ІМ повинен зосереджувати увагу не лише на процесі навчання, а й на особистості студента, його мотиваційно-потребовій сфері, індивідуальних особливостях, когнітивних процесах. Особистісно-діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості студента, який у подальшому спонукатиме його до саморозвитку. Зовнішні дії викладача і студента сприятимуть розвитку внутрішнього світу останнього і, відповідно, його самостійності, свідомості й самовизначеності (Бігич та ін., 2014, с. 42).

Т. І. Коробейнікова вважає, що викладач має створювати такі умови, які давали б студентові можливість внутрішньо мотивувати свої дії, формувати нові пізнавальні потреби та цінності. Одним із вихідних положень особистісно-діяльнісного підходу до навчання є рівноправне партнерство між викладачем і студентом, яке означає, що студент може повністю реалізувати свої можливості, обираючи власні шляхи оволодіння ІМ, а викладач спрямовує студента самостійно ставити цілі, планувати їх досягнення, оцінювати результати власної діяльності, організовувати своє учіння (Бігич та ін., 2014, с. 82).

У свою чергу Дж. Рубін вважає, що саме автономія користувача мови є провідною метою в оволодінні ІМ. Використовуючи ті чи інші стратегії, студент навіть із нижчим рівнем може використовувати їх більш ефективно й у такий спосіб досягти кращих результатів. Викладач виступає провідником, який знайомить студентів зі стратегіями в аудиторії, а користувач мови вдосконалює та використовує їх як в аудиторії, так і поза її межами (Wenden & Rubin, 1987, pp. 8-20).

Під час переходу від одного вікового етапу до іншого змінюються не лише психічні реакції (мислення, пам'ять, сприйняття, увага), а й їх співвідношення і структура. При цьому психічні функції розвиваються нерівномірно. Психологи стверджують, що певні психічні функції досягають свого найвищого розвитку саме в студентському віці. У процесі розвитку вони утворюють складну ієрархічну систему, де домінантною функцією є розвиток мислення (Задорожна, 2011).

У період студентства деякі психічні функції перебувають в умовах оптимального навантаження, посилюються мотивація й операційні перетворення. Систематичне учіння приводить до того, що окремі психічні функції спеціалізуються стосовно певних об'єктів і операцій діяльності. Залежно від актуалізації інтелектуальної діяльності розвиваються пам'ять і логічне мислення (Бігич та ін., 2014, с. 11).

Студенти можуть легко абстрагуватися від конкретного, міркувати на суто теоретичному рівні. На молодших курсах вони здатні самостійно не лише виконувати практичні завдання, а й ефективно опановувати теоретичний матеріал. Значну роль у самостійній роботі (СР) повинні відігравати проблемні завдання, які стимулюють пізнавальну діяльність студентів, сприяють формуванню загальнонавчальних і спеціальних умінь (Задорожна, 2011).

І. П. Задорожна вважає, що надзвичайно важливим психофізіологічним процесом, який визначає розвиток та інтелектуальний прогрес особистості, є пам'ять. Дослідження закономірностей консолідації слідів дав змогу психофізіологам виокремити дві стадії процесу навчання формування пам'яті: короткочасну (сліди утворилися, але ще не закріпилися) та довготривалу (сліди закріпилися настільки, що можуть існувати впродовж тривалого часу і протистояти руйнівному впливу дій) (Задорожна, 2011).

Особливе значення під час запам'ятовування матеріалу має переведення інформації з рівня короткочасної пам'яті на рівень довготривалої. Під час проявів довготривалої пам'яті відбуваються певні морфологічні зміни в апараті нейронів. Появу цих морфологічних змін стимулюють багаторазові вправи (Задорожна, 2011).

Окрім розвитку та інтелектуального прогресу особистості, важливими є мотивація й інтереси студентів, що впливають на успішність учіння. Студентству притаманна специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності. Однак у студентів важливо формувати не лише комунікативну й пізнавальну потреби, а й власне навчальну потребу в засвоєнні знань та розвиткові умінь (Бігич та ін., 2014, с. 10).

На думку О. Б. Бігич, для успішного учіння важливим є усвідомлення вагомості мотивації, що й спричинило появу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Недостатність високих здібностей чи недостатній запас у студентів необхідних знань, навичок і вмінь може компенсувати саме висока позитивна мотивація. Автор вважає, що викладачі мають цілеспрямовано формувати у студентів навчальну мотивацію, проте керувати формуванням навчальних мотивів складніше, ніж формувати дії та операції. Важливо також урахувувати особливості інтелектуальної діяльності студента, його мислення, пам'ять, сприймання, увагу, уяву, а також його емоційно-вольові сфери (Бігич та ін., 2014, сс. 9-10).

У своєму науковому дослідженні автор характеризує об'єкти особистісного й методичного розвитку студента як майбутнього фахівця у своїй галузі, зокрема у викладанні ІМ, визначивши особистісно-діяльнісний підхід як контекст науково-методичного дослідження сучасного студента. У контексті особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність (Зимняя, 2001, с. 184). Об'єктами особистісного розвитку студентів є мотиви учіння, когнітивні процеси та емоційно-вольові якості, а об'єктами діяльнісного розвитку – знання, навички й уміння, які становлять методичну і навчально-стратегічну компетентності (Бігич та ін., 2014, с. 14).

О. В. Ярошенко вважає, що врахування особистісного компонента полягає у вивченні мотиваційно-потребової сфери студента та його індивідуально-психологічних особливостей, а також когнітивних процесів, оскільки суб'єктом навчання є студент (Бігич та ін., 2014, с. 38).

Самооцінка, самостійність та самоконтроль в учінні є засобами, що формують особистісний розвиток суб'єкта. Самостійність студента визначає мотиви його дій, розвиток його інтересу до учіння, це означає, що студент готовий і здатний до автономної самоосвіти і подальшого використання свого суб'єктивного досвіду. Освітня автономія студента ґрунтується на його рефлексії, а самооцінка є його складником. Із формуванням адекватної самооцінки

студент спроможний самостійно зіставляти вимоги до рівня оволодіння ІМ із власними досягненнями на кожному етапі навчання. Тому організація самостійної пізнавальної діяльності студентів набуває особливого значення не лише в аудиторії, а й у позааудиторний час. Це стимулює творчий потенціал та внутрішні мотиви учіння, розвиток навичок самоосвіти, здатність студента до рефлексії і саморозвитку (Бігич та ін., 2014, с. 82).

Є. В. Яковенко-Глушенкова характеризує особистісний розвиток майбутніх учителів ІМ як єдність когнітивного (в основі якого лежать нейролінгвістичні механізми вивчення ІМ) і мотиваційного складників (основа успішної реалізації процесу формування усномовленнєвої комунікативної компетентності на початковому етапі). Дослідниця стверджує, що рівень розвитку комунікативної компетентності студентів обумовлений не лише системою комунікативних знань, навичок, умінь (які властиві педагогові), а й пов'язаний із перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними здібностями та мотивацією спілкування особистості. Самоусвідомлення особистості у взаємодії забезпечується власне діалогічною мотиваційною установкою у спілкуванні (Бігич та ін., 2014, с. 58).

Досліджуючи психологічні особливості студентів, не слід забувати і про їх власні типи навчання. Адже студентові необхідно не лише запам'ятовувати інформацію, а й навчатися спостерігати за процесом власного навчання, усвідомлювати, критично ставитися до прийомів і засобів навчання, контролювати себе та оцінювати свої результати, а також орієнтуватися, як він найкраще запам'ятовує та сприймає матеріал, тобто визначити власний тип навчання (Удовиченко, 2011).

Процес формування іншомовної компетентності в ДМ вимагає від майбутнього вчителя ІМ гнучкості його навчально-пізнавального стилю, що забезпечується урізноманітненням способів подачі мовленнєвого матеріалу, врахуванням його мовних особливостей, а також варійованістю навчальних методів і прийомів на аудиторних заняттях та самостійній позааудиторній роботі студентів. Для формування компетентності в ДМ розвиток мовлення необхідно тісно пов'язувати з розвитком мислення; навчання ДМ розглядати

як навчання спілкування, тобто навчати спілкування через спілкування, а навчання мовлення необхідно пов'язувати з комунікативно-діяльними потребами студентів (повсякденним життям студентів та індивідуальними особливостями) (Бігич та ін., 2014, с. 85).

Т. І. Коробейнікова стверджує, що процес формування іншомовної компетентності в ДМ одночасно є процесом становлення особистості, яка характеризується власним підходом, самостійністю, здатністю до соціальної взаємодії та вмінням свідомо обирати й дотримуватися певних життєвих принципів, відповідати за свої дії і слова, володіти собою (Бігич та ін., 2014, с. 85). Процес навчання ДМ слід розглядати не з позиції системи мови, а виходячи з реальних можливостей розвитку особистості майбутнього вчителя ІМ, внутрішнього стану та індивідуальних особливостей його навчання (Бігич та ін., 2014, с. 85).

За визначенням П. Біммель, У. Рампійон, Н. Ф. Бориско, існують такі типи суб'єктів навчання:

- *орієнтований на досвід* – віддає перевагу емоційності навчальної ситуації, навчанню на конкретних прикладах, навчанню відкриття;
- *аналітичний* – структурує та абстрагує предмет навчання, виражає своє дедуктивне мислення в поняттях, схемах, моделях;
- *діяльнично орієнтований* – йому притаманні такі форми навчання, як експеримент, самостійна діяльність, улюблений тип навчання – проектне заняття;
- *когнітивно-абстрактний* – віддає перевагу точному та систематичному спостереженню, рефлексивному сприйняттю всіх орієнтованих на досвід методів навчання;
- *комунікативно-кооперативний* – надає значення обміну думками, досвідом, оглядам з іншими, відхиляє індивідуальну роботу;
- *візуально-орієнтований* – обирає ті шляхи навчання, коли інформація сприймається оком у формі уявних малюнків;
- *аудіоорієнтований* – особливо добре сприймає почуту інформацію;

- *тактильний* – запам'ятовує той навчальний матеріал, який сприймається на дотик, під час майстрування, роботи руками (Удовиченко, 2011).

У студентському віці дещо сильнішою порівняно зі слуховою є зорова та змішана пам'ять, звідси і впливає змішаний стиль учіння, тому це особливо потрібно враховувати викладачеві в організації та доборі матеріалів для навчання.

У своєму дослідженні Н. Ф. Бориско виокремила такі якості та вміння, які разом становлять індивідуальний стиль оволодіння міжкультурним спілкуванням ІМ:

- бути відносно незалежним від викладача та підручника;
- уміти визначати цілі та ставити перед собою конкретні задачі; вибирати адекватні засоби, шляхи та способи вирішення поставлених задач і досягнення цілей;
- визначати свої психофізіологічні та індивідуально-психологічні особливості як користувача ІМ;
- використовувати різні прийоми оволодіння знаннями й навичками, адаптуючи їх під себе та обираючи найефективніші;
- спостерігати, контролювати і регулювати не лише процеси власного навчання і СР, а й іншомовну мовленнєву та немовленнєву поведінку в ситуаціях міжкультурного спілкування;
- управляти власними інтересами і мотивами та нести відповідальність за свої успіхи та помилки;
- спрямовувати свої уміння і здібності активного і творчого користувача ІМ на професійну діяльність;
- навчатись усе життя і отримувати від цього насолоду (Бориско, 2001, сс. 10-11).

Узагальнивши різні класифікації індивідуального стилю, розроблені провідними зарубіжними вченими, Н. Ф. Бориско виділила такі компоненти індивідуального стилю: самоідентифікація (усвідомлення та визначення власного навчального типу); метакогнітивна тактика (організація та планування

навчального процесу, самоспостереження, самоконтроль та самооцінка); когнітивна тактика (оптимізація процесів вивчення системи мови і оволодіння різними видами спілкування), яка включає в себе індивідуальну тактику міжкультурного спілкування. Перші три компоненти автор називає «культурою навчання», а четвертий – індивідуальну тактику міжкультурного спілкування – розглядає як найголовніший компонент, визначає як «культуру спілкування», заради чого і вивчають ІМ (Бориско, 2001, с. 14).

Ми повністю погоджуємося з думкою І. П. Задорожної, що в організації будь-якого виду роботи – чи то самостійної, чи то аудиторної – доцільно враховувати:

- дані про швидкість забування, яка особливо висока на початковому етапі після засвоєння;
- закономірності забування (як свідчать психологи, сутністю процесу забування є інтерференція, відволікаюча дія іншої інформації);
- увагу, оскільки в студентському віці зростає значення довільної уваги, що проявляється у зосередженні студентами уваги на матеріалі, який має життєво важливе значення (Задорожна, 2011).

На нашу думку, саме увазі слід надавати особливого значення, яка має мотиваційний фактор. Викладачеві необхідно створювати атмосферу зацікавленості, яка слугуватиме підвищенню внутрішньої мотивації (Задорожна, 2011).

І. П. Задорожна зазначає, що для студентського віку характерне прагнення до самоактуалізації, і саме тут СР дає реальні можливості для розкриття індивідуальності кожного студента, його потенційних можливостей, розвитку професійних та особистісних якостей, визначенню пізнавальних та професійних інтересів, підвищенню мотивації навчання (Задорожна, 2011). Отже, враховуючи всі згадані вище особливості студентів (вікові, психофізіологічні), можна стверджувати, що це позитивно впливає на зміст, організацію навчання майбутніх учителів АМ (Задорожна, 2011).

О. А. Єфремова розглядає індивідуальне навчання західної педагогіки як двоїсторонній процес. З одного боку, це адміністративна стратегія, що передбачає створення груп на основі загальних ознак студентів, а з іншого боку, це стратегія навчання, що проявляється в кількох варіантах:

- 1) організація простих моделей групового навчання, незалежного самостійного навчання;
- 2) зміна темпу навчання, цілей, методів навчання, навчального матеріалу;
- 3) вимірювання необхідного рівня успішності (Єфремова, 2002, с. 14).

Дослідниця дійшла висновку, що європейська освітня теорія і практика поняття «диференціація» відносить головним чином до розподілу студентів за категоріями для досягнення спеціально окреслених освітніх цілей, до елемента освітньої моделі, а поняття «індивідуалізація» використовується в широкому розумінні (Єфремова, 2002, сс. 16-17).

Тобто, нам потрібно не лише формувати у студентів предметні знання у процесі навчання, а й навчати їх умінню навчатися, формувати комунікативну та навчально-пізнавальну потребу студентів у спілкуванні з ними. Ставлячи цілі, конкретні задачі та вибір шляхів, якими вони будуть досягати поставлених цілей, а також здійснювати самоконтроль та керувати роботою, за допомогою вироблених способів і прийомів учіння. Іншими словами, студентові потрібно вміти формувати власний стиль учіння (*learning style*), який ґрунтується на використанні притаманних для нього навчальних стратегій, які студент вибирає, щоб оптимізувати процес набуття і збереження інформації, діставання її з пам'яті, а також процеси використання накопичених знань (Колесникова и Долгина, 2001, с. 157). І. Л. Колеснікова стверджує, що навчальні стратегії залежать від психологічних особливостей і якостей студентів, від притаманних їм когнітивних стилів. Для прискорення процесу учіння студент виконує певні дії, аби зробити навчання легшим, цікавішим та, зрештою, ефективнішим (Колесникова и Долгина, 2001, с. 157).

Під «стратегією самостійної роботи», слідом за Л. В. Цигановою, ми розуміємо стратегії, які виконуватимуться студентами у процесі виконання різних завдань у рамках самостійної роботи (Цыганова, 2009). У своїй роботі дослідниця, перш ніж ознайомити студентів із різними стратегіями, проводила анкетування, за допомогою якого студенти здійснювали рефлексивний аналіз свого попереднього навчального досвіду. У такий спосіб майбутні викладачі АМ з'ясовували, якими прийомами та стратегіями вони вже володіють і які вони активно використовують у СР під час оволодіння ІМ. Після аналізу результатів анкетування вона ознайомлює студентів із поняттям «стратегія» та її видами (метакогнітивні стратегії, когнітивні, компенсаторні та соціальні стратегії) (Цыганова, 2009). Автор вважає, що стратегії самостійної роботи необхідно розглядати як складники самостійної діяльності студентів у межах виучуваної ІМ, що може вирішити задачу її ефективної організації (Цыганова, 2009).

Н. О. Зенкова також порушує питання і про рівень готовності студентів першого курсу до навчання у ВЗО. Дослідниця виявила, що здатність, інтелект, мотивація в оволодінні будь-якою професією виступає необхідними компонентами у структурі рівня готовності індивіда, однак їх визначення й оцінки недостатньо розроблені для повного уточнення даного поняття. При цьому зазначено, що відсутнє поняття, яке визначає рівень готовності індивіда до пізнавальної діяльності та не описується оцінка рівня його готовності (Зенкова, 2003, с. 39).

Звідси випливає, що неповний аналіз готовності студента до навчальних дій блокує подальші дії викладача щодо його розвитку.

Рівень розвитку проблеми особистості студента вимагає підходити до проблеми індивідуальності. О. О. Зимовина визначає індивідуальність як організовану систему, яка являє собою єдність процесів інтеграції та диференціації, що надає такій конструкції необхідної рухливості й гнучкості та звільняє від залежності законів природи і суспільства. У своєму дослідженні автор намагалася визначити поняття «індивідуальність» як функціональну систему

індивідуальних особливостей, які будуть варіативні та динамічні у зв'язку із задоволенням певних потреб особистості через досягнення необхідного результату в структурі конкретного діяльнісного акту (Зимовина, 2001, с. 33).

У процесі розгляду основних компонентів індивідуальності як функціонального утворення, відображаються причини, а не конструктивні відношення між її частинами. При цьому структура функціональної системи індивідуальності буде становити сукупність усіх зв'язків елементів цієї системи (Зимовина, 2001, с. 33).

С. Ю. Ніколаєва умовно виокремила три типи мовленнєвої пам'яті: 1) візуальний тип (домінує зоровий компонент); 2) аудитивний тип (домінує слуховий компонент); 3) змішаний тип із різними кореляціями аудитивних та візуальних компонентів. Проте аналіз результатів автора показав, що більшість студентів належить до змішаного типу, до візуального та моторного типів – 88 із 100 протестованих, аудитивний тип трапляється доволі рідко – 12 зі 100 студентів. Що і доводить нераціональність формування груп студентів за цими критеріями. На думку дослідниці, варто формувати групу за принципом урахування саме типу нервової системи студентів (Николаева, 1987, сс. 66-67).

С. Ю. Ніколаєва уклала психологічну структуру особистості, до якої входять такі характеристики студентів-першокурсників: 1) загальнополітичні та моральні якості; 2) педагогічна спрямованість; 3) мотиваційна орієнтація навчання ІМ. Автор також зазначила, що здатність до спілкування тісно пов'язана з екстравертністю особистості (Николаева, 1987).

Компоненти психологічної структури особистості:

1. *Перший компонент:*

- загальнополітичні та моральні якості;
- навчальна мотивація;
- педагогічна спрямованість;

2. *Другий компонент:*

- підготовка з іноземної мови;
- спеціальні навчальні навички;

3. Третій компонент:

- загальнофункціональний механізм мовлення: осмислення, коротко- та довготривала пам'ять, імовірність прогнозування;
- фонематичний слух;
- пластичність артикуляційного апарату;
- пам'ять (слухова, зорова, механічна, логіко-смілова);
- емоційна врівноваженість;
- вольові якості;
- концентрація уваги;
- темпо-ритм мовлення;

4. Четвертий компонент:

- індивідуальний стиль діяльності;
- сила і рухливість нервової системи (Николаева, 1987, с. 48).

Як бачимо з проаналізованих нами праць, що успішне навчання залежить від того, наскільки правильно вчитель визначить індивідуальний стиль навчання студента, що допоможе йому в оволодінні ІМ. Ажде студентові необхідно вміти формувати власний стиль учіння (*learning style*), який ґрунтується на використанні притаманних для нього навчальних стратегіях, а також комунікативних стратегіях під час спілкування. Деякі науковці розглядають індивідуальне навчання як адміністративні та навчальні стратегії, інші стверджують, що індивідуальний стиль навчання складається з певних якостей та вмінь, перелічених у цьому підрозділі. Ми також ознайомлюємося з терміном «стратегії самостійної роботи», під яким розуміємо стратегії, які використовуватимуть студенти у процесі виконання різних завдань у межах самостійної роботи.

Проаналізована нами психологічна структура особистості, типи суб'єктів навчання, а також компоненти психологічної структури особистості та особистісно-діяльнісний підхід до навчання будуть узяті до уваги під час створення засобів навчання для формування НСтК у ДМ (опитувальника

«*Learning skills questionnaire*», ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*»). А в розробленні підсистеми вправ та пам'яток до них буде враховуватись навчальний тип студента.

1.4. Класифікація пам'яток як засобу розвитку навчальних умінь

Опанування майбутніми філологами іншомовним спілкуванням передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетентності, однією зі складових якої є НСтК, що є основою навчальної автономії. НСтК включає вміння самостійно здобувати й використовувати знання, планувати навчальний процес та оцінювати досягнутий рівень володіння ІМ. Однак доволі часто у студентів виникають труднощі щодо розв'язання того чи іншого завдання, тому виникає потреба у вербальній опорі, яка допоможе студентові не лише розв'язати завдання, а й перевірити себе. Такою опорою, на нашу думку, є пам'ятка.

Пам'ятка не є чимось новим у галузі методики викладання ІМ, однак достатнього теоретичного опису її ще немає. Поділяючи думку Е. Г. Азімова, під пам'яткою розуміємо один із засобів навчання на основі наочності та словесного опису того, навіщо, для чого та в який спосіб потрібно виконувати і перевіряти запропоноване завдання (Азимов и Щукин, 2009, с. 184). Можна сказати, що пам'ятка є вербальною опорою для реалізації діяльності. За допомогою пам'яток створюються умови, які дають можливість долати труднощі, з якими стикаються студенти у процесі вивчення ІМ. Кожен підручник повинен містити інструкції-схеми, призначені для цілеспрямованого розвитку в студентів умінь навчатися. Пам'ятка є одним із таких засобів. За її допомогою викладач може ефективно керувати навчальною діяльністю майбутнього філолога (Кузовлев, 2010). Доволі часто пам'ятки з рекомендаціями щодо виконання тієї ж навчальної діяльності значно відрізняються одна від одної як за змістом та кількістю в ній операцій, так і за послідовністю їх виконання, проте можна уникнути таких недоліків, якщо під час розроблення пам'яток опиратися не лише на практичний досвід, а й на наукову основу – уявлення про процес формування навичок і розвиток мовленнєвих умінь

(Кузовлев, 2010). Під час оволодіння ІМ майбутній філолог повинен перебувати в певних умовах, за яких у нього формуватимуться мовленнєві навички й уміння. Слід залучати студентів до самостійної діяльності на усіх заняттях з ІМ, поступово збільшуючи ступінь складності самостійної навчальної діяльності, що здійснюється за трьома напрямками (шляхом збільшення обсягу завдань і тривалості роботи студентів; шляхом ускладнення змісту завдань, а разом із тим мисленнєвих операцій і прийомів робіт, необхідних для його вирішення; шляхом зміни способу інструктажу і поступового зменшення пам'яток зі сторони викладача), а також збільшувати ступінь самостійності студентів під час виконання навчального завдання.

Опишемо вимоги до укладання пам'яток і охарактеризуємо їх структуру, зміст та оформлення. Важливу роль у пам'ятках відіграє заголовок. Він повинен відображати їх суть і водночас бути дещо незвичайним, інтригуючим, щоб викликати в майбутніх філологів бажання прочитати цю пам'ятку. Інтригуюча назва дасть змогу студентові потім згадати її зміст.

Будь-яка пам'ятка має починатися з так званої «експозиції», призначення якої – підготувати студентів до сприймання основної частини пам'ятки (порада, інструкція тощо), зобразити важливість певної навчальної навички, надати певного «емоційного заряду».

Загалом усю пам'ятку (експозицію та основну частину) має бути написано живою, образною мовою, доступною адресатові. В. П. Кузовлев наголошує, що варто частіше вживати приказки, прислів'я, крилаті вирази, які добре запам'ятовуються користувачем (Кузовлев, 2010).

Отже, важливою вимогою є оформлення змісту пам'ятки таким чином, щоб студентові було цікаво читати та дотримувати її порад.

Звідси випливають такі вимоги до пам'ятки:

- лаконічний, інтригуючий заголовок;
- підготовка до основної частини в експозиції;
- порада, інструкція, приклади виконання / порядок виконання – в основній частині;

- мова пам'ятки – жвава, чітка, без заперечень, із додаванням приказок / крилатих висловів тощо;
- відповідність пам'ятки рівню володіння ІМ та віковим особливостям студентів;
- врахування умов використання пам'яток (на занятті / самостійно, поетапної роботи над темою).

Для координації дій студентів та викладача у процесі формування навички ведення розмови розглянемо пам'ятку «Як розпочинати розмову» (див. Додаток К (Група вправ 2.3 Підгрупа 2.3.2 Activity 44)). У її основу покладено процес роботи над діалогом, різними видами мовленнєвих кліше. Цей процес послідовно проходить такі етапи:

- сприймання й осмислення нових кліше;
- засвоєння їх уживання;
- засвоєння мовленнєвих кліше в різних ситуаціях.

Розробляючи пам'ятки, педагог повинен враховувати:

- місце й умови використання пам'ятки (вдома / в аудиторії);
- вікові особливості студентів;
- рівень володіння ІМ;
- чітку послідовність виконання дій;
- лаконічність;
- відсутність категоричності;
- наведення прикладів.

Перейдемо до характеристики видів пам'яток. В. П. Кузовлев виокремлює за характером змісту такі види пам'яток:

- *Пам'ятка-алгоритм* – подається строго фіксована послідовність виконання операцій.
- *Пам'ятка-інструкція* – пропонується певна / бажана послідовність операцій, але користувачеві дається можливість самостійно змінити цю послідовність або згорнути деякі операції.

- *Пам'ятка-порада* – рекомендує можливі способи виконання дій, залишаючи користувачеві право вибору найоптимальнішого для неї способу виконання дії.

- *Пам'ятка-показ* – має на меті дати приклад виконання завдання.

- *Пам'ятка-стимул* – стимулює активність через розкриті перспективи дій (Кузовлев, 2010).

Аналіз змісту, вимог та видів пам'яток дає можливість зробити висновок про те, що доцільно використовувати усі перераховані вище види пам'яток, адже пам'ятка не лише залучає студентів до поступової самостійної діяльності на заняттях, сприяє ефективній самостійній роботі, а й підвищує рівень самооцінки студентів, розвиває їхню впевненість у власних силах. Далі буде наведено приклади пам'ятки-поради та пам'ятки стимулу, які були нами розроблені.

Як бачимо, пам'ятки є засобом самостійного опанування ІМ і водночас її методикою. Наприклад, у пам'ятках у формі порад ІМ мовою не викладач повчає, а студентам подаються отримані з власного досвіду користувача, об'єктивно наявні оптимальні правила навчальної роботи щодо опанування ІМ. Вони підказують студентам найбільш правильний і надійний шлях до оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, новими організаційними формами навчання, вправами. Кількість пам'яток не повинна бути великою, але вони мають охоплювати всі істотні сторони навчального процесу. Навчальні та виховні цілі повинні в них тісно переплітатися (Коминова, 2010).

Так, наприклад, у методичному посібнику Н. Ф. Бориско «Сам собі методист», автор використовує лише пам'ятки-поради, за допомогою яких дає змогу користувачам ІМ пізнати себе, правильно організувати свою навчальну діяльність, дібрати необхідні підручники та засоби навчання, а також оволодіти ефективними індивідуальними прийомами вивчення лексики, граматики, фонетики та різними видами МД. Ставлячи за мету навчити користувачів ІМ усному і писемному мовленню, управляти процесом свого навчання та оптимально використовувати резерви своєї особистості. У посібнику автор використовує просту та доступну мову, дещо жартівливу, але водночас

і з повчальним змістом, що заохочує, стимулює та мотивує студента до роботи над собою та своїми помилками, де помилки не засуджуються, а, навпаки, слугують засобом удосконалення знань, навичок та вмінь.

Далі, після пам'яток-порад, подано приклади мовленнєвих кліше та мовленнєві засоби, як-от: вступ у контакт (привітання, відповідь, представлення, запитання про самопочуття, прохання увійти тощо); закінчення контакту (прощання, відповідь, передавання вітань); організація спілкування (початок-кінець розмови, зміна теми, прохання висловитися чи помовчати, передавання слова, переривання бесіди); сигнали-реакції на повідомлення співрозмовника (сигнали розуміння-нерозуміння, вибачення та реакція на них, прохання повторити, прокоментувати, пояснити тощо) (Бориско, 2001, сс. 221-228).

Як бачимо, пам'ятки розраховані на здатність майбутніх філологів свідомо керувати своєю волею та емоціями, і водночас вони виховують цю здатність. Потрібно тільки звернути увагу на пам'ятку, а далі вона вже сама «нагадає про себе», адже, керуючись нею, студенти на практиці переконуються в її користі. На пам'ятку покладається «стратегічна роль» формування суб'єкта навчання, який відповідально і зацікавлено опановує ІМ на основі осмислених ним (студентом) прийомів навчальної роботи (Коминова, 2010).

Не слід забувати, що пам'ятка є лише додатковим засобом розвитку умінь самостійної навчальної діяльності. Лише протягом тривалих тренувань, у процесі неодноразового виконання завдань студент може опанувати ІМ. При цьому важливо, щоб користувач ІМ з першого разу навчився правильно і раціонально виконувати певні завдання. Таке оволодіння ІМ забезпечується, з одного боку, знаннями пам'яток, а з іншого – постійним контролем з боку викладача. Пам'ятка створює спрямування і послідовість підготовки завдань з формування мовленнєвих компетенцій (Коминова, 2010).

Викладачеві необхідно створити умови, за яких можна було б звести до мінімуму труднощі, з якими стикаються майбутні вчителі, опановуючи ІМ. І саме пам'ятка є одним із способів створення таких умов.

Наведемо приклади пам'яток для формування НСтК у ДМ.

Тема: «Choice of Lifestyle and Career». Пам'ятки «Discussion»:

Don't forget!

Discussion is just a tool. You have to aim, the final goal must be a decision

- ❖ *If you can't remember a word or phrase, use a synonym instead.*
- ❖ *Use a wide range of grammar structures and vocabulary.*
- ❖ *Stick to the point and do not talk about irrelevant things.*
- ❖ *Pay attention to what your partner says, show interest in what they are saying and be polite.*
- ❖ *Always justify your opinion and give examples to support your arguments.*
- ❖ *Remember to follow the instructions for the exam task carefully and include answers to all parts of the exam task.*
- ❖ *At the end of the conversation, draw conclusions from what was said and sum up the discussion.*

Interrupting in a polite way

Excuse me, ...

Sorry for interrupting, but...

May I interrupt?

Expressing interest

And what happened next?

Go ahead, tell me what do you think?

Expressing and justifying opinion

I believe that...

It seems to me...

Summing up the discussion

To wrap it all up, ...

By and large

Рис. 1.2. Пам'ятка-порада

Тема: «Choice of Lifestyle and Career». Пам'ятки «Successful interview»:

Don't forget!

Useful language (expressing choice/reason/purpose):

Choice — *I'd definitely, I might (not), It'd be a good idea, I'd consider, I wouldn't bother, I don't think I'd, I'd also.*

Reason/purpose — *because, since, to, in case, so (that), as.*

Likes/dislikes/neutrality

Likes

I like/love/enjoy (+ -ing form noun)...

I'm keen on (+ -ing form/noun)...

The best thing about that is ...

I'd love/like to (+ -ing form/noun)...

What I like most is...

The thing I like best about...

Dislikes

I don't/wouldn't enjoy/like...

I'm not keen on (+ -ing form/noun)

e.g. Nursing is not my cup of tea.

I don't fancy (+ -ing form/noun)...

I hate (+ -ing form/noun)...

I can't stand (+ -ing form/noun)...

Neutrality

I wouldn't mind (+ -ing form/noun)...

It's all the same to me if...

I doesn't/wouldn't matter to me if...

Рис. 1.3. Пам'ятка-стимул

Таким чином, у даному підрозділі ми визначили роль пам'яток для формування НСтК у ДМ, а також охарактеризували зміст і структуру пам'яток, обґрунтували теоритичні засади використання пам'яток як засобу і способу самостійного опанування ІМ та ДМ зокрема. Описані нами вимоги до змісту та оформлення пам'яток будуть покладені в основу розроблення підсистеми вправ для формування в майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ та відповідних пам'яток до них.

Висновки до розділу 1

У розділі 1 було проаналізовано динаміку розвитку досліджуваної проблеми та сучасний стан формування НСтК у ДМ. Розглянувши дослідження провідних зарубіжних та вітчизняних науковців, ми описали сучасний стан формування НСтК загалом та в англomовному ДМ зокрема. У цьому розділі ми також розглянули питання навчання майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ, сформулювали й описали поняття та структуру НСтК, виділивши компоненти комунікативної здатності до вживання ІМ, та проаналізували її складові (оцінювання, планування і виконання діяльності).

Дослідження спеціальних методичних принципів нерозривно пов'язане з визначенням мети і змісту навчання майбутніх вчителів АМ НСтК в ДМ як базових категорій методики навчання ІМ. Визначивши зміст та структуру НСтК, ми дійшли висновку, що здатність спілкуватись ІМ передбачає формування в майбутніх філологів певних якостей, які роблять процес опанування ІМ як засобом міжкультурного спілкування найбільш ефективним (ідеться про розвиток у студентів умінь вступати до розмови, співпрацювати та просити роз'яснення).

Одним із важливих компонентів компетентності майбутнього вчителя ІМ є знання, які поділяються на декларативні (предметні), тобто факти, якими володіє студент (мовні, прагматичні, мовленнєві, країнознавчі знання),

та процедурні (процесуальні), тобто ті методи, які застосовує студент під час навчання (соціокультурні знання, знання про стратегії, про види пам'яток та знання умов використання мовленнєвих засобів).

Компоненти змісту навчання охоплюють два аспекти: предметний і процесуальний. Стосовно розроблюваної методики до першого аспекту належать навчальні та комунікативні стратегії у ДМ, а до другого – уміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями у ДМ, вправи для оволодіння цими стратегіями та їх розвитку, а також відповідні знання.

Основою оволодіння іншомовним спілкуванням є розвиток у майбутніх педагогів загальномовних, інтелектуальних, пізнавальних здібностей, психічних процесів, а також емоцій, почуттів студентів, їх готовності до спілкування, культури спілкування в різних видах колективної взаємодії. Важливим завданням учителя є створення сприятливих умов для студентів, врахування їх вікових та психологічних особливостей, а також формування у майбутніх учителів АМ навички самостійного розвитку. Формування компетентності в ДМ є розвитком розумової діяльності студентів, що зумовлено віковими психологічними особливостями студентів, які розглядались у цьому розділі.

У розділі 1 нами також було встановлено роль пам'яток для формування НСтК. Охарактеризувавши зміст та структуру пам'яток, ми описали вимоги до їх змісту та оформлення. Обґрунтування теоретичних засад використання пам'яток як засобу і способу самостійного опанування ІМ та, зокрема, ДМ дало змогу виділити їх спрямування. Отже, ми дійшли висновку, що пам'ятка є одним із засобів формування мовних і мовленнєвих компетентностей і спрямована на:

- стимулювання активності майбутніх філологів через перспективи дій;
- розвиток практичної діяльності й усвідомленого включення в різноманітні види навчальної діяльності та самостійного навчання на основі вимог, які висувають викладачі, батьки, студенти;
- надання права вибирати спосіб виконання дій;

- створення умов для можливості усвідомленого вибору змісту навчання та його організації відповідно до індивідуальних інтересів студента.

Крім того, у роботі наведено приклади пам'яток для формування НСтК у ДМ.

Основні положення розділу викладено в працях (Гудима, 2012а, 2012с, 2012d; Гудыма, 2012).

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

СТРАТЕГІЙ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Спостереження за використанням стратегій студентами та рівнем сформованості НСтК у ДМ АМ зокрема свідчать, що вони здебільшого інтуїтивно та / або підсвідомо використовують ті чи інші стратегії, що робить їх роботу менш ефективною. Адже, за допомогою певних стратегій, які студенти добирають згідно з їхнім типом особистості та учіння, майбутні вчителі стають більш автономними та здатними керувати власним навчальним процесом без допомоги викладача. У цьому випадку викладач виконує роль посередника, тобто супроводжує студентів у процесі навчання. У даному розділі ми проаналізуємо підручники з АМ щодо реалізації НСтК, а також опишемо підсистему вправ для формування у майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ, де визначимо вміння ДМ та НСтК. Одним із завдань другого розділу є обґрунтування вимог до підсистеми вправ та розроблення вправ для формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ. Останній підрозділ присвячено розробленню моделі формування НСтК у ДМ та визначенню чинників побудови такої моделі. Нами буде виокремлено блоки розробленої моделі та описано й проілюстровано запропоновану модель.

2.1. Аналіз підручників і посібників з англійської мови щодо завдань для формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні

Ефективність процесу навчання АМ студентів значною мірою залежить від продуманого використання засобів навчання, основними з яких, незважаючи на стрімкий розвиток новітніх інформаційних технологій, були і залишаються підручники та навчальні посібники. Ще в 1970-х роках науковців зацікавило питання про комунікативні стратегії. Сьогодні ці стратегії розглядаються

зарубіжними дослідниками, не лише як феномен розв'язання проблем для компенсування комунікативних невдач (прогалини), а і як засіб із прагматичним дискурсом, який виконує функцію покращення повідомлення (Cohen & Masago, 2007, p. 208).

Ефективне навчання ІМ у ВЗО неможливе без вивчення та узагальнення досвіду сучасного стану розробленості та впровадження проблеми НСтК у навчальний процес ВЗО. З цією метою є доцільним проведення аналізу НМК, підручників / посібників АМ мови. Для цього нами було відібрано 20 навчальних матеріалів (список проаналізованих підручників див. Список проаналізованих НМК англійської мови для вищих закладів освіти), які є рекомендованими МОН України для використання у ВЗО. З метою системного підходу до навчальних посібників ми розробили критерії аналізу підручників / НМК дотичних до нашого дослідження (див. табл. 2.1).

Відповідно до специфіки досліджуваної нами проблеми, ми відібрали для аналізу лише ті вітчизняні та зарубіжні НМК і підручники та посібники з АМ для першого та другого років навчання, які рекомендовані МОН України та використовуються на факультетах ІМ університетів та інститутів.

У галузі освіти практично відсутня методична література для студентів мовних факультетів, де б описувались навчальні стилі, рекомендації, щодо вибору тих чи інших стратегій із урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Більшість навчальних посібників з вивчення ІМ містять методичні рекомендації, які подаються імпліцитно у вигляді інструкцій до завдань, текстів, проте автори не ставлять за мету представляти певні варіанти стратегій (Кононова, 2009, с. 124).

Проаналізувавши різні підручники та посібники, ми можемо виокремити низку матеріалів, що сприяють більш ефективному вивченню ІМ, такі як: Н. Ф. Бориско *«Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки»*, ЕШКО. *Учимся учиться* (Методическое пособие), А. Плигин, И. Максименко – *Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку* (2005).

Посібник Н. Ф. Бориско розраховано на всіх, хто вивчає ІМ у школі, у ВЗО, на мовних курсах та самостійно. Такий посібник є додатковим виданням, у якому в доступній формі пояснюється процес оволодіння ІМ, а також те, яким чином досягти успіхів у вивченні ІМ та попередити комунікативні та письмові невдачі, визначити свій (навчальний) тип учіння, вибрати правильно підручник, організувати та спланувати роботу.

У методичному посібнику *ЄШКО* описано методики: розвитку впевненості у собі; концентрації уваги в різних умовах; протидії відволікаючим факторам; покращення пам'яті; раціонального планування часу та управління самопочуттям. Як бачимо, запропоновані методики є більш загальними для вивчення будь-якого предмету, де наводяться приклади лише до традиційного навчання. Проаналізований посібник спрямований на покращення знань у повсякденному житті, а в нашому дослідженні нас цікавлять методики для покращення оволодіння ІМ.

Посібник *Now Let's Play English*, А. Плигин, И. Максименко, орієнтований як на студентів, так і на викладачів. Автори пропонують свою модель навчання ІМ із різними формами подання нового матеріалу (таблиці, схеми, продуктивні вправи). Слід зазначити, що вправи подано лише на розвиток базових компетентностей та стисло викладених тем. У виданні стратегії не описано, а подано в уже готовій їх інтерпретації, що, на наш погляд, не дає можливості користувачеві мови формулювати власні стратегії, що робитиме їх менш самостійними у вивченні мови. Також не приділено особливої уваги ДМ та відсутні навчальні й комунікативні стратегії. Отже, цей посібник може пропонуватись студентам лише як додаткова література.

На основі висновків вивченої літератури, щодо аналізу підручників і посібників, наш аналіз вивчення відбувся згідно з критеріями запропонованих в працях Н. Ф. Бориско (1999а), М. Л. Писанко (2008), С. В. Грабової (2005). Так, Н. Ф. Бориско запропонувала такі *критерії аналізу й оцінки підручників*: відображення в методичній та психолого-педагогічній концепції у НМК соціального замовлення суспільства; урахування конкретних навчальних та методичних умов; утілення в НМК методичних концепцій автора; наявність,

експліцитного викладу і моделювання цілей у НМК; ЗН і його реалізація у НМК; структура і обсяг НМК; Layout і технічне виконання окремих компонентів НМК. Дослідниця вважає, що аналіз НМК повинен містити два аспекти: кількісний (скільки інформації вміщено в підручнику про країну) та якісний (як саме ця інформація подається в ньому) (Бориско, 1999b). Ми вважаємо за доцільне враховувати ці два аспекти в нашому аналізі, а отже, аналізуватимемо кількість стратегій та власне їх представлення в навчальному виданні. На жаль, у проаналізованих виданнях ми не знаходимо визначених критеріїв аналізу НМК щодо НСтК, тому вважаємо за доцільне сформулювати власні критерії аналізу, спираючись на якісні та кількісні критерії за Н. Ф. Бориско, під якими розуміємо: *скільки* інформації про навчальні та комунікативні стратегії вміщено в підручнику і *як* ця інформація представлена в ньому.

Отже, як бачимо, критерії оцінки та аналізу підручників дещо відрізняються, але, в разі врахування всіх критеріїв, можна наблизитись до бажаного рівня підготовки фахівця. Тому в нашому дослідженні ми виділили одним із важливих критеріїв аналізу підручників / НМК реалізацію в них ЗН.

На нашу думку, кожен навчальний підручник / НМК повинен містити інструкції-схеми, призначені для цілеспрямованого формування у студентів вмінь навчатися. Одним із таких засобів є пам'ятка, за допомогою якої учитель може ефективно керувати навчальною діяльністю майбутнього філолога (Гудима, 2012с). Ми переконані, що підручник / НМК повинен містити такі завдання, що формуватимуть мовленнєві навички й уміння, тим самим залучуючи студентів до самостійної діяльності на усіх заняттях з ІМ. Завдання повинні йти в певному порядку, змінюючи способи інструктажу і поступового зменшення втручання викладача, таким чином збільшуватиметься ступінь самостійності студентів під час виконання навчального завдання (Гудима, 2012с). Доцільним, на наш погляд, є наявність мовленнєвих кліше в підручниках / НМК, оскільки в ДМ використання мовленнєвих кліше знаходить найбільш яскраве виявлення. Економія мовленнєвих засобів часто досягається завдяки використанню мовленнєвих кліше, які студенти можуть використовувати під час спілкування (Гудима, 2012с).

Отже, для аналізу та оцінки підручників / НМК нами було виділено такі критерії:

- 1) наявність / відсутність діалога-зразка для ознайомлення;
- 2) наявність вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки у процесі розвитку вмінь НСтК англomовного ДМ;
- 3) наявність вправ / завдань для ознайомлення зі стратегіями різних видів;
- 4) наявність вправ для розвитку вмінь використовувати навчальні стратегії та комунікативні стратегії під час спілкування:

- метакогнітивні;
- когнітивні;
- запам'ятовування;
- афективні;
- соціальні;
- компенсаторні.

- 5) наявність вправ для розширення знань про НСтК;
- 6) наявність пам'яток;
- 7) та / або наявність опор (штучних, природних).

Керуючись виділеними нами критеріями аналізу, було проаналізовано 20 підручників (див. Список проаналізованих НМК англійської мови для вищих закладів освіти). Підручник Л. М. Черноватого «Практичний курс англійської мови. Частина 1, для 1-го курсу» та «Практичний курс англійської мови. Частина 2, для 2-го курсу» ми відзначимо, що цей підручник є динамічним та актуальним, проте інформація у ньому лише предметна та фонова. Тут відсутні формули мовленнєвого етикету та стереотипи спілкування, адже вправи для навчання міжкультурного спілкування практично відсутні (ст. 81-82, ст. 89-90). Автор подає чималу кількість вправ на складання діалогів, однак жоден розділ не містить діалогів-зразків для ознайомлення. Л. М. Черноватий ставив за мету розвиток умінь спонтанного непередготовленого спілкування, однак підручник не формує уявлення у студентів про тип учіння та зокрема стратегії. Ми знаходимо вправи для оволодіння культурою мовленнєвої поведінки та вправи для розвитку

вмінь використовувати компенсаційні стратегії (в. 2 ст. 30, в. 2 ст. 39, в. 4 ст. 49), але вправи власне для ознайомлення зі стратегіями різного виду та вправи для розширення знань про НСтК відсутні. У кожному циклі (*unit*) представлено певні клішовані фрази до відповідної теми, але в цьому підручнику ми не знаходимо пам'яток та опор.

Аналізуючи підручник В. Д. Аракіна «Практический курс английского языка для 2-го курса» (хоча це видання не є рекомендованим Міністерством освіти та науки України, вважаємо за доцільне провести його аналіз, адже більшість українських ВЗО філологічних факультетів використовують цей підручник), ми дійшли висновку, що «образ країни», представлений у ньому, є динамічним: подано культурно-країнознавчу інформацію про ментальність (в. 6, ст. 10, в. 17,18 ст. 24), звички та спосіб життя британців та американців. Стереотипи спілкування й поведінки представлені недостатньо, не наголошено увагу на вправах для розвитку вмінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії. У підручнику присутні діалоги-зразки для ознайомлення, проте вправи для ознайомлення зі стратегіями різного типу та вправи для розширення знань НСтК, а також пам'ятки та опори на превеликий жаль відсутні.

Підручник Л. С. Кузьмінської, І. М. Таран «Практичний курс англійської мови», що є навчальним посібником для студентів другого курсу, не містить вправ на розширення власного досвіду взаємодії з культурами англійських країн та оволодіння культурно доцільною поведінкою (в. 3 ст. 12, в. 6 ст. 20), а отже, культурно-контрасний аспект тут не враховується. Також ми не знаходимо вправ на оволодіння НСтК у ДМ та вправ для розширення знань про НСтК, проте в окремих розділах подаються клішовані фрази, які стають у пригоді студентам під час спілкування. У підручнику відсутні діалоги-зразки для ознайомлення, пам'ятки та опори, що є необхідним для формування НСтК у ДМ.

Наступний посібник, який ми проаналізували «A Way to Success» Н. В. Тучиної відповідає програмі першого курсу ВЗО. Підручник є актуальним, оскільки теми в ньому дібрані згідно з чинною програмою, з описом реального життя британців та американців (в. 3–7, с. 68–74). Багатий ілюстративний

матеріал слугує для студентів опорою та створює сприятливе в афективному відношенні мовне довкілля. У підручнику також знаходимо окремі вправи для розвитку вмінь використовувати компенсаційні стратегії (в. 6 ст. 6, в. 11 ст. 8). Проте не знаходимо вправ, дібраних для ознайомлення зі стратегіями різного типу, та вправ для розширення знань про НСтК. Відсутні також і діалоги-зразки для повсякденної розмови, які допомагали б студентам вести діалог, максимально наближений до реальних ситуацій спілкування, а також пам'ятки для спілкування і вправи для розширення знань про НСтК.

Проаналізований нами підручник «Англійська мова для перекладачів і філологів» для I та II курсів Возна М. О., Гапонів А. Б., Васильченко О. Ю. містить вправи із діалогами-зразками для ознайомлення, такими як діалог-розпитування (інтерв'ю), діалог з аргументами та різного виду дискусії. Знаходимо також рольові ігри, які сприяють покращенню невідготовленого мовлення, однак не знаходимо вправ для ознайомлення зі стратегіями, вправ для розширення знань про НСтК та вправ для розвитку вмінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії, хоча є вправи на підстановку виразів для ДМ. Щодо вправ для оволодіння культурно мовленнєвою поведінкою, то слід зазначити, що їх у підручнику представлено достатньо, також тут не виявлено пам'яток до вправ та опор.

У підручнику Л. С. Головчинської «Совершенствоу свой английский» присутня велика кількість діалогів-зразків для ознайомлення, а вправ для оволодіння культурною мовленнєвою поведінкою є достатньо. Проте підручник не знайомить студентів зі стратегіями різного виду, не містить вправ для розширення знань про НСтК, а також вправ для розвитку вмінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії. Тут подано вправи (в. 4 с. 16, в. 11, с. 18), виконуючи які, студенти застосовують когнітивні стратегії та стратегії запам'ятовування, утім, про їх використання вони не здогадуються. У підручнику ми знаходимо лише штучні опори, проте пам'ятки у вправах відсутні.

Аналізуючи підручник Г. М. Фролової «Учебник английского языка для первого курса языкового ВУЗа», ми знаходимо в малій кількості діалоги-зразки

для ознайомлення. Вважаємо, що є достатньо вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки, у яких представлено образ країни, мову якої вивчають. Знаходимо вправи для розвитку вмінь використовувати соціальні та когнітивні стратегії (в. 7 с. 15, в. 8 с. 16, в. 2 с. 17), але вправи власне для ознайомлення зі стратегіями різного виду та вправи для розширення знань про НСтК тут відсутні. Щодо пам'яток та опор (штучних та природних), то їх у підручнику також не виявляємо.

У підручнику Г. М. Головчинської «*I speak good English*» (2-nd year students) присутня велика кількість діалогів-зразків для ознайомлення. У підручнику є спроба представити вправи для розвитку вмінь використовувати когнітивні, соціальні стратегії та стратегії запам'ятовування (в. 11b с. 7 8, в. 3 с. 10, в. 5 с. 26), а також вправи для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки, але варто зазначити, що вправи ці є однотипними. Автор підручника не подає вправ власне для ознайомлення зі стратегіями різного виду та нехтує вправами для розширення знань про НСтК зокрема. У проаналізованому підручнику також не знаходимо жодних пам'яток у вправах та опор для ситуацій у спілкуванні.

У проаналізованому підручнику Е. Б. Ястребова «*Coursebook for Upper Intermediate Students*» кожен цикл (*unit*) поділено на різні види мовленнєвої діяльності, де присутня частина говоріння, однак ми не виявляємо жодного діалога-зразка для ознайомлення. Автори підручника значну увагу приділяють пам'яткам, виділяючи їх у вправах як «*note*», але не приділяють значної уваги опорам для діалогів. Вправ для розвитку вмінь використовувати комунікативні стратегії (в. 5, с. 24, в. 3 с. 24, в. 12 с. 28, в. 14 с. 30) та вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки достатня кількість, проте вправами для розвитку вмінь використовувати навчальні стратегії автори нехтують. Зовсім не представлено вправ для ознайомлення зі стратегіями різного виду та вправ для розширення знань про НСтК.

Навчання ДМ також представлено в підручнику М. А. Гацкевича «*London: topics, exercises, dialogues*» (2007), у якому подано збірку текстів про історію

Лондона. У навчальному посібнику натрапляємо на діалоги та ситуативні ігри для розвитку вмінь спонтанного ДМ. До кожного тексту розроблено низку вправ, де знаходимо діалог-зразок для ознайомлення та вправи для оволодіння культурою мовленнєвої поведінки ІМ. Проте слід зауважити, що, попри велику кількість відібраних згідно з темою ЛО, немає клішованих фраз, опор та пам'яток для розвитку вмінь ДМ. Не виявлено також і вправ для ознайомлення зі стратегіями різного типу, вправ для розвитку вмінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії та вправ для розширення знань про НСтК зокрема. Вважаємо цей посібник одноманітним та неефективним для формування НСтК у процесі навчання ДМ.

Навчальний посібник «Готуймося до ЄВРО – 2012: Спілкуймося англійською!» О. Б. Бігич, Г. Е. Борецької та ін. адресований усім, хто вивчав або вивчає АМ. У ньому в доступній формі подано рекомендації, як швидше підготуватися до англomовного спілкування. Ці рекомендації виступають у ролі пам'ятки-поради або пам'ятки-інструкції. Тут присутня велика кількість діалогів-зразків для ознайомлення, розпитування, аргументації та різного виду дискусії. Подано також різноманітні мовленнєві кліше; рольові ігри для покращення непередготовленого мовлення; штучні та природні опори; вправи на розвиток умінь встановлювати контакт / розпочинати, підтримувати та завершувати розмову, а також керувати спілкуванням. Є чимало багато вправ на ознайомлення зі стратегіями, однак відсутні вправи для розвитку вмінь використовувати стратегії під час спілкування. Також у невеликій кількості представлено та опосередковано подано вправи для розширення знань про НСтК.

Навчальний посібник «*Solving problems through discussion*» І. В. Зайцевої є комплексом навчально-методичних матеріалів для навчання студентів мовних спеціальностей І курсу ведення дискусії шляхом вирішення проблемних ситуацій. У посібнику представлено різні схеми діалогів та мовленнєві формули, які слугують опорами, однак відсутні діалоги-зразки для ознайомлення. Тут знаходимо чимало вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки. Щодо вправ на ознайомлення зі стратегіями чи для розвитку

вмінь їх використовувати під час спілкування, то їх у посібнику не виявлено. Автор також нехтує вправами для розширення знань про НСтК та пам'ятками.

У наступному проаналізованому посібнику – «Стандарти англомовної комунікативної поведінки» М. Л. Писанко – також представлено навчання ДМ. У виданні переважають вправи на оволодіння користувачами ІМ культурою мовленнєвої поведінки, проте не знаходимо діалогів-зразків на ознайомлення. Автор приділяє значну увагу мовленнєвим кліше та пам'яткам, а саме пам'яткам-порадам і пам'яткам-інструкціям. Натрапляємо в посібнику також на вербальні опори та поодинокі вправи для ознайомлення з когнітивними та компенсаторними стратегіями, а також вправи для розвитку вмінь використовувати когнітивні стратегії під час спілкування. Слід зазначити, що вправи для розширення знань про НСтК у виданні відсутні.

В останніх двох підручниках – «Новий курс англійської мови» Л. Д. Сліпченко та «Англійська мова для перекладачів і філологів» М. О. Возної – реальні ситуації з життя носіїв мови моделюються лише в окремих вправах (в. 15 ст. 107, в. 23 ст. 113), а подання матеріалу є доволі одноманітним. Автори не приділяють достатньої уваги вправам на ознайомлення зі стратегіями різного виду, а також вправам для розширення знань про НСтК та вправам для розвитку вмінь використовувати стратегії у ДМ. Діалоги-зразки, пам'ятки та опори в підручнику відсутні.

Отже, з проаналізованих нами підручників стає зрозуміло, що згадані вище НМК (за винятком посібника Н. Ф. Бориско «*Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки*», котрий може слугувати як додатковий засіб для формування НСтК у ДМ) не в змозі забезпечити формування НСтК у ДМ. У підручниках, НМК та посібниках зовсім не згадується про стратегії, а вправи на розвиток умінь використовувати окремі комунікативні стратегії подано лише опосередковано. Тому наступним кроком у розв'язанні проблеми є розроблення підсистеми вправ для формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ. Результати аналізу підручників / НМК подано в табл. 2.1.

Назва підручника	Групи вправ для навчання ДМ з викор. стратегій	Наявність / відсутність діалога-зразка для ознайомлення	Вправи для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки	Вправи для ознайомлення зі стратегіями:					Вправи для розвитку вмінь використовувати стратегії під час спілкування:					Вправи для розширення знань про НСтК	Наявність пам'яток	Та / або наявність опор	Загальна кількість вправ для формування НСтК у процесі навчання усного спілкування	
				метакогнітивними	когнітивними	запам'ятовування	афективними	соціальними	компенсаційними	метакогнітивні	когнітивні	запам'ятовування	афективні					соціальні
«Совершенствоу свой английской» Л. С. Головчинської		+	+	-	-	-	-	-	-	-	в. 4 с. 16	в. 11 с. 18	-	-	-	-	+	2
«Учебник английского языка для первого курса языкового ВУЗа» Г. М. Фроловой		-	+	-	-	-	-	-	-	-	в. 7 с.15, в. 8 с. 16	-	-	в. 2 с. 17	-	-	-	3
«I speak good English» Г. М. Головчинської		+	+	-	-	-	-	-	-	-	в. 11 с. 8	в. 3 с. 10	-	в. 5 с. 26	-	-	-	3

Назва підручника	Групи вправ для навчання ДМ з викор. стратегій	Наявність / відсутність діалога-зразка для ознайомлення	Вправи для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки	Вправи для ознайомлення зі стратегіями:					Вправи для розвитку вмінь використовувати стратегії під час спілкування:					Вправи для розширення знань про НСтК	Наявність пам'яток	Та / або наявність опор	Загальна кількість вправ для формування НСтК у процесі навчання усного спілкування		
				метакогнітивними	когнітивними	запам'ятовування	афективними	соціальними	компенсаційними	метакогнітивні	когнітивні	запам'ятовування	афективні					соціальні	компенсаторні
«Coursebook for Upper Intermediate Students» Е. Б. Ястребова		-	+	-	-	-	-	-	-	в. 5 с. 24	в. 3 с. 24	в. 12 с. 28	-	-	в. 14 с. 30	-	+	-	4
«London: topics, exercises, dialogues» М. А. Гацкевича		+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
«Готуймося до ЄВРО – 2012: Спілкуймося англійською!» О. Б. Бігич, Г. Е.Борецька та ін.		+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	4	

Як видно з таблиці, у підручниках майже немає діалогів-зразків, абсолютно відсутні вправи для ознайомлення з метакогнітивними і когнітивними стратегіями, стратегіями запам'ятовування, афективними, соціальними та компенсаційними стратегіями, а також відсутні вправи для розширення знань про НСтК та наявність пам'яток. Отже, це дає змогу зробити висновок про необхідність розроблення навчальних матеріалів і засобів навчання для формування НСтК в англомовному ДМ.

2.2. Підсистема вправ для формування в майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення

Ефективність формування НСтК у ДМ не можлива без цілісного підходу, що зумовлює створення відповідної підсистеми вправ, з урахуванням особливостей згаданих компетентностей. Попри те, що розглянуто і вирішено багато питань, присвячених навчанню ДМ: умовам навчання ДМ, контролю рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь говоріння та типології вправ (А. А. Алхазішвілі (Алхазішвили, 1988), М. Л. Вайсбурд (2001), І. О. Зимня (Зимня, 1987), О. О. Міролюбов (Миролюбов, 1981), Ю. І. Пассов (2003), В. Л. Скалкін (Скалкин, 1989), Дж. Андерсон (Anderson, 1983), Н. Білбраф (Bilbrough, 2007), Л. Дейвз (Dawes, 2008) та ін.), – питання формування НСтК у ДМ залишається невирішеним. Варто зазначити, що в працях багатьох науковців висвітлено проблеми створення систем та підсистем вправ з розвитку вмінь у ДМ. Так, наприклад, Л. В. Гайдукова (2008) уклала систему вправ для формування в майбутніх учителів АМ професійно орієнтованої компетенції в ДМ (с. 90). Автор розрізняє три типи вправ: 1) рецептивні вправи (сприйняття, ідентифікація, зіставлення, множинний вибір); 2) (рецептивно)-репродуктивні вправи (імітація дій, встановлення коректної послідовності компонентів / дій, відновлення пропущених компонентів / дій); 3) продуктивні вправи (створення можливих варіантів (за поданим зразком), реалізація можливих варіантів)

(Гайдукова, 2008, сс. 88-89). У свою чергу, В. А. Кононова розробила комплексну схему НСтК, яка складається з 4-х частин: метакогнітивна складова, когнітивний компонент, афективні стратегії, соціальні та компенсаторні стратегії. На основі цієї схеми дослідниця проводила навчання НСтК на заняттях АМ. Проте створені вправи на основі схеми не знайшли реалізації у відповідній системі чи підсистемі вправ (Кононова, 2009, сс. 130-134).

Зроблено перші спроби укласти окремі вправи, проте лише на основі комунікативних стратегій. Ми вважаємо, що питання формування НСтК у ДМ, її структури та складників, етапів формування, власне ДМ, визначення змісту навчання та розроблення підсистеми вправ потребують детального вивчення. Адже формування в майбутніх учителів АМ компетентності в ДМ повинно відбуватись з опорою на НСтК, оскільки, як зазначає С. Ю. Ніколаєва (2010), швидкість і якість її формування значною мірою залежать від рівня сформованості НСтК. Формуючи стратегічну компетентність, яка є основою навчальної автономії, не слід забувати і про різноманітні навчальні стратегії, які сприяють ефективнішому оволодінню ІМ. Адже навчальна автономія базується на позитивній мотивації до пізнавальної діяльності; власне, за допомогою навчальних стратегій студент може самостійно управляти (керувати) навчальною діяльністю та здатен самостійно приймати рішення щодо навчальної діяльності відповідно до мети вивчення АМ і нести відповідальність за їх використання та результат (Задорожна, 2011).

Під вправою для формування НСтК в англomовному ДМ ми розуміємо, спираючись на визначення терміна «вправа» Е. Г. Азімова (Азимов и Щукин, 2009, с. 322) та Ю. І. Пассова (Пассов, 1985, сс. 67-68), методично організовану одиницю навчального матеріалу, який засвоюється у процесі цілеспрямованої та спеціально організованої дії. Метою останньої є залучення прямих та непрямих стратегій для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь ДМ з поступовою їх автоматизацією та наростанням мовних операційних труднощів. Слід також згадати і про мовленнєві труднощі, які виникають

у користувачів ІМ, передусім це проблема швидко та адекватно відреагувати на репліку партнера по спілкуванню, що породжує гальмування процесу спілкування. Також виникають труднощі з ініціативними репліками, тому трапляється так, що розпочатий діалог «завмирає». Добре відомо, що діалог неможливо спланувати, тому ще однією перешкодою в оволодінні студентами ДМ є непередбачуваність, коли співрозмовник може різко перейти з однієї теми на іншу. Тому так важливо формувати мовленнєві навички й розвивати уміння у процесі навчання ДМ.

Керуючись вимогами до вправ для розвитку *мовленнєвих навичок*, сформульованих Ю. І. Пассовим, представимо *основні* вимоги до них:

- 1) умовна вмотивованість мовленнєвого вчинку (постановка не лінгвістичної задачі, а мовленнєвої);
- 2) ситуативність вправи;
- 3) спрямованість свідомості на мету висловлювання;
- 4) кожен елемент вправи спрямований на імітацію мовленнєвого спілкування;
- 5) злиття трьох сторін мовленнєвої діяльності;
- 6) комунікативна цінність фраз;
- 7) забезпечення відносно безпомилкових мовленнєвих дій;
- 8) одномовність вправи;
- 9) мінімальні терміни виконання вправи;
- 10) достатність однотипних фраз для засвоєння зразка мовлення (Пассов, 1985, сс. 67-74).

Щодо основних вимог до вправ для розвитку *мовленнєвих умінь* виділяють такі:

- 1) мовленнєва вправа має надавати мовленнєво-мисленнєву задачу різного рівня;
- 2) мовленнєві вправи завжди повинні забезпечувати природну ситуацію навчання;

3) кожна мовленнєва вправа має представляти нову мовленнєву ситуацію;

4) мовленнєва вправа має забезпечувати мотиваційну ініціативність студента;

5) мовленнєве вміння має бути пов'язане з діяльністю студента;

6) мовленнєва вправа повинна забезпечувати максимальну і постійну комбінованість мовленнєвого матеріалу, розвиваючи якості продуктивності в мовленнєвому вмінні;

7) вправа має бути одномовною (Пассов, 1985, сс. 67-74).

У свою чергу Н. Д. Гальскова наголошує на ступені керованості виконанням вправи студентами у практиці спілкування з боку викладача, відповідно поділяючи всі вправи на підготовлені (керовані з боку викладача) та не підготовлені (некеровані) (термін Н. Д. Гальскової) (Гальскова, 2008, сс. 212-216).

Підсумовуючи викладене вище та беручи до уваги загальні вимоги до вправ, вважаємо, що вправи для формування НСтК в ДМ мають бути:

1) за спрямованістю на прийом або видачу інформації – рецептивними, рецептивно-репродуктивними, продуктивними;

2) за комунікативністю – комунікативними, умовно-комунікативними;

3) за участю рідної мови – одномовними, перекладними;

4) за функціонуванням у навчальному процесі – тренувальними, контрольними;

5) за місцем виконання – аудиторними, самостійними;

6) за часовим обмеженням – нормованими, ненормованими в часі;

7) за характером виконання – парними, індивідуальними;

8) за залученням опор – з опорами (з вербальними опорами, з опорами на пам'ятку), без опор; 9) за ступенем керованості – керованими, некерованими / з відстроченою перевіркою викладачем (Ніколаєва, та ін., 2002, с. 66; Пасічник, 2011, с. 104).

Усі перелічені вище типи вправ ми об'єднали в єдину підсистему, оскільки, поділяючи думку Н. Д. Гальскової, вважаємо, що вправи для розвитку мовленнєвих умінь – це багаторівнева підсистема, кінцевою метою якої є вільне комбінування матеріалу згідно з комунікативним наміром (Гальскова, 2008, сс. 212-216).

Укладаючи підсистему, ми враховували етапи розвитку вмінь спілкування за Н. Д. Гальсковою, які можна екстраполювати на навчання ДМ. Етап розвитку *підготовленого* мовлення: видозмінення зразка мовлення; породження самостійного висловлювання (за допомогою вербальних опор/ключових слів, планів, тез, заголовків тощо); з опорою на джерела інформації (картина, кінофільм, телепередача тощо). Етап розвитку *непідготовленого* мовлення: 1) з опорою на джерела інформації (книгу, статтю, картину, художній чи документальний фільм тощо); 2) з опорою на життєвий та мовленнєвий досвід; 3) з опорою на проблемну ситуацію, в тому числі в рольових іграх та дискусіях (Гальскова, 2008, сс. 212-216).

На нашу думку, успішність процесу розвитку вмінь як підготовленого, так і непідготовленого ДМ та результат досягнення комунікативної мети спілкування загалом залежать від умінь користувача ІМ застосовувати *навчальні та комунікативні стратегії*.

Враховуючи виділені та описані в підрозділі 1.2 вміння як ДМ, так і НСтК, зазначимо, що кожна підсистема вправ повинна забезпечувати: а) добір необхідних вправ відповідно до певного вміння та навички; б) окреслення необхідної послідовності вправ; в) співвідношення вправ згідно із типами, видами, підвидами та варіантами; г) регулярність певного матеріалу; д) правильний взаємозв'язок на всіх рівнях системи (між видами мовленнєвої діяльності, усередині їх, між вміннями спілкування загалом) (Пассов, 1985, сс. 96-105).

Ми розробили підсистему вправ для формування НСтК в ДМ. Це сукупність спрямованих на засвоєння однієї зі сторін мовленнєвої діяльності вправ, до якої входять окремі комплекси (Пассов, 1985, сс. 96-105).

Опишемо критерії укладання підсистеми вправ для формування НСтК, розроблених Ю. І. Пассовим та модифікованих нами відповідно до цілей нашого дослідження:

- урахування особливостей індивідуального типу навчання;
- урахування індивідуальних особливостей студентів використовувати навчальні та комунікативні стратегії;
- ознайомлення студентів із різними видами стратегій;
- забезпечення регулярного повторення мовного матеріалу та використання стратегій різного типу;
- розподіл мовленнєвого матеріалу та стратегій залежно від комунікативних потреб спілкування;
- забезпечення різноманіття вправ та виокремлення (пошук) нових стратегій у процесі навчальної діяльності;
- забезпечення узгодження аудиторної та позааудиторної роботи;
- відповідність вправ та притаманних їм стратегій як на заняттях з АМ, так і для самостійної роботи.

Охарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для формування НСтК у ДМ (див. Рис. 2.1). До її складу входить дві групи вправ: **група I** – для опанування *прямих* стратегій в ДМ (містить вправи для ознайомлення та розвитку вмінь застосовувати прямі стратегії); **група II** – для опанування *непрямих* стратегій в ДМ (охоплює вправи для ознайомлення та розвитку вмінь застосовувати непрямі стратегії).

Опишемо зазначені групи вправ детальніше.

Невід’ємним компонентом підгруп вправ для розвитку вмінь застосовувати стратегії різного типу (підгрупа 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3) є підгрупи вправ на набуття предметних (підгрупи 1.1а, 1.2а, 1.3а, 2.1а, 2.2а, 2.3а) та процесуальних знань (підгрупи 1.1б, 1.2б, 1.3б, 2.1б, 2.2б, 2.3б) щодо використання зазначених стратегій.



Рис. 2.1. Підсистема вправ для формування НСтК у ДМ

Група I містить підгрупи вправ для розвитку вмінь застосовувати *прямі* стратегії в ДМ:

Підгрупа 1.1. для розвитку вмінь застосовувати *стратегії запам'ятовування*, включає вправи:

- 1.1.1. для навчання створювати ментальні зв'язки;
- 1.1.2. для навчання застосовувати різні способи візуалізації;
- 1.1.3. для актуалізації засвоєного матеріалу;
- 1.1.4. для навчання використовувати фізичні реакції та відчуття.

Підгрупа 1.2. для розвитку вмінь застосовувати *когнітивні стратегії*, охоплює такі вправи:

- 1.2.1. для навчання застосовувати комунікативні стратегії у ДМ;
- 1.2.2. для навчання одержувати та створювати повідомлення;
- 1.2.3. для навчання аналізу та аргументації;

1.2.4. для навчання систематизувати чи демонструвати мовний та мовленнєвий матеріал.

Підгрупа 1.3. для розвитку вмінь застосовувати *компенсаторні стратегії*, включає такі вправи:

- 1.3.1. для навчання застосовувати мовну здогадку;
- 1.3.2. для навчання долати труднощі, що виникають у процесі спілкування.

До кожної із зазначених підгруп та вправ входять вправи для ознайомлення із вказаними стратегіями.

Група II містить підгрупи вправ для розвитку вмінь застосовувати *непрямі* стратегії в ДМ:

Підгрупа 2.1. для розвитку вмінь застосовувати *метакогнітивні* стратегії, охоплює такі вправи:

- 2.1.1. для навчання використовувати фонові знання;
- 2.1.2. для навчання планувати й організовувати власний процес навчання;
- 2.1.3. для навчання оцінювати процес і результат навчання.

Підгрупа 2.2. для розвитку вмінь застосовувати *афективні* стратегії, включає такі вправи:

- 2.2.1. для навчання долати/знижувати тривожність;

2.2.2. для навчання створювати позитивні установки;

2.2.3. для навчання долати негативні емоції.

Підгрупа 2.3. для розвитку вмінь застосовувати *соціальні* стратегії, охоплює такі вправи:

2.3.1. для навчання ставити запитання партнеру по спілкуванню;

2.3.2. для навчання співпрацювати з іншими;

2.3.3. для розвитку емпатії.

Кожна вказана підгрупа та вправи містить вправи для ознайомлення із переліченими стратегіями.

Створена нами підсистема вправ реалізується протягом кількох етапів. При цьому етапи формування компетентності в ДМ повинні корелювати з етапами формування НСтК, також на відповідних етапах використовуються такі запропоновані нами засоби навчання, як анкета «*Are you a good language learner?*», опитувальник «*Learning skills questionnaire*», навчальні таблиці «Стратегії в ДМ», *Key expressions*, ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» (див. табл. 2.2).

На діагностичному етапі, під час навчання «реплікування», ми пропонуємо студентам ознайомитися з навчальною анкетой «*Are you a good language learner?*» (див. Додаток Ж), де студенти спочатку дають відповіді на запитання (деякі з них ми продемонструємо), а потім обговорюють свої відповіді з партнерами і вирішують, які відповіді дав би найкращий користувач ІМ («*Perfect*» *Language Learner*). Наступним кроком у роботі з анкетой є читання тексту «*What makes a good language learner?*» та визначення можливих «правильних» відповідей на подані після тексту запитання. Далі студенти формулюють свої цілі в опануванні кожного виду мовленнєвої діяльності та порівнюють їх із цілями своїх партнерів по спілкуванню. У кінці роботи з анкетой студенти підбивають підсумки і підраховують кількість отриманих балів за свої відповіді відповідно до наданої їм шкали, читають інтерпретацію результатів та отримують загальну характеристику стилів навчання та рекомендації щодо можливих шляхів їх покращення.

Етапи формування навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні

Етапи формування компетентності в ДМ	Етапи формування НСтК	Зміст етапів формування НСтК	Підгрупи вправ	Типи вправ	Засоби навчання
0. Етап. Навчання «реплікування»	0. Етап. Діагностичний	0. усвідомлення і аналіз власних стратегій (власного процесу навчання); 0. розширення діапазону знань про стратегії в результаті колективного обговорення та власних спостережень.	Підгрупи вправ на набуття: - предметних (підгрупи 1.1а, 1.2а, 1.3а, 2.1а, 2.2а, 2.3а); - процесуальних знань (підгрупи 1.1б, 1.2б, 1.3б, 2.1б, 2.2б, 2.3б) з використанням стратегій різного типу.	Умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, із штучними опорами, парні, частково керовані.	- Анкета « <i>Are you a good language learner?</i> »; - опитувальник « <i>Learning skills questionnaire</i> »; - навчальні таблиці «Стратегії в ДМ» - <i>Key expressions</i> .
1. Етап. Оволодіння певними ДС	1. Етап. Тренування у спілкуванні	1. Ознайомлення з блоками стратегій запропонованих викладачем: - запам'ятовування; - когнітивними; - компенсаторними; - метакогнітивними; - афективними; - соціальними.	Група 1. Підгрупи вправ для ознайомлення із <i>прямими</i> стратегіями в ДМ: <i>Підгрупа 1.1.</i> для ознайомлення із стратегіями запам'ятовування, включає відповідні вправи. <i>Підгрупа 1.2.</i> для ознайомлення із когнітивними стратегіями, охоплює відповідні вправи. <i>Підгрупа 1.3.</i> для ознайомлення із компенсаторними стратегіями, включає відповідні вправи.	Умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, із штучними опорами, парні, частково керовані.	- навчальні таблиці «Стратегії в ДМ» - <i>Key expressions</i> ; - ЖДБР « <i>The journal of achieving desired outcomes</i> »

Етапи формування компетентності в ДМ	Етапи формування НСтК	Зміст етапів формування НСтК	Підгрупи вправ	Типи вправ	Засоби навчання
			<p>Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення із непрямыми стратегіями в ДМ:</p> <p><i>Підгрупа 2.1.</i> для ознайомлення із <i>метакогнітивними</i> стратегіями, охоплює відповідні вправи.</p> <p><i>Підгрупа 2.2.</i> для ознайомлення із <i>афективними</i> стратегіями, включає відповідні вправи</p> <p><i>Підгрупа 2.3.</i> для ознайомлення із <i>соціальними</i> стратегіями, охоплює відповідні вправи.</p>		
<p><i>II. Етап.</i> <i>Оволодіння міні-діалогом</i></p>	<p><i>II. Етап.</i> <i>Практика у спілкуванні з використанням штучних опор</i></p>	<p>2.1. Практика застосування стратегій у міні-діалогах поданих у блоках.</p> <p>2.2. Індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ.</p>	<p>Група I. Підгрупи вправ для розвитку вмінь застосовувати прямі стратегії в ДМ:</p> <p><i>Підгрупа 1.1.</i> для розвитку вмінь застосовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>, включає відповідні вправи.</p> <p><i>Підгрупа 1.2.</i> для розвитку вмінь застосовувати <i>когнітивні стратегії</i>, охоплює відповідні вправи.</p>	<p>Рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, некеровані/частково керовані, з опорою з вербально опорою/з опорою на пам'ятку, індивідуальні/парні, одномовні, аудиторні, нормована в часі, тренувальні.</p>	<p>- ЖДБР «<i>The journal of achieving desired outcomes</i>»</p>

Етапи формування компетентності в ДМ	Етапи формування НСтК	Зміст етапів формування НСтК	Підгрупи вправ	Типи вправ	Засоби навчання
			<p><i>Підгрупа 1.3.</i> для розвитку вмінь застосовувати <i>компенсаторні стратегії</i>, включає відповідні вправи.</p>		
<p><i>III. Етап.</i> <i>Ведення діалогів різних функціональних типів</i></p>	<p><i>III. Етап.</i> <i>Практика у спілкуванні з природними опорами</i></p>	<p>3.1. Практика застосування стратегій у веденні діалогів різних функціональних типів поданих у блоках. 3.2. Індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ.</p>	<p>Група II. Підгрупи вправ для розвитку вмінь застосовувати непрямі стратегії в ДМ:</p> <p><i>Підгрупа 2.1.</i> для розвитку вмінь застосовувати <i>метакогнітивні</i> стратегії, охоплює відповідні вправи.</p> <p><i>Підгрупа 2.2.</i> для розвитку вмінь застосовувати <i>афективні</i> стратегії, включає відповідні вправи.</p> <p><i>Підгрупа 2.3.</i> для розвитку вмінь застосовувати <i>соціальні</i> стратегії, охоплює відповідні вправи.</p>	<p>Рецептивно-репродуктивні/репродуктивні, умовно-комунікативні/комунікативні, некеровані/частково керовані, з опорою/з вербально опорою/з опорою на пам'ятку, індивідуальні/ парні, одномовні, аудиторні, нормована в часі, тренувальні.</p>	<p>- ЖДБР «<i>The journal of achieving desired outcomes</i>»</p>

Етапи формування компетентності в ДМ	Етапи формування НСтК	Зміст етапів формування НСтК	Підгрупи вправ	Типи вправ	Засоби навчання
		3.3. висновки про використані стратегії, аналіз успішності/неуспішності спілкування (досягнення мети спілкування); 3.4. вибір стратегій, які студент вважає за потрібне використовувати.	=	-	- ЖДБР « <i>The journal of achieving desired outcomes</i> »; - опитувальник « <i>Learning skills questionnaire</i> ».

Фрагмент анкети

«Are you a good language learner?»

ARE YOU A GOOD LANGUAGE LEARNER?

Do the following quiz. You may tick more than one answer to each question.

Try to be as honest as you can!

1. When you start a course in a foreign language, do you know what you want to get out of it?

a yes, always

b yes, sometimes

c no, never

2. Do you know more or less what level you are now?

a yes

b no

3. When you learn a new piece of language, do you try to practise it afterwards?

a never

b occasionally

c sometimes

d usually

e always

4. ...

На нульовому, або, як ми ще його називаємо, «діагностичному», етапі студентам також пропонується опитувальник *«Learning skills questionnaire»* (див. Додаток 3), метою якого є привернення уваги користувачів ІМ до їхніх навчальних умінь (загальних навчальних умінь та навичок, мовленнєвих навичок, різних стратегій у спілкуванні), де майбутні учителі обирають свої цілі та під-цілі, які є практичними та досяжними, для того щоб зрозуміти на що вони здатні зараз та де їм потрібно більше практики. Працюючи з опитувальником, студенти мають змогу ознайомитися з різними дефініціями (навчальні уміння,

здатність, стратегії) та з класифікацією стратегій. Студенти детальніше ознайомлюються з класифікацією стратегій у навчальних таблицях «Стратегії в ДМ», у яких продемонстровано їхні види та типи з наведенням прикладів. Із навчальними таблицями майбутні вчителі працюють упродовж експериментального навчання, які слугують їм як опора. На нульовому етапі користувачі ІМ ознайомлюються з переліком клішованих фраз «*Key expressions*» та використовують їх під час практики у спілкуванні.

На першому етапі тренування у спілкуванні відбувається ознайомлення з блоками стратегій, запропонованих викладачем. Варто також зазначити, що на кожному наступному етапі студентам пропонується ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» (див. Додаток І), який вони заповнюють раз на тиждень протягом усього експериментального навчання (першу частину студенти заповнюють, прогнозуючи свої цілі, перешкоди та можливі поразки). Згодом вони виконують групи вправ на формування НСтК у ДМ, таким чином здійснюючи аналіз та систематизацію стратегій. Завдяки вправам студенти ознайомлюються із стратегіями під час оволодіння діалогічними єдностями (ДЄ) певного виду.

Другий етап передбачає вправляння в застосуванні стратегій, поданих у блоках, на цьому етапі відбувається практика у спілкуванні з використанням опор та оволодіння міні-діалогом, відбувається індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ.

На третьому етапі студенти ведуть діалоги різних функціональних типів та практикуються у спілкуванні з використанням природних опор. На останньому етапі студенти роблять висновки про стратегії, які вони вважають за доцільне використовувати, також відбувається індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ. Наприкінці, за допомогою опитувальника «*Learning skills questionnaire*» та опрацьованого викладачем ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*», студенти та викладач роблять висновки про використанні стратегії, аналізують успішності / неуспішності спілкування (досягнення мети спілкування).

Отже, описавши етапи формування НСтК у ДМ наведемо приклади вправ, що увійшли до комплексу, укладених на основі розробленої підсистеми вправ, з теми «*Theatre*».

Метою вправ на *набуття предметних та процесуальних знань* є розвиток вмінь визначати свої власні стратегії на основі запропонованих та надати приклади.

Activity 1:

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з опорою, індивідуальна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток вмінь визначати свої власні стратегії на основі запропонованих та надати приклади.

Look through the table «Learning Strategies» and add your own (the ones that you use every day), use the suggested strategies as an example, then compare them with your partner. Remember, you have 15 min.

LEARNING STRATEGIES	
DIRECT	INDIRECT
<p>➤ Memory strategies</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>➤ Metacognitive strategies</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>➤ Cognitive strategies</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>➤ Affective strategies</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>➤ Compensation strategies</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>➤ Social strategies</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Activity 2:

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з опорою, індивідуальна, одномовна, аудиторна нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток вмінь групування власних стратегій відповідно до частотності їх використання з описом використання вказаних стратегій.

*Revise your strategies from Activity 1 and think which of these six groups of strategies you use **most often** and **least often**. Indicate any strategy groups you **never** used and discuss whether the usage of such strategies might help you.*

<i>Most often</i>	<i>Least often</i>	<i>Never</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Describe how you used language learning strategies and give examples. Discuss how you used learning strategies in at least one other subject area and provide the examples. Remember, you have 10 min.

Activity 3:

Вправа: рецептивна, некомунікативна, некерована, з опорою, індивідуальна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток вмінь розпізнавати стратегії, які пропонуються у класифікації у прикладах.

*You are given the examples of learning strategies that are used by students. Divide them into the following groups: **memory**, **cognitive**, **compensation**, **metacognitive**, **affective**, **social**. Remember, you have 15 min.*

Samples of strategies:

- ✓ I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. A
- ✓ I connect the sound of a new English word and an image or a picture of the word to help me memorize the word.
- ✓ I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
- ✓ If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- ✓ I try to find patterns in English.
- ✓ If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.
- ✓ I ask English speakers to correct me when I talk.
- ✓ When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
- ✓ I practise English with other students.
- ✓ I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
- ✓ To understand unfamiliar English words, I make guesses.
- ✓ I use flashcards to remember new English words.
- ✓ I try to find out how to be a better learner of English.
- ✓ I think about my progress in learning English.
- ✓ I first listen to the whole information in English and then try to grasp its idea.
- ✓ I try to relax whenever I feel afraid of using English.
- ✓ I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
- ✓ I memorize new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on the street sign.

Each group has 3 samples.

KEY:

Memory: 1. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.

2. I use flashcards to remember new English words.

3. I memorize new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on the street sign.

Cognitive: 1. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back to it and read it carefully.

2. I try to find patterns in English.

3. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.

Compensation: 1. To understand unfamiliar English words, I make guesses.

2. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.

3. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Metacognitive: 1. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.

2. I try to find out how to be a better learner of English.

3. I think about my progress in learning English.

Affective: 1. I try to relax whenever I feel afraid of using English.

2. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.

3. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.

Social: 1. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.

2. I ask English speakers to correct me when I talk.

3. I practice English with other students.

Метою підгрупи вправ 1.1 є розвиток вмій застосовувати стратегії запам'ятовування.

Підгрупа 1.1. Вправа 1.1.1.

Вправа: рецептивна, умовно-комунікативна, некерована, з вербальною опорою на пам'ятку-інструкцію, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь створювати ментальні зв'язки, використовуючи стратегії запам'ятовування, які допоможуть користувачеві мови угруповувати й асоціювати матеріал, на основі якого будуватиметься розмова.

*You are at the workshop on «Teaching English to young learners», which is led by different teacher trainees and experienced teachers from Britain. You want to talk to English students in order to make new friends with native speakers during the break. Two of young girls are talking about the opera **Phanton of the Opera** by Andrew Lloyd Webber.*

*Use memory strategies to start the conversation. If you have read the book or have seen this opera or heard something about the playwright dwell on it. If not show the interest towards the opera or tell them about other play which have amazed you the most using different expresions like, «**So, what was it like?**», «**Go ahead tell me what you think**», «**I see what you mean**», «**Sorry, don't take this the wrong way but unfortunately I haven't heard anything about it**», «**Would you agree with me?**», «**Oh, really that's amazing!**»*

Also, you are given the socializing tips below that will help you to start the conversation and dwell on the topic you are interested in.

Don't forget! SOCIALISING!

- ✓ If you see someone wearing a sports cap or jersey, ask how his team is doing.
- ✓ If you see a well-dressed person, pick out a piece of the outfit that gets your attention and ask about it.
- ✓ A bus stop, train station, grocery store, elevator lobby, or post office is a great place to make small talk.

Act a dialogue out with your partner changing the roles. *Remember, you have 15 min.*

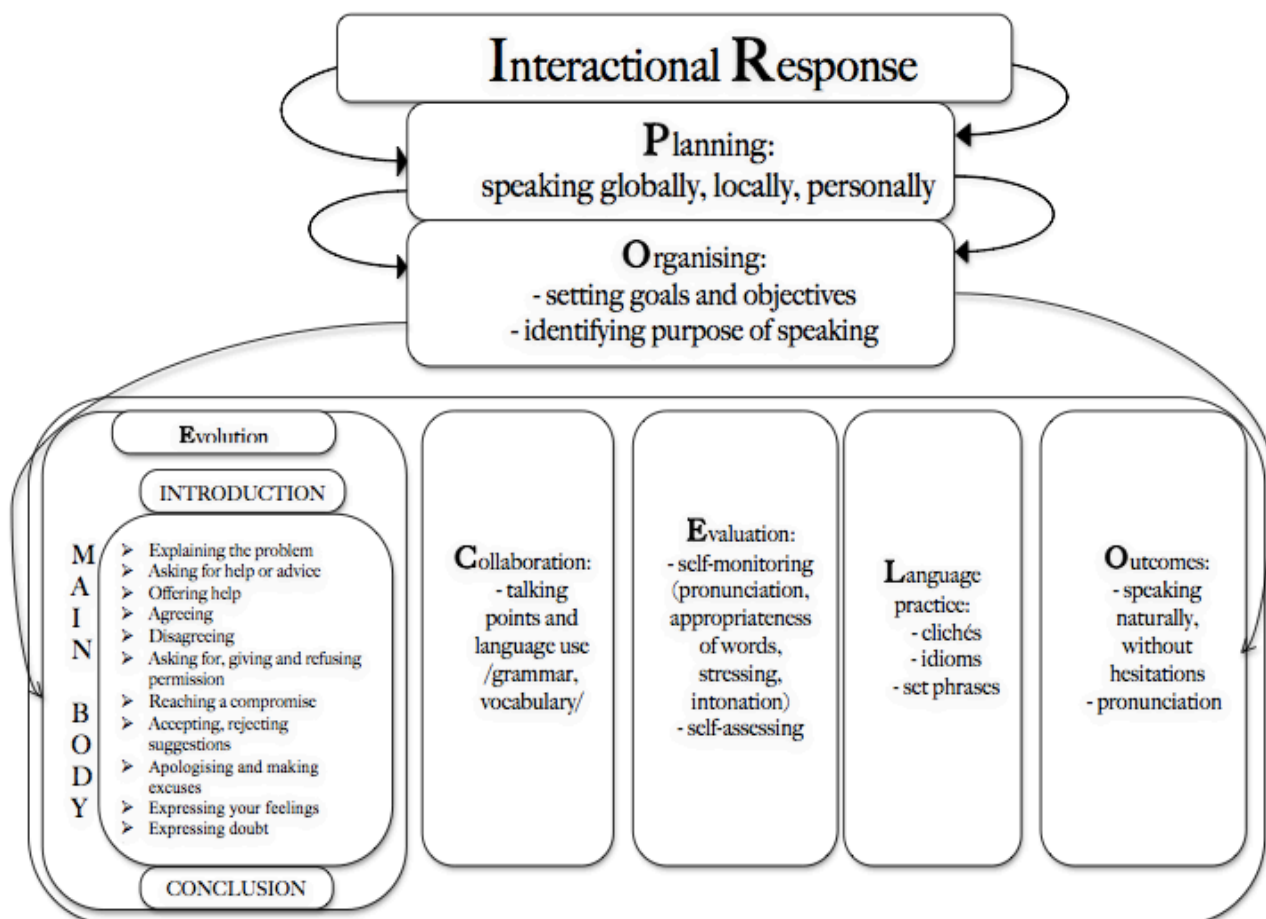
Підгрупа 1.1. Вправа 1.1.2.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з вербальною опорою на пам'ятку-стимул, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати стратегії запам'ятовування, які передбачають різні способи візуалізації, використання ключових слів, семантичні карти / схеми.

You are at the airport heading from London to Ukraine. You've met another passenger before boarding. Tell him / her about your impressions of Great Britain especially about theatres (you have been impressed by the fact that many people visit that place); about one of the plays that you've seen; compare the British theatre with the Ukrainian one.

You are given the scheme of Interactional Response that will help you to act the dialogue out with your partner (Student A – passenger from London; Student B passenger from Ukraine), change the roles. Remember, you have 20 min.



Don't forget!

- ✓ Don't worry if you don't use the same words as were mentioned in the conversation. Try and say something that has a similar meaning. The more you try, the easier it'll get.
- ✓ Remember to smile, and keep good eye contact when you are speaking to someone. It shows you are interested.

Підгрупа 1.1. Вправа 1.1.3.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з вербальною опорою на пам'ятку-стимул, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь використовувати стратегії запам'ятовування для перегляду засвоєного мовного матеріалу.

You've decided to take acting courses during your summer holidays in London.

Work with your partner. Roleplay a dialogue based on the following flow chart. Think of the strategies, which you've learnt, that can help you. When you finish, switch the roles. Make up and practice a similar dialogue without using the flow chart. Remember, you have 15 min.

Don't forget!

- ✓ Rejoinder is asking a supplementary question or simply looking interested while remaining mainly silent.

A1: Show the interest by asking whom your partner is playing today in the class.

B1: Say that you are playing Esmeralda.

Ask your partner what's going on with him or her.

A2: Say that you are killing time before a meeting.

B2: Use a rejoinder, then ask if your partner is feeling okay (as you notice that she or he looks tired).

A3: Respond by saying you're fine. You're tired because you stayed up late finishing learning your role.

B3: Thank your partner for his or her hard work (as you play together).

A4: Respond to appreciation, then tell your partner that she or he can leave early today.

B4: Make sure this is fine.

A5: Say there's no rush with acting out it today.

B5: Express appreciation.

A6: Use a conversation closer (you have to go to the meeting).

B6: Respond to the conversation.

Tell your partner to have a great weekend.

A7: Respond to your partner.

Підгрупа 1.1. Вправа 1.1.4.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з опорою на відеозапис, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь використовувати фізичні реакції та відчуття та вмiти реагувати на відчуття та фізичні реакції партнера по спілкуванню, залучуючи стратегії запам'ятовування.

Аудіододаток musical «Legally Blonde» (audiofile).

After watching the musical «Legally Blonde», with your partner, discuss and compare it with the film, paying attention to Elle's non-verbal behaviour. How did she act before entering the university, during her studying at university and while defending Brooke Taylor at the court? Pay attention to how she was dressed, the colours she preferred. Remember, you have 15 min.

In order to be understood we need to learn how to use our gestures correctly. Now, with your partner, practise saying these sentences emphasizing the words in *italics* with gestures. Change the roles and check whether your partner understands you.

- *Elle*: just don't think that Brooke could've done this. Exercise gives you endorphins. Endorphins make you *happy*. Happy people just don't shoot their husbands, *they just don't*.

- We are going to *win!*

- *Elle*: Did you see him? He's probably still *scratching* his head.

- No two things are *equal*.

- *Elle*: I feel *comfortable* using legal jargon in everyday life.

- We expect *bad* profits this year.

- *Brooke*: Well thank God one of you has a *brain*.

- Prices keep going up!

- *Vivian*: You know, I'm still *shocked* that you didn't give Callahan the alibi.

- We can do it *together!*

- *Professor Callahan*: Do you think she woke up one morning and said: I *think* I'll go to law school today.

Now make up your own dialogue emphasizing the main words in the sentences with gestures.

Метою підгрупи вправ 1.2 є розвиток вмінь застосовувати когнітивні стратегії.

Підгрупа 1.2. Вправа 1.2.1.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати когнітивні стратегії для засвоєння лексичного матеріалу, використовуючи сталі вирази для введення їх у контекст.

*You've met your friend on your way back from the theatre. Express your opinion about the musical «Legally Blonde» that you have just seen. There are many phrases that indicate we are expressing opinion, the most simple of which is probably **I think** ... Think of at least four more phrases. Remember, you have 15 min.*

Here are four more ways of giving your opinion:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| <i>a. If you ask me, ...</i> | <i>c. I would argue that ...</i> |
| <i>b. In my view, ...</i> | <i>d. I would say...</i> |

Now express your opinion using phrases a-d above to complete sentences 1-4.

Explain your opinions.

- | | |
|---|---|
| <i>1. ...the most interesting part was...</i> | <i>3. ...the funniest episode was when...</i> |
| <i>2. ...the best character was...</i> | <i>4. ...the best of this musical is...</i> |

With your partner, role-play a small conversation based on these phrases, be ready to answer your partner's questions.

Підгрупа 1.2. Вправа 1.2.2

Вправа: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, некерована, з вербальною опорою, парна, двомовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь використовувати когнітивні стратегії для розуміння та створення повідомлень.

Work in pairs. Each of you will be given the passage from the Guardian. Read it carefully paying attention to the words in bold that are translated into Ukrainian for your better comprehension. Each student will provide his / her partner with the information using the words or phrases that are unknown to his / her partner who will be a listener, and his / her task is to catch the whole meaning of the message and respond to it. Remember, you have 10 min. Theatres are increasingly catering (to cater for – враховувати, брати до уваги) for children on the autistic (autistic – які страждають на аутизм) spectrum with 'relaxed performances' where they can feel more comfortable. «The aim is to cater for the full spectrum of autistic behaviour,

from profound (*profound – абсолютний, глибокий*) disability to anxiety (*anxiety – тривога, стрімке бажання*),» says Kirsty Hoyle, project manager of the relaxed performances project run by the Society of London Theatre and The Prince's Foundation for Children & the Arts. This means anything from children groaning (*to groan – тріщати, скрипіти, стогнати*) and rocking in their wheelchairs (*wheelchairs – інвалідний візок*) to reacting to the action on stage in an endearingly (*endear – примусити полюбити*) pantomimic way – «Watch out!» During one show, a child repeatedly shouted «Mango!»

(*the Guardian*)

Ticket prices are rising and household (*household – сімейний*) budgets (*budget – бюджет*) are squeezed (*squeezed – вижаний*). If you could get a refund (*refund – компенсація*) if you hated the show, would you be inclined (*to incline – схилитися, тяжіти*) to go more often? But what if your ticket came with a money-back guarantee, enabling (*to enable – давати можливість*) you to book (*to book – замовити білет*) in the knowledge that, if you feel compelled (*compelled – бути змушеним*) to leave at the interval (*interval – антракт*), you'll be able to recoup (*to recoup – компенсувати*) the ticket price? That's the offer from one Vancouver-based company, who will refund (*to refund – возміщати (гроші)*) the ticket cost for anyone who buys a ticket for their revival (*revival – відродження*) of David Auburn's *Proof* and decides it's not their cup of tea (*one's cup of tea – захоплення; те, що подобається*).

(*the Guardian*)

Підгрупа 1.2. Вправа 1.2.3.

Вправа: рецептивна, некомунікативна, некерована, з опорою на відеозапис, індивідуальна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати когнітивні стратегії аналізуючи та оцінюючи мовлення комунікантів.

Аудіододаток «Theater Talk: A conversation with Todd Haimes»

Listen to the conversatios of native speakers. Ask yourself which person is a better communicator? Although both probably have very similar grammar,

I. **Student A:** Read your sentence 1 to Student B. He / she will respond, giving one word extra stress. Continue with 2-6.

1. That actress really likes your sister.
2. Did you say she was American?
3. Is the playhouse the building after the traffic lights?
4. Shall we get her this seat for musical then?
5. I thought you said you'd watch a movie?
6. I left your scarf on your bed.

II. **Student A:** Now respond to B with your number 7 below, giving extra stress to one of the words. Continue with 8-12.

7. He's not my dog. He's my partner's dog.
8. Sorry, I booked a ticket for the opera.
9. I gave him the money. He'd never be able to pay me back.
10. It looks expensive, but actually it was really cheap.
11. I'm going out. I haven't been out for ages.
12. I was terrific, you mean.

I. **Student B:** Student A is going to read you a sentence. Respond with your number 1 below, giving extra stress to one of the words. Continue with 2-6.

1. She is my sister.
2. No, I said she was Canadian.
3. No, it's the building before the traffic lights.
4. Personally, I still think she'd prefer stalls.
5. I've downloaded it, but I haven't watched it yet.
6. Could you put it under my desk, please?

II. **Student B:** Read your sentence 7 to Student A. He/she will respond, giving one word extra stress. Continue with 8-12.

7. Is that your dog?
8. Here are you. Your ticket for the musical.
9. Did you lend John money he needed to buy the car?
10. That dress looks really expensive.

11. You're not going out tonight, are you?

12. This play was not that bad.

Role-play the dialogue based on the example giving word extra stress when needed.

Метою підгрупи вправ 1.3 є розвиток вмінь застосовувати компенсаторні стратегії.

Підгрупа 1.3. Вправа 1.3.1.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати компенсаторні стратегії – мовна здогадка про значення лексичних одиниць.

Work in pairs. Each student will be given a list of sentences. Student A is to read the sentences with the missing phrases and guess it trying different possibilities until she / he gets each sentence right. Student B is to do the same task with his / her sentences. Remember, you have 15 min.

Student A: Look at the sentences 1-5 and imagine what the missing phrase could be. Remember «+» – positive verb; «-» – negative verb.

1. A lot of people say the book is better than the film, but actually I _____ . «+»

2. I've heard this actor supposed to be really mean. Apparently, he never _____ on her birthday. «+»

3. It wasn't a particularly nice day for the open air theatre but at least _____ . «-»

4. The play was classic tale of love, the performance was brilliant, and we were all impressed. All in all, it _____ . «+»

5. On the one hand, dogs are far better company than any other pets, but on the other hand you _____ at least twice a day. «+»

Read your sentences to Student B. Keep trying different possibilities until you get each sentence right.

Listen to your partner's sentences. Tell him / her to keep guessing until they get it exactly the same as yours.

6. *I'm not sure you would enjoy the play and in any case it will be very difficult to get tickets.*

7. *Some of the characters aren't very realistic, but on the whole I think it's a good play.*

8. *Orlando Bloom only thinks of himself and he always gets his own way. In other words, he's totally selfish.*

9. *I have my own import-export company. Basically, I buy and sell fruit and vegetables.*

10. *I don't feel like going to Kate's birthday party and besides, I haven't got anything to wear.*

Student B: *Look at the sentences 5-10 and imagine what the missing phrase could be. Remember «+» – positive verb; «-» – negative verb.*

6. *I'm not sure you would enjoy the play and in any case it will be very difficult _____.»+»*

7. *Some of the characters aren't very realistic, but on the whole I think _____.»+»*

8. *Orlando Bloom only thinks of himself and he always gets his own way. In other words, _____.»+»*

9. *I have my own import-export company. Basically, _____ fruit and vegetables.»+»*

10. *I don't feel like going to Kate's birthday party and besides, I haven't _____.»+»*

Listen to your partner's sentences. Tell him / her to keep guessing until they get it exactly the same as yours.

1. *A lot of people say the book is better than the film, but actually I preferred the film.*

2. *I've heard this actor supposed to be really mean. Apparently, he never buys his wife a present on her birthday.*

3. *It wasn't a particularly nice day for the open air theatre but at least it didn't rain.*

4. *The play was a classic tale of love, the performance was brilliant, and we were all impressed. All in all, **it was a great day.***

5. *On the one hand, dogs are far better company than any other pets, but on the other hand, you **have to take them for a walk** at least twice a day.*

Now read your sentences to A. Keep trying different possibilities until you get each sentence exactly right.

Підгрупа 1.3. Вправа 1.3.2.

Вправа: репродуктивна, комунікативна, керована, з опорою на пам'ятку-пораду, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь коректно запитати про роз'яснення незнайомого терміна, слова.

You are an assistant of your teacher at the international conference, where different spheres of science are represented. How would you respond if one of the scientists asked you the following question? Remember, you have 15 min.

Don't forget! You can use your own strategy for asking for clarification. For example, by means of such phrases, questions: «Sorry, I don't follow», «I didn't catch that. Would you mind repeating it?», «Could you repeat the question, please?», «Sorry, I don't know what you mean by 'Topiary'. Would you mind explaining 'Topiary'?»

1) *What's your opinion of topiary?*

- 2) *Could you tell me about the using of IP Technologies in your country?*
- 3) *Is gizmo like pagers and cellular telephones commonly at your university?*

Now, role-play a dialogue – one of you is an assistant, the other – a scientist.

Метою підгрупи вправ 2.1 є розвиток вмінь застосовувати метакогнітивні стратегії.

Підгрупа 2.1. Вправа 2.1.1.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь аналізувати, розвивати розмову на різні теми спонтанно за допомогою метакогнітивних стратегій.

You will have to speak spontaneously and fluently about a range of subjects. Choose the topic of interest from the newspaper you were given. Remember, you have 15 min.

- [From Sherlock to Pope Joan: actor Louise Brealey on writing her first play](#)
3 Sep 2013: As well as acting in Sherlock, Louise Brealey is now writing plays. She tells **Andrew Dickson** why her first subject is a female pope from the ninth century
 - [Falling stars: what happens when stage actors are a no-show?](#)
3 Sep 2013: Mark Lawson: From a vanishing Hayley Atwell to a script-reading Oedipus, welcome to the season of the understudy
 - [Should theatre critics talk to each other?](#)
2 Sep 2013: Lyn Gardner: There's an unspoken assumption that critics should never discuss the show they're reviewing. Isn't it all a bit ... outdated?
 - [The best theatre of autumn 2013: from Richard II to Let The Right One In](#)
1 Sep 2013: A hard-hitting musical about a notorious Alabama rape case has contemporary resonance, a vampire play is guaranteed to produce gasps of terror, and David Tennant returns to Shakespeare
- Your partner then asks you about the topic.*

Try to speak for at least a minute on each subject, using 'fillers' if necessary and other strategies. If you pause for more than three seconds without using an appropriate filler or strategy, you must stop. You then ask your partner a question to see if he or she can speak for a minute without stopping.

Підгрупа 2.1. Вправа 2.1.2.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, керована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати метакогнітивні стратегії, плануючи та організовуючи спілкування.

Student A: *You are going to interview one of the famous actors of the theatre. Plan and arrange your conversation with the actor, relying on the information about Rupert Grin that is given below.*

Rupert Alexander Lloyd Grin (born 24 August 1988) is an English actor who rose to prominence playing Ron Weasley, one of the three main characters in the Harry Potter film series. Grint was cast as Ron Weasley at the age of 11, having previously acted only in school plays and at his local theatre group. From 2001 to 2011, he starred in all eight Harry Potter films alongside Daniel Radcliffe and Emma Watson [...].

Think about at least 10 questions that you would like ask the celebrity. You need to get the most interesting information, as you'll write an article about him. Think of strategies that you will use during the conversation, clichés which you will use to keep up with conversation.

Student B: *Read the information and remember the most important information. You are free to add something from yourself to make the conversation more vivid. Probably you do not want to enlighten the press on your plans for the future or your personal life. Plan your answers properly in order to hide some information.*

You are given 7 minutes to prepare and then act the conversation out.

Підгрупа 2.1. Вправа 2.1.3.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, керована, з вербальною опорою, індивідуальна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати метакогнітивні стратегії, які передбачають розвиток умінь оцінювати свою мовленнєву поведінку під час спілкування.

*You are given the checklist where you need to evaluate your speaking from the previous dialogue. Answer the following yes or no questions or underline the answer. **Try to be more objective with yourself!***

- ✓ *Did you vary your vocal pace, pitch and volume in a way that enforced your message or question and kept it engaging? _____*
- ✓ *Do you need to prepare more? _____*
- ✓ *Did you end powerfully? _____*
- ✓ *Did you support your points with examples, stories, metaphors? _____*
- ✓ *Did the interaction maintain flow? _____*
- ✓ *Did you ramble? _____*
- ✓ *Did you connect with head (logic), heart (emotion), hand (action) and leave your partner with something to think, feel or do during the speech? _____*
- ✓ *Did you get the partner's attention at the start? And, was your «attention-getter» relevant to the topic of the conversation? _____*
- ✓ *Did your introduction clearly give your partner both a reason to listen, and a clear direction (a clear thesis)? _____*
- ✓ *Could you outline your own speech (was the organization easy to follow)? _____*
- ✓ ***How was your use of language?***
- ✓ *Correct pronunciation and grammar. _____*
- ✓ *No filler words (use of Ahs, Ums). _____*
- ✓ *Did you use rhetorical devices (e.g. simile, contrast, rhyme, alliteration, metaphor) _____*

- ✓ *How was your eye contact?* good not bad bad
- ✓ *Did you speak from memorable key words or did you look down at info/notes too much?* _____
- ✓ *Did your facial expressions, body language (stance, movement) and gestures distract from or enforce your conversation?* _____
- ✓ *Did your gestures look natural?* _____

What would you do in order to avoid the mistakes during your next conversation? Discuss with your partner. Remember, you have 15 min.

Метою підгрупи вправ 2.2 є розвиток вмінь застосовувати афективні стратегії.

Підгрупа 2.2. Вправа 2.2.1.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, керована, з вербальною опорою на пам'ятку-пораду, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати афективні стратегії – вгамовувати тривогу.

An important first step in learning to manage social anxiety involves better understanding your social anxiety. People with social anxiety disorder tend to fear different types of social situations (e.g., talking to group-mates, speaking in a meeting, going to parties, etc.) and experience different physical symptoms of anxiety (e.g., blushing, sweating, increased heart rate, etc.). Get to know your social anxiety. Take a couple of weeks to notice which situations cause you anxiety and what you experience physically when you are in those situations. It can help to write these things down. It is a lot easier to manage your anxiety when you have a better understanding of it! Remember, you have 10 min.

Don't forget!

In order to help you better observe your social anxiety, make a chart with three columns – date, situation, and anxiety symptoms. Use this chart to help you track the social situations that cause you anxiety and what you experience in those situations.

For example:

Date: *January 12th.*

Situation: *Talking to cashier at grocery store.*

Anxiety Symptoms: *rapid heart rate, dizziness, dry mouth, upset stomach.*

Now, with your partner, discuss these particular situations, what exactly made you nervous? How did you overcome it? What should you do to avoid it for the next time? Do you have your own strategies of lowering your anxiety?

Підгрупа 2.2. Вправа 2.2.2.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, керована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати афективні стратегії – підбадьорення самого себе.

Imagine you are to pass your language test in a week. You have lots of other subjects to revise before these exams. Your first task is to make as many positive statements as possible in order to prepare for the test. Think of the statements that will help you change negative attitudes about yourself as a language learner, and they can speed the process of learning up by convincing that you'll succeed. Remember, you have 5 min.

Here are some *general* statements:

I'm a good language learner.

I'm confident and secure in language learning.

I'm progressing well in my language learning.

I can learn from my errors and do not have to be afraid of them.

It's OK if I take risks in language learning.

I don't have to understand everything all at once.

I can tolerate a bit of confusion.

My warm personality helps me in language learning.

Now with your partner discuss the statements and propose each other your own ones, if your partner doesn't understand you or vice versa, make it clear to understand you, clarify your opinion, using the clichés and set phrases of the discussion. *Remember, you have 20 min.*

Підгрупа 2.2. Вправа 2.2.3.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, керована, з вербальною опорою на пам'ятку-пораду, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати афективні стратегії – долання своїх емоцій.

You are going to work as an interpreter for one evening during one business party. You've never done it before and that's why you feel nervous. Recall the strategies that will help you to take your emotional temperature. The tip below will help you but you are to give the specific examples according to the given situation and present to your partner, compare your strategies with your partner's ones and discuss the way he / she used the strategies. Remember, you have 15 min.

Don't forget!

Listen to your body – to pay attention to signals given by the body. These signals may be negative, reflecting stress, tension, worry, fear, and anger; or they may be positive, indicating happiness, interest, calmness, and pleasure.

Using checklist — to discover feelings, attitudes, and emotions concerning language learning in general, as well as concerning specific language tasks.

Writing a language learning diary – to write a diary or journal to keep track of events and feelings in process of learning foreign language.

Discussing your feelings with someone else – talking with another person to discover and express feelings about language learning.

Метою підгрупи вправ 2.3 є розвиток вмінь застосовувати соціальні стратегії.

Підгрупа 2.3. Вправа 2.3.1.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, керована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати соціальні стратегії – реплікування, передбачення ходу розмови.

You are given the questions with the answers. Your task is to remember the information and be ready to explain the question to your partner in order to help him / her with the answer then change the roles. Remember, you have 15 min.

Student A: Read the answers to questions 1-4 and remember the information.

Student B is to ask you as many questions as it's possible in order to get the answer. Probably, you will need to explain the question in your own words to help your partner.

1. What is the connection between the cartoon «The Lion King» and the play by William Shakespeare?

The Lion King closely follows the plot of Hemlet play by William Shakespeare.

2. What was Disney's first full length feature film?

Snow White and the Seven Dwarves was Disney's first full length feature film, released in 1937.

3. «Happy Dan, The Whistling Dog» by Ward Greene is the basis for which Disney film?

«Happy Dan, The Whistling Dog» by Ward Greene is the basis for The Lady and The Tramp Disney film.

4. Which Disney film was the first feature film ever to be animated entirely with CGI (computer-generated imagery)?

Toy Story was the first Disney feature film ever to be animated entirely with CGI (computer-generated imagery).

Student B: Read the answers to questions 5-8 and remember the information.

Student A is to ask you as many questions as possible in order to get the answer. Probably, you will need to explain the question in your own words to help your partner.

5. *Where was the first and original Disneyland theme park? Paris, California, Florida, Tokyo, or Hong Kong?*

The first and original Disneyland theme park was in California.

6. *In 1997 Disney remade the 1961 film The Absent-Minded Professor, and renamed it by what?*

In 1997 Disney remade the 1961 film The Absent-Minded Professor, and renamed it by Flubber.

7. *The Little Mermaid is based on a story by which 19th century writer?*

The Little Mermaid is based on a story by Hans Christian Andersen.

8. *Which Disney film features the vocal talents of John Goodman, Billy Crystal and Steve Buscemi?*

Monsters Inc. is Disney film that features the vocal talents of John Goodman, Billy Crystal and Steve Buscemi.

Підгрупа 2.3 Вправа 2.3.2

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, з опорою на пам'ятку-пораду, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати соціальні стратегії – співпрацювати з співрозмовниками.

You will be divided into two groups. Half of the group are travel agents; the other half are tourists. Remember, you have 15 min.

Tourists: *Find a travel agent and figure out what holiday trips they have to offer. Ask for detailed information before you book a trip.*

Travel agents: *Think of three different holiday trips you want to offer and note as many details as you can. Then try to sell your holiday trips to as many tourists as possible. You may use the information from the previous activities in order to help you with ideas.*

Don't forget!

Use the list of clichés which will help you focus tourists' attention on your offer or to choose the best holiday trip!

Підгрупа 2.3. Вправа 2.3.3.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, керована, з вербальною опорою та опорою на пам'ятку-показ, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь застосовувати соціальні стратегії, співпереживаючи з іншими та виражаючи свої емоції.

Make sure you remember!

Common exclamations with *What* and *How*:

What a great idea!	What an amazing coincidence!
What a terrible experience!	How weird!
How embarrassing!	How annoying!

Using the tips above read to each other your sentences with an exclamation. Your partner is to respond on them trying to use an appropriate intonation, stress and link. Remember, you have 10 min.

Student A: Read your sentences to Student B. He / she will respond with an exclamation.

- Did you know that you're not supposed to call a female actor an actress because it's considered sexist?
- Yesterday, I was fined by a policeman for talking on my mobile phone when I was parking.

- My parents were burgled last night. They took my mum's jewellery.

Respond to Student's B sentences with an exclamation beginning with either *How...!* Or *What (a)...!* Make sure you use expressive intonation, and link, stress the words where appropriate.

Student B: Respond to Student's A sentences with an exclamation beginning with either *How...!* Or *What (a)...!* Make sure you use expressive intonation, and link, stress the words where appropriate.

Read your sentences to Student A. He / she will respond with an exclamation.

- I thought we could go to the cinema and then have dinner at the new Italian place down road.

- Did you know my parents were both born on exactly the same day?

- I really put my foot in it* at the party. I called Tom's partner 'Anna', but in fact that's his ex-wife's name!

* *to put one's foot in it / put your foot in your mouth (American)* – to say something by accident which embarrasses or upsets someone.

Now, discuss with your partner the importance of an appropriate intonation and stress.

Підгрупа 2.3. Вправа 2.3.1.

Activity 37:

Вправа: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, керована, з вербальною опорою, парна, одномовна, аудиторна, нормована в часі, тренувальна.

Мета: розвиток умінь ставити запитання, передбачати хід розмови, застосовуючи соціальні стратегії.

Imagine you are going to have an interview at the company where you want to work. This is the job you've always wanted to have and now you need to do all your best in order to get it. Work in groups of two, each will have the task. Role-play the interview between the interviewer and the candidate. Remember, you have 20 min.

Situation A.

You are the interviewer and preparing to interview a candidate. Other student is to give brief information about him/herself in order to be taken on this vacancy. The candidate will fill in his/her CV. Think over the questions that you will ask the candidate.

TASK:

- Think how to start the interview.
- Ask the candidates more than three questions on their CVs.
- After the interview you need to choose **one** suitable candidate and explain your choice.

Mind their body language

- ❖ If a candidate *crosses arms*, he/she appears to be defensive and closed off to you.
- ❖ Maintaining a good balance of *eye contact* conveys honesty, confidence, and interest.
- ❖ Both men and women should be comfortable offering a firm, dry, confident *handshake*.
- ❖ *Rubbing* or *touching nose* suggests that the interviewer is not being completely honest.
- ❖ Sitting with *arms folded across the chest* appears that a person is unfriendly and disengaged.

Each candidate will have only 3 min for the interview.

The interviewer will have 1 min to explain his / her choice.

Situation B.

You are the interviewee. You are asked to fill in the CV with questions about your work, study experiences, personal interests.

FULL NAME	
NATIONALITY	
FIRST LANGUAGE	
OTHER LANGUAGE(S)	
EDUCATIONAL QUALIFICATIONS	
WORK EXPERIENCE	
REASON FOR QUITTING THE PREVIOUS JOB	
WHY DO YOU WANT TO WORK HERE	
HOBBIES OR INTERESTS	

TASK:

- Try to predict which questions the interviewer will ask you.
- Think over the phrases or clichés that you will use in order to omit pauses of hesitation.
- Persuade the interviewer that you are the best candidate (give the reasoning).

Avoid:

- ❖ *Crossing arms* it appears to be defensive and closed off to a person.
- ❖ *Rubbing or touching nose* suggests that you are not being completely honest.
- ❖ Sitting with *arms folded across the chest* appears that you are unfriendly and disengaged.

- ❖ *Lean your body towards the door. You'll appear to be ready to leave the interview.*
- ❖ Giving additional information.
- ❖ Using the same words and structures.
- ❖ Answering with just one word.
- ❖ Long pauses.

Each candidate will have only 3 min for the interview.

The interviewer will have 1 min to explain his / her choice.

Таким чином, ми описали вимоги до вправ для формування навичок і розвитку вмінь ДМ та НСтК та представили їх номенклатуру.

Крім того, ми сформулювали визначення поняття вправи для формування НСтК у процесі навчання ДМ та підсистеми вправ для формування НСтК у процесі навчання англомовного ДМ. Розроблена підсистема вправ складається з двох груп вправ (група I – для розвитку вмінь застосовувати прямі стратегії в ДМ; група II – для розвитку вмінь застосовувати непрямі стратегії в ДМ). За допомогою двох згаданих груп вправ та розроблених на їх основі комплексів ми навчаємо прямих та непрямих стратегій у спілкуванні, формуючи НСтК.

У цьому підрозділі було наведено приклади видів та типів вправ відповідно до методичної типології вправ для навчання ІМ. Розроблена підсистема вправ для формування у майбутніх учителів НСтК у процесі навчання ДМ відповідає також розробленій моделі навчання, детальному висвітленню якої присвячений наступний підрозділ нашого наукового дослідження.

Розроблена підсистема вправ для формування в майбутніх учителів НСтК у ДМ відповідає також розробленій моделі навчання, детальному висвітленню якої присвячений наступний підрозділ нашого наукового дослідження.

2.3. Модель організації процесу формування навчально-стратегічної компетентності під час навчання майбутніх учителів діалогічного мовлення

Згідно з кредитно-модульною системою, на яку перейшли вітчизняні ВЗО, модель формування НСтК в ДМ має ґрунтуватися на основних положеннях цієї системи.

Питанням поняття «модель навчання» займалось чимало науковців. Так, модель навчання трактується Е. Г. Азімовим як індивідуальна інтерпретація викладачем на заняттях методу навчання стосовно певних цілей та умов роботи та слугує для передавання уявлень викладача про навчальну діяльність на науково-емпіричному рівні (Азімов и Щукин, 2009, с. 161). Однак Н. В. Кузьміна та Е. І. Смірнова розглядають модель як описовий аналог, шаблон, у якому подано основні характеристики спеціаліста певного профілю (Смирнова, 1977, с. 115).

Розглянувши різні тлумачення поняття «модель», ми вважаємо найбільш влучним тлумачення В. В. Черниш, яка під «моделлю» розуміє складну систему, узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що складається та наочно ілюструє певні взаємопов'язані елементи й блоки та де за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності у студентів формується відповідна професійна компетентність (Черниш, 2011, с. 151).

Побудова будь-якої моделі навчання залежить від низки чинників. До таких, слідом за рядом науковців (Т. В. Савицька (2002), С. В. Соколова (2006), О. Ю. Бочкарьова (2007), М. Л. Писанко (2008) та ін.), варто віднести: об'єкт навчання, мету навчання, суб'єктів навчання, ступінь навчання, навчальну дисципліну, у межах якої побудовано модель, засоби навчання і реалізацію створеної моделі в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Згідно з формулюванням С. І. Архангельського, основні принципи створення моделі є такі: виразність моделі (конструктивна, зображальна,

знакова, символічна), її визначеність (чітке виділення певних її сторін), об'єктивність (незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника) (Архангельский, 1980).

Погоджуючись із Л. В. Гайдуковою (2008), під блоками ми розуміємо розподілену на блоки тематику, що забезпечує пропорції необхідних вправ, які спрямовані на аналіз, ознайомлення, тренування та практику у спілкуванні з метою поступового розвитку вмінь НСтК у ДМ. Так, О. В. Єрємова у своєму дослідженні розробила систему навчання іншомовної мовленнєвої поведінки на основі соціокультурних комунікативно-поведінкових / стереотипів, що складається з цільового, змістового процесуально-методичного та результативного блоків. Слід зазначити, що науковець включила стратегії, які реалізуються у вправах у процесуально-методичний блок, який вміщує технологію навчання (Єрємеева, 2013, сс. 18-19). Отже, блок слугує банком інформації та характеризується однотипністю структури навчального процесу, а також єдиною системою презентації навчального матеріалу (Черниш, 2013, сс. 261-262).

Поділяючи погляди В. А. Конової, вважаємо, що модель формування НСтК є моделлю мисленнєвою або розумовою, а створені моделі – наші уявлення про певне явище, процес чи предмет – виражають теоретичну схему змодельованого об'єкта. Дослідниця зобразила структуру моделі та взаємозв'язані її компоненти у вигляді схем. На думку В. А. Конової (2009), модель формування НСтК повинна базуватися на принципі наочності, оскільки об'єкт пізнання – це навчальний процес, у ході якого відбувається навчальна діяльність, що й формує НСтК (сс. 120-127).

На основі аналізу наукових праць ми зробили висновок, щодо складу моделі формування НСтК в англomовному ДМ у майбутніх учителів мають входити такі елементи: об'єкт навчання, суб'єкт навчання, засоби навчання, зміст навчання та організаційні форми навчання. Опишемо детальніше кожен із перелічених елементів.

Процес формування НСтК у майбутніх учителів АМ в ДМ виступає **об'єктом** формування НСтК у ДМ.

Одна з **практичних цілей** навчання другокурсників полягає у формуванні НСтК в ДМ як складової ІКК.

Суб'єктами навчання виступають майбутні вчителі – студенти 2 курсу (типовий курс для бакалаврів охоплює етап навчання глобального рівня B₂), які навчаються за спеціальністю 8.030502 «Мова та література» (англійська мова та друга ІМ) і після закінчення чотирирічного курсу навчання отримують ступінь бакалавра, кваліфікацію вчителя АМ та зарубіжної літератури. Вибір зазначеного курсу обумовлений тим, що на першому курсі у студентів недостатньо сформований рівень вмінь, навичок та знань за допомогою яких майбутні викладачі будуватимуть повноцінний діалог.

До **засобів** навчання ми відносимо створений нами ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* та опитувальник «*Learning skills questionnaire*», анкета «*Are you a good language learner?*», навчальні таблиці «Стратегії в ДМ» та відібрані та узагальнені *Key expressions*.

Розроблену підсистему вправ для формування НСтК у процесі навчання ДМ та створені на її основі комплекси вправ, що забезпечуватиме реалізацію розробленої моделі ми відносимо до **змісту** навчання.

Згідно з рекомендаціями (Ніколаєва та ін., 2001) з питань структури впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, кредитно-модульна система – це модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), де модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), яка реалізується відповідними формами навчального процесу, а заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів, змістовий модуль – система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові. Залікові кредити містять модулі декількох видів учіння студента (аудиторну, самостійну й індивідуальну роботи) (Ніколаєва та ін., 2001). У документі визначено, що обсяг аудиторної роботи

не повинен перевищувати 50 % залікового кредиту. Співвідношення самостійної та аудиторної роботи студента повинно становити приблизно 1:1, при цьому обсяг самостійної роботи не може бути меншим за 1/3 або перевищувати 2/3 загального обсягу часу (Ніколаєва та ін., 2001).

Проаналізувавши праці таких науковців, як Р. Оксфорд (Oxford, 1990), Дж. Рубіна (Wenden & Rubin, 1987), Дж. О'Меллі, А. Шамот (O'Malley & Chamot, 1990), а також О. А. Галанової (2003), Л. А. Каревої (Карева, 2000), М. Р. Кореневої (Коренева, 2003), Ю. А. Синиці (2000), Т. Н. Сухаревої (2002), ми дійшли висновку, що дослідники не приділяли значної уваги власне навчання стратегій, тобто їх подання студентам. Так, наприклад, Л. А. Карева у своєму дослідженні варіювала лише розроблену методику взаємозв'язаного навчання усного спілкування і культури (Карева, 2000). Р. Оксфорд стверджує, що прямі та непрямі стратегії є рівнозначними і кожна група стратегій з різного типу може з'єднуватись із протилежною. Тому нашим наступним завданням було розроблення двох моделей навчання, у першій з яких студентам по черзі подають прямі, а потім непрямі стратегії, а інша модель передбачає паралельне подання тих самих стратегій (Oxford, 1990).

Під час розроблення моделей формування в майбутніх філологів НСтК у процесі навчання ДМ ми керувалися вимогами програми з АМ для професійного спілкування, зокрема щодо ДМ (Бакаєва, 2005); модульну побудову курсу, яка уможлиблює повну реалізацію нової технології навчання ІМ в ВЗО; основні організаційні форми навчання студентів з АМ, у тому числі ДМ – аудиторні заняття та самостійну позааудиторну роботу студентів; кількість годин з АМ, яка передбачена навчальною програмою для ІІ курсу.

На навчальну дисципліну «Англійська мова» загалом відведено 420 год (І семестр – 210 год, 2 семестр – 210 год). На самостійну роботу виділено 216 год (І семестр – 108 год, 2 семестр – 108 год). Згідно з розподілом годин на другому курсі, аудиторна робота студента становить 204 навчальні години (102 год – перший семестр; 102 год – другий семестри). Навчання ІМ має на меті оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням,

говорінням і письмом. На розвиток вмінь у говорінні відводиться $\approx \frac{1}{4}$ годин аудиторної і позааудиторної роботи. Цей час розподіляється між діалогічним і монологічним мовленням. Це означає, що $\approx \frac{1}{8}$ годин призначена для навчання ДМ: аудиторної (10–15 хв на кожному практичному занятті) і позааудиторної роботи (підготовка до практичних занять). Отже, на формування НСтК у ДМ ми відвели 25,5 год (12,75 год – у першому семестрі, 12,75 год – у другому семестрі), поділивши аудиторну роботу на чотири види мовленнєвої діяльності та врахувавши розподіл між діалогічним і монологічним мовленням, $102 : 8 = 12,75$ год.

Реалізацію розроблених нами моделей А та Б формування НСтК у процесі навчання майбутніх філологів ДМ передбачено на II курсі. При цьому ми розглядаємо чотирнадцять занять навчання студентів ДМ як один змістовий модуль.

Модель формування НСтК у процесі навчання ДМ в умовах кредитно-модульної системи протягом навчального року охоплює два змістові модулі (52,5 год – 2 кредити): по 26,25 год, з яких 12,75 год припадає на аудиторні практичні заняття та 13,5 год – на позааудиторну самостійну роботу студента з виконання домашнього завдання.

Головними характеристиками розробленої нами моделі А формування у студентів НСтК у ДМ є послідовність і взаємопов'язаність її складників (ознайомлення та тренування прямих та непрямих стратегій), тоді як для моделі Б характерним є паралельне ознайомлення одночасно із прямими та непрямими стратегіями та їх практикування у спілкуванні. Спільними характеристиками обох моделей є системність і цільова спрямованість (набуття знань, формування навичок і розвиток умінь продукувати АМ діалоги за допомогою стратегій різного типу). У двох розроблених моделях усі елементи та блоки пов'язані та взаємозумовлені.

Згідно з розробленими моделями у студентів розвиваються вміння вести різні функціональні типи діалогів, навчання майбутніх філологів НСтК в ДМ охоплює 26,25 год (тобто 1 кредит), з яких 12,75 год припадає на аудиторні

практичні заняття та 13,5 год – на позааудиторну самостійну роботу студента з виконання самостійної роботи. З них по 20 хв аудиторної роботи займає вхідний та підсумковий контроль (діагностичний етап; заключний етап).

На першому аудиторному занятті (моделей А та Б) студенти усвідомлюють шляхи і використання власних стратегій, розширюючи діапазон знань з стратегій, що існують, в результаті колективного обговорення та власних спостережень за допомогою розробленого нами ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*, який сприяє реалізації самоконтролю та самоаналізу рівня сформованості НСтК у ДМ під час самостійної роботи. Виходячи з принципу паритетності чотирьох видів мовленнєвої діяльності на аудиторних заняттях з АМ, процес навчання ДМ обіймає 0,25 год (1/8 часу на парі – 10 хв). Об'єктом навчання є знання, навички й уміння НСтК у ДМ, об'єктом контролю – рівень засвоєння набутих знань, сформованості відповідних навичок і вмінь. Позааудиторна самостійна робота передбачає роботу з ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*, під час заповнення якого студенти оволодівають навичками реплікування та ознайомлення зі стратегіями. За допомогою навчальних таблиць «Стратегії в ДМ» студенти мають змогу детальніше ознайомитися з їх класифікацією, де також продемонстровано види та типи стратегій із наведенням прикладів. Упродовж експериментального навчання майбутні вчителі працюють із навчальними таблицями, які слугують їм опорою. Окрім того, користувачі ІМ ознайомлюються з переліком клішованих фраз *Key expressions* та використовують їх під час практики у спілкуванні впродовж усіх аудиторних занять.

Опишемо запропоновану нами модель А детальніше.

До складу представленої моделі А входять шість блоків (ознайомлення та тренування стратегій запам'ятовування, когнітивних, компенсаторних, метакогнітивних, афективних та соціальних стратегій).

Слід також зазначити, що в моделі А вправи виконуються відповідно до представленої підсистеми вправ для формування НСтК у ДМ у підрозділі 2.2 (див. Рис. 2.1).

Модель А процесу навчання майбутніх учителів представлено в табл. 2.3.

**Модель А формування навчально-стратегічної компетентності
в діалогічному мовленні**

Форма навчання		Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
А3 1		Усвідомлення та аналіз власних стратегій Навички й уміння НСтК у ДМ	– Вправи на набуття знань про різні види стратегій; – Анкета <i>Are you a good language learner?</i> ; – навчальні таблиці «Стратегії в ДМ»; – <i>Key expressions</i> .	0,5 год
СР 1		Навички реплікування та ознайомлення зі стратегіями	Опитувальник <i>Learning skills questionnaire</i>	-
БЛОК 1	А3 2	Ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	СР 2	Тренування у використанні стратегій запам'ятовування в ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	А3 3	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 2	А3 4	Ознайомлення з когнітивними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	СР 3	Тренування у використанні когнітивних стратегій у ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	А3 5	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 3	А3 6	Ознайомлення із компенсаторними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год

Форма навчання		Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
	CP 4	Тренування у використанні компенсаторних стратегій в ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 7	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 4	A3 8	Ознайомлення із метакогнітивними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	CP 5	Тренування у використанні метакогнітивних стратегій в ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 9	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 5	A3 10	Ознайомлення із афективними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	CP 6	Тренування у використанні афективних стратегій в ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 11	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 6	A3 12	Ознайомлення із соціальними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	CP 7	Тренування у використанні соціальних стратегій в ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A313	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
CP 8		Індивідуальний вибір і застосування ефективніших стратегій	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-

Форма навчання	Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
A3 14	Висновки та аналіз використаних стратегій	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
CP 9	Вміння вести діалог застосовуючи стратегії (за необхідності)	опитувальник <i>Learning skills questionnaire</i>	-

Умовні позначення до табл. 2.3: АЗ – аудиторне заняття; СР – самостійна робота.

З представленої вище моделі А бачимо, що кожен блок містить ознайомлення зі стратегіями, тренування в їх використанні та практику у спілкуванні. Відбувається почергова робота спочатку із прямими, а потім – із непрямими стратегіями. На кожен блок виділено блок, у якому студенти виконують вправи на ознайомлення з певною стратегією, потім заповнюють ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* та виконують вправи на формування НСтК у ДМ.

Починаючи з другого заняття та закінчуючи дванадцятим аудиторним заняттям, студенти працюють із діалогом-зразком, ознайомлюючись із новими стратегіями, поданими викладачем, та тренуються в їх використанні в ДМ. Позааудиторна самостійна робота передбачає роботу із ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* в ході якої студенти тренуються у плануванні застосування нових стратегій під час комунікації.

У першому блоці передбачено ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування та виконання вправ, пов'язаних із ними, опрацювання навчальних таблиць «Стратегії в ДМ», а також тренування в їх використанні під час заповнення ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* та практику в спілкуванні під час виконання вправ на формування НСтК у ДМ.

У другому блоці студенти ознайомлюються з когнітивними стратегіями, опрацьовуючи вправ для ознайомлення з ними та навчальні таблиці «Стратегії в ДМ», після чого відбувається тренування у використанні (робота з ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*) та практика у спілкуванні, застосовуючи когнітивні стратегії під час виконання вправ на формування НСтК у ДМ.

У третьому блоці майбутні вчителі ознайомлюються з компенсаторними стратегіями за допомогою навчальних таблиць «Стратегії в ДМ» та вправ для ознайомлення із компенсаторними стратегіями, тренуються у використанні компенсаторних стратегій, заповнюючи ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* та практикуються у спілкуванні у процесі виконання вправ на формування НСтК у ДМ.

Четвертий блок передбачає ознайомлення з метакогнітивними стратегіями за допомогою вправ для ознайомлення із метакогнітивними стратегіями та навчальних таблиць «Стратегії в ДМ», де мовні користувачі тренуються їх використовувати, заповнюючи ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*, та практикуються в їх використанні, виконуючи вправи на формування НСтК у ДМ.

У п'ятому блоці студенти ознайомлюються з афективними стратегіями, виконуючи відповідні вправи, опрацьовуючи навчальні таблиці «Стратегії в ДМ», тренуючись використовувати ці стратегії в ДМ та ведучи ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* та на практиці у спілкуванні опрацьовуючи вправи на формування НСтК у ДМ.

У шостому (останньому) блоці відбувається ознайомлення із соціальними стратегіями за допомогою навчальних таблиць «Стратегії в ДМ» та вправ на ознайомлення з даними стратегіями, тренування у використанні соціальних стратегій відбувається під час роботи з ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*, а практикування у спілкуванні – на базі вправ з формування НСтК у ДМ.

Отже, як бачимо, на кожному занятті студенти вправляються застосовувати запропоновані їм стратегії в ДМ. Позааудиторна самостійна

робота 9 передбачає індивідуальний вибір і застосування ефективніших стратегій. На чотирнадцятому аудиторному занятті студенти оволодівають вміннями вести діалог, за потреби вдаючись до використання навчальних та комунікативних стратегій.

Вважаємо за доцільне зобразити послідовність виконання вправ для формування НСтК у англomовному ДМ (у табл. 2.4), що виконується послідовно, згідно з моделлю А.

Таблиця 2.4

**Послідовність виконання вправ
для формування навчально-стратегічної компетентності
у діалогічному мовленні у Моделі А**

Аудиторне заняття 1	Вправи для набуття знань про стратегії різного виду
1	2
БЛОК 1	Вправи для ознайомлення та для розвитку вмінь застосовувати стратегії запам'ятовування
Ознайомлення Аудиторне заняття 2	1.1.1 вправи для ознайомлення зі стратегіями створення ментальних зв'язків; 1.1.2 вправи для ознайомлення зі стратегіями застосування різних способів візуалізації; 1.1.3 вправи для актуалізації засвоєного матеріалу; 1.1.4 вправи для навчання використовувати фізичні реакції та відчуття.
Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 3	1.1.1 вправи для навчання створювати ментальні зв'язки; 1.1.2 вправи для навчання застосовувати різні способи візуалізації; 1.1.3 вправи для актуалізації засвоєного матеріалу; 1.1.4 вправи для навчання використовувати фізичні реакції та відчуття.

1	2
БЛОК 2	Вправи для ознайомлення та для розвитку вмінь застосовувати когнітивні стратегії
Ознайомлення Аудиторне заняття 4	1.2.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями застосування комунікативних стратегій у ДМ; 1.2.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями отримання та створення повідомлень; 1.2.3. вправи для ознайомлення зі стратегіями аналізу та аргументації; 1.2.4. вправи для ознайомлення зі стратегіями систематизування чи демонстрації мовного та мовленнєвого матеріалу.
Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 5	1.2.1. вправи для навчання застосовувати комунікативні стратегії у ДМ; 1.2.2. вправи для навчання отримувати та створювати повідомлення; 1.2.3. вправи для навчання аналізу та аргументації; 1.2.4. вправи для навчання систематизувати чи демонструвати мовний та мовленнєвий матеріал.
БЛОК 3	Вправи для ознайомлення та для розвитку вмінь застосовувати компенсаторні стратегії
Ознайомлення Аудиторне заняття 6	1.3.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями застосування мовної здогадки; 1.3.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями долаття труднощів, що виникають у процесі спілкування.
Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 7	1.3.1. вправи для навчання застосовувати мовну здогадку; 1.3.2. вправи для навчання долати труднощі, що виникають у процесі спілкування.

1	2
БЛОК 4	Вправи для ознайомлення та для розвитку вмінь застосовувати метакогнітивні стратегії
Ознайомлення Аудиторне заняття 8	2.1.1 вправи для ознайомлення зі стратегіями використання фонових знань; 2.1.2 вправи для ознайомлення зі стратегіями планування й організації власного процесу навчання; 2.1.3 вправи для ознайомлення зі стратегіями оцінювання процесу і результату навчання.
Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 9	2.1.1 вправи для навчання використовувати фонові знання; 2.1.2 вправи для навчання планувати й організувати власний процес навчання; 2.1.3 вправи для навчання оцінювати процес і результат навчання.
БЛОК 5	Вправи для ознайомлення та для розвитку вмінь застосовувати афективні стратегії
Ознайомлення Аудиторне заняття 10	2.2.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями подолання / зниження тривожності; 2.2.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями створення позитивних установок; 2.2.3. вправи для навчання долати негативні емоції.
Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 11	2.2.1. вправи для навчання долати/знижувати тривожність; 2.2.2. вправи для навчання створювати позитивні установки; 2.2.3. вправи для навчання долати негативні емоції.

1	2
БЛОК 6	Вправи для ознайомлення та для розвитку вмінь застосовувати соціальні стратегії
Ознайомлення Аудиторне заняття 12	2.3.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями ставлення запитань партнеру по спілкуванню; 2.3.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями співпраці з іншими; 2.3.3. вправи для ознайомлення зі стратегіями емпатії.
Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 13	2.3.1. вправи для навчання ставити запитання партнеру по спілкуванню; 2.3.2. вправи для навчання співпрацювати з іншими; 2.3.3. вправи для розвитку емпатії.

У розробленій моделі Б кількість годин та занять незмінна, описані вправи для формування НСтК у ДМ є ідентичними, змінюється лише їх послідовність виконання в тих самих шести блоках, як у моделі А. Тобто ознайомлення та тренування у використанні одночасно прямих та непрямих стратегій у блоках відбувається паралельно.

Модель Б процесу навчання майбутніх учителів представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Модель Б формування навчально-стратегічної компетентності
в діалогічному мовленні**

Форма навчання	Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
АЗ 1	Усвідомлення та аналіз власних стратегій Навички й уміння НСтК у ДМ	– Вправи на набуття знань про різні види стратегій;	0,5 год

Форма навчання		Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
			– Анкета <i>Are you a good language learner?</i> ; – навчальні таблиці «Стратегії в ДМ»; – <i>Key expressions</i> .	
CP 1		Навички реплікування та ознайомлення зі стратегіями	Опитувальник <i>Learning skills questionnaire</i>	-
БЛОК 1	A3 2	Ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування та афективними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	CP 2	Активізація знань про стратегії запам'ятовування та афективні стратегії	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 3	Ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування та афективними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
БЛОК 2	A3 4	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
	CP 3	Тренування у використанні стратегій запам'ятовування та афективних стратегій у ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-

Форма навчання		Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
	A3 5	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 3	A3 6	Ознайомлення з когнітивними та метакогнітивними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
	CP 4	Активізація знань про когнітивні та метакогнітивні стратегії	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 7	Ознайомлення із когнітивними та метакогнітивними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
БЛОК 4	A3 8	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
	CP 5	Тренування у використанні когнітивних та метакогнітивних стратегій у ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 9	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
БЛОК 5	A3 10	Ознайомлення з компенсаторними та соціальними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год

Форма навчання		Об'єкт навчання	Засоби навчання	Час
	CP6	Активізація знань про компенсаторні та соціальні стратегії	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 11	Ознайомлення з компенсаторними та соціальними стратегіями	Вправи для ознайомлення зі стратегіями	0,25 год
БЛОК 6	A3 12	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
	CP 7	Тренування у використанні компенсаторних та соціальних стратегій у ДМ	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 13	Практика у спілкуванні	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
	CP 8	Індивідуальний вибір і застосування ефективніших стратегій	ЖДБР <i>The journal of achieving desired outcomes</i>	-
	A3 14	Висновки та аналіз використаних стратегій	Вправи на формування НСтК у ДМ	0,25 год
	CP 9	Вміння вести діалог застосовуючи стратегії (за необхідності)	Опитувальник <i>Learning skills questionnaire</i>	-

Як бачимо, у моделі Б в кожному блоці відбувається окреме ознайомлення, тоді як у наступному блоці студенти практикуються у спілкуванні, використовуючи стратегії, що були попередньо подані. Блоки складаються з двох аудиторних занять та однієї позааудиторної самостійної роботи. У кожному окремому блоці пропорційно відбувається ознайомлення паралельно з прямими та непрямими стратегіями, типи цих стратегій пропорційно поділено й подано у блоках частинами. Кожне аудиторне заняття передбачає не лише виконання певних вправ, а й опрацювання навчальних таблиць «Стратегії в ДМ», а аудиторні заняття, на яких відбувається практика у спілкуванні, передбачають застосування *Key expressions*.

Отже, опишемо детальніше блоки, у яких студенти ознайомлюються з прямими та непрямими стратегіями, а також практикуються в спілкуванні. Перший блок передбачає ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування та афективними стратегіями (ознайомлення з типами прямих стратегій – створення ментальних зв'язків, застосування різних способів візуалізації та непрямих стратегій – долання / зниження тривожності, створення позитивних установок) та виконання вправ для ознайомлення із вказаними стратегіями, а на другому аудиторному занятті ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування та афективними стратегіями (ознайомлення з типами прямих стратегій – актуалізація засвоєного матеріалу, використання фізичних реакцій та відчуттів та непрямих стратегій – подолання негативних емоцій). Позааудиторна самостійна робота передбачає активізацію знань про стратегії запам'ятовування та афективні стратегії та заповнення студентами ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*.

У другому блоці, на четвертому аудиторному занятті майбутні вчителі практикуються у спілкуванні, а також тренуються у використанні стратегій запам'ятовування та афективних стратегій у ДМ під час третьої позааудиторної самостійної роботи (заповняючи ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*) та на п'ятому аудиторному занятті студенти знову практикуються у спілкуванні, застосовуючи стратегії, з якими ознайомлювались у першому блоці, та виконують вправи на формування НСтК у ДМ.

Третій блок стратегій призначений для ознайомлення з когнітивними та метакогнітивними стратегіями, де мовні користувачі виконують вправи для ознайомлення зі стратегіями, тобто на шостому аудиторному занятті студенти ознайомлюються з різними типами прямих (отримання та створення повідомлень) і непрямих (використання фонових знань, планування й організація власного процесу навчання) стратегій. Четверта позааудиторна самостійна робота передбачає активізацію знань про когнітивні та метакогнітивні стратегії, під час неї студенти працюють із ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*. На сьомому аудиторному занятті майбутні вчителі ознайомлюються з наступними типами прямих (аналіз та аргументація, систематизація чи демонстрація мовного та мовленнєвого матеріалу) і непрямих (оцінювання процесу і результату навчання) стратегій та виконують відповідні вправи.

У четвертому блоці на восьмому аудиторному занятті передбачено практику в спілкуванні, а в позааудиторній самостійній роботі – тренування у використанні когнітивних та метакогнітивних стратегій у ДМ і на дев'ятому аудиторному занятті студенти практикуються у спілкуванні, застосовуючи види та типи стратегій із третього блоку та виконуючи вправи на формування НСтК у ДМ.

У п'ятому блоці відбувається ознайомлення з компенсаторними та соціальними стратегіями: десяте аудиторне заняття передбачає ознайомлення з черговими типами стратегій – прямих (застосування мовної здогадки) та непрямих (ставлення запитань партнеру по спілкуванню, а також виконання вправ для ознайомлення зі стратегіями). Активізація знань про компенсаторні та соціальні стратегії відбувається під час позааудиторної самостійної роботи, де мовні користувачі працюють із ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*, а на одинадцятому аудиторному занятті студенти ознайомлюються з наступними типами прямих (подолання труднощів, що виникають у процесі спілкування) та непрямих (співпраця з іншими комунікантами та розвиток емпатії) стратегій. На дванадцятому та тринадцятому аудиторних заняттях майбутні вчителі практикуються у спілкуванні, використовуючи різні типи

компенсаторних та соціальних стратегій і виконуючи вправи на формування НСтК у ДМ. Тренування у використанні компенсаторних та соціальних стратегій у ДМ відбувається під час сьомої позааудиторної самостійної роботи.

Під час дев'ятої позааудиторної самостійної роботи студенти мають змогу індивідуально вибирати і застосовувати ефективніші стратегії, тоді як чотирнадцяте аудиторне заняття передбачає оволодіння майбутніми учителями вмінням вести діалог, за потреби вдаючись до використання навчальних та комунікативних стратегій.

Вважаємо за доцільне зобразити послідовність виконання вправ для формування НСтК в англomовному ДМ (у табл. 2.6), що виконується паралельно, згідно з моделлю Б.

Таблиця 2.6

Послідовність виконання вправ для формування навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні у Моделі Б

Аудиторне заняття 1	Вправи для набуття знань про стратегії різного виду
1	2
БЛОК 1	Вправи для <i>ознайомлення</i> зі <i>стратегіями</i> <i>запам'ятовування</i> та <i>афективними</i> <i>стратегіями</i>
Ознайомлення Аудиторне заняття 2	1.1.1 вправи для ознайомлення зі стратегіями створення ментальних зв'язків; 2.2.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями подолання / зниження тривожності; 1.1.2 вправи для ознайомлення зі стратегіями застосування різних способів візуалізації; 2.2.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями створення позитивних установок.

1	2
<p>Ознайомлення Аудиторне заняття 3</p>	<p>1.1.3 вправи для актуалізації засвоєного матеріалу; 2.2.3. вправи для навчання долати негативні емоції; 1.1.4 вправи для навчання використовувати фізичні реакції та відчуття.</p>
<p>БЛОК 2</p>	<p>Вправи для розвитку вмінь застосовувати стратегії запам'ятовування та афективні стратегії у ДМ</p>
<p>Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 4</p>	<p>1.1.1 вправи для навчання створювати ментальні зв'язки; 2.2.1. вправи для навчання долати/знижувати тривожність; 1.1.2 вправи для навчання застосовувати різні способи візуалізації; 2.2.2. вправи для навчання створювати позитивні установки.</p>
<p>Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 5</p>	<p>1.1.3 вправи для актуалізації засвоєного матеріалу; 2.2.3. вправи для навчання долати негативні емоції; 1.1.4 вправи для навчання використовувати фізичні реакції та відчуття.</p>
<p>БЛОК 3</p>	<p>Вправи для ознайомлення із когнітивними та метакогнітивними стратегіями</p>
<p>Ознайомлення Аудиторне заняття 6</p>	<p>1.2.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями застосування комунікативних стратегій у ДМ;</p>

1	2
	<p>2.1.1 вправи для ознайомлення зі стратегіями використання фонових знань;</p> <p>1.2.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями отримання та створення повідомлень;</p> <p>2.1.2 вправи для ознайомлення зі стратегіями планування й організації власного процесу навчання.</p>
<p>Ознайомлення Аудиторне заняття 7</p>	<p>1.2.3. вправи для ознайомлення зі стратегіями аналізу та аргументації;</p> <p>2.1.3 вправи для ознайомлення зі стратегіями оцінювання процесу і результату навчання;</p> <p>1.2.4. вправи для ознайомлення зі стратегіями систематизування чи демонстрації мовного та мовленнєвого матеріалу.</p>
<p>БЛОК 4</p>	<p>Вправи для розвитку вмінь застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії у ДМ</p>
<p>Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 8</p>	<p>1.2.1. вправи для навчання застосовувати комунікативні стратегії у ДМ;</p> <p>2.1.1 вправи для навчання використовувати фонові знання;</p> <p>1.2.2. вправи для навчання отримувати та створювати повідомлення;</p> <p>2.1.2 вправи для навчання планувати й організувати власний процес навчання.</p>

1	2
<p>Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 9</p>	<p>1.2.3. вправи для навчання аналізу та аргументації; 2.1.3 вправи для навчання оцінювати процес і результат навчання; 1.2.4. вправи для навчання систематизувати чи демонструвати мовний та мовленнєвий матеріал.</p>
<p>БЛОК 5</p>	<p>Вправи для ознайомлення із <i>компенсаторними та соціальними стратегіями</i></p>
<p>Ознайомлення Аудиторне заняття 10</p>	<p>1.3.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями застосування мовної здогадки; 2.3.1. вправи для ознайомлення зі стратегіями ставлення запитань партнеру по спілкуванню.</p>
<p>Ознайомлення Аудиторне заняття 11</p>	<p>2.3.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями співпраці з іншими; 1.3.2. вправи для ознайомлення зі стратегіями додання труднощів, що виникають у процесі спілкування; 2.3.3. вправи для ознайомлення зі стратегіями емпатії.</p>
<p>БЛОК 6</p>	<p>Вправи для розвитку вмінь застосовувати <i>компенсаторні та соціальні стратегії</i> у ДМ</p>
<p>Практика у спілкуванні Аудиторне заняття 12</p>	<p>1.3.1. вправи для навчання застосовувати мовну здогадку; 2.3.1. вправи для навчання ставити запитання партнеру по спілкуванню.</p>

1	2
<p style="text-align: center;">Практика у спілкуванні</p> <p style="text-align: center;">Аудиторне заняття 13</p>	<p>2.3.2. вправи для навчання співпрацювати з іншими;</p> <p>1.3.2. вправи для навчання долати труднощі, що виникають у процесі спілкування;</p> <p>2.3.3. вправи для розвитку емпатії.</p>

Викладене дає підставу зробити висновок, що реалізація моделі Б можлива лише за рахунок розробленої підсистеми вправ у межах різних навчальних модулів та є можливою завдяки тематичній спорідненості останніх, а також завдяки засобам навчання (створений нами ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes* та опитувальник *Learning skills questionnaire*, анкета *Are you a good language learner*», навчальні таблиці «Стратегії в ДМ» та відібрані й узагальнені *Key expressions*).

Таким чином, у цьому підрозділі ми описали дві моделі А та Б формування НСтК у ДМ. Характерними особливостями Моделі А є послідовне і взаємопов'язане ознайомлення зі стратегіями різного типу, починаючи із прямих стратегій і закінчуючи непрямими, та послідовне виконання вправ для формування НСтК у ДМ. Тоді як для Моделі Б – паралельне ознайомлення та тренування одночасно обох видів стратегій – прямих та непрямих. Слід зазначити, що засоби в обох моделях тіж самі, однак послідовність виконання вправ є різною.

Ефективність кожної з моделей буде перевірено під час експериментального навчання, яке буде описано в наступному розділі нашого дослідження.

Висновки до розділу 2

Проведений аналіз підручників / НМК з АМ, що здійснювався відповідно до таких критеріїв аналізу НМК, щодо НСтК: 1) наявність / відсутність

діалога-зразка для ознайомлення; 2) наявність вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки; 3) наявність вправ / завдань для ознайомлення зі стратегіями різних видів; 4) наявність вправ для розвитку вмінь використовувати навчальні стратегії та комунікативні стратегії під час спілкування (метакогнітивні, когнітивні, запам'ятовування, афективні, соціальні, компенсаційні); 5) наявність вправ для розширення знань про НСтК; 6) наявність пам'яток; 7) наявність опор (штучних, природних). Із проаналізованих нами підручників за даними критеріями випливає, що через брак вправ на розвиток вмінь використовувати окремі комунікативні стратегії та відсутність вправ для ознайомлення зі стратегіями різних типів, формування НСтК у ДМ стає неможливим.

На основі вивчення вітчизняних та зарубіжних джерел ми розробили підсистему вправ для формування НСтК у ДМ, яка включає комплекси вправ для розвитку вмінь застосовувати прямі стратегії в ДМ та комплекс для розвитку вмінь застосовувати непрямі стратегії в ДМ. У розділі 2 було також визначено вміння ДМ та НСтК та обґрунтовано вимоги до підсистеми вправ, наведено приклади вправ для формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ.

Виконання зазначених завдань забезпечило укладання двох моделей А та Б формування НСтК в ДМ у майбутніх учителів АМ на заняттях з практики усного та писемного мовлення, враховуючи положення кредитно-модульної системи підготовки фахівців. Суть моделей навчання полягає у стимулюванні студентів за допомогою навчальних та комунікативних стратегій до спілкування ІМ. Головними характеристиками розроблених нами моделей є системність і цільова спрямованість (набуття знань, формування навичок і розвиток умінь продукувати АМ діалоги за допомогою стратегій різного типу), характерними ознаками моделі А формування у студентів НСтК у ДМ є послідовність і взаємопов'язаність її складників, а головними характеристиками моделі Б є паралельне ознайомлення та тренування одночасно обох стратегій – прямих та непрямих.

У розділі 3 буде детально описано процедуру організації та проведення експериментальної перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ, охарактеризовано її етапи, проаналізовано й інтерпретовано результати експерименту та подано їх статистичну обробку, а також сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ.

Основні положення розділу відображено в працях (Гудима, 2012b, 2013a, 2013b, 2013e; Gyduma 2013a, 2013b).

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ
МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У попередніх розділах дисертаційного дослідження було простежено динаміку розвитку проблеми дослідження, а також проаналізовано сучасний стан формування НСтК в англomовному ДМ. Визначивши цілі, зміст та структуру НСтК, ми розробили підсистему вправ для формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання ДМ, що дало можливість створити модель навчання НСтК у ДМ.

Отже, для практичного підтвердження обґрунтованих теоретичних положень у розділі 1 та практично розроблених технологій навчання в розділі 2 дисертаційного дослідження нами було проведене експериментальне навчання. Результати експериментальної перевірки дадуть змогу зробити висновки щодо ефективності розробленої нами методики формування НСтК у майбутніх учителів АМ у процесі навчання ДМ, а також потреби в запровадженні розробленої моделі навчання ДМ у навчальний процес ВЗО України.

У розділі 3, зокрема, описуються підготовка й реалізація експерименту, реалізація експериментального навчання та методичні рекомендації щодо організації роботи з формування НСтК у ДМ та навчальними матеріалами з англomовного ДМ.

3.1. Організація експериментальної перевірки ефективності методики формування в майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні

Метою цього підрозділу є опис процесу підготовки, організації та проведення здійсненого нами експерименту. Для перевірки ефективності

розробленої методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ нами було проведено експериментальне навчання, яке здійснювалося з урахуванням загальних вимог до методичного експерименту (Гурвич, 1980; Ляховицкий, 1981; Цетлин, 1958; Шатилов, 1986; Штульман, 1976). На основі виділених у методиці фаз проведення методичного експерименту (організація експерименту, реалізація експерименту (проведення експерименту), констатація та інтерпретація експерименту (обробка отриманих результатів)), нами було здійснено організацію та проведення експерименту.

Теоретичні положення методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ, описані в перших двох розділах, лягли в основу формулювання та розроблення *гіпотези* експерименту: ефективне формування НСтК у ДМ у майбутніх учителів АМ набуває ефективності *за умов*: 1) використання розроблених засобів навчання на відповідних етапах формування компетентності в ДМ, які корелюють з етапами формування НСтК; 2) навчання на основі розробленої підсистеми вправ; 3) визначення раціональності й доцільності послідовного та взаємопов'язаного навчання прямих і непрямих стратегій або паралельного ознайомлення та одночасного тренування прямих і непрямих стратегій.

Метою експерименту була перевірка ефективності розробленої нами методики формування майбутніх учителів НСтК в англомовному ДМ. Згідно із сформульованою метою нами було визначено такі *завдання*:

- 1) описати критерії оцінювання рівня сформованості вмінь у майбутніх учителів застосовувати стратегій різного типу в ДМ;
- 2) підготувати матеріали для перевірки рівня сформованості вмінь у майбутніх учителів застосовувати стратегії різного типу в ДМ;
- 3) провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості НСтК у ДМ майбутніх учителів АМ;
- 4) провести експериментальне навчання відповідно до розроблених варіантів методики формування у майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ;
- 5) провести післяекспериментальний зріз для визначення набутого рівня сформованості в майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ;

б) інтерпретувати результати експериментального навчання та порівняти ефективність двох варіантів розробленої методики формування у майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ.

Нами було також виділено **об'єкт** експериментального навчання – уміння вести діалоги різних функціональних типів використовуючи природні опори за допомогою навчальних та комунікативних стратегій. Адже, як зазначалось у попередніх розділах, НСтК є однією зі складових ІКК та формує в автономного користувача мовою, у тому числі, такі вміння, як уміння самостійно здобувати і використовувати знання, планувати навчальний процес, оцінювати власні знання та мовлення інших учасників спілкування.

Неварійованими умовами експерименту були:

- 1) склад груп (чотири групи студентів II курсу англійського відділення, факультету германської філології);
- 2) експериментатор;
- 3) навчальний матеріал (анкета «*Are you a good language learner?*», опитувальник «*Learning skills questionnaire*», ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*», розроблений комплекс вправ для формування НСтК у ДМ).
- 4) тривалість експериментального навчання (18 лютого – 10 травня 2013 р.).

Зважаючи на особливості використання стратегій, які неможливо прослідкувати, ми поділяємо думку Р. Оксфорд (Oxford, 1990), що за більшістю стратегій викладач не може безпосередньо простежити, адже їх використання відбувається мисленнєво, як, наприклад, асоціативні стратегії, коли користувач мови використовує мисленнєві образи. Таким чином *варійованою умовою* в нашому експерименті було визначено послідовність навчання прямих та непрямих стратегій з метою формування у майбутніх учителів НСтК в англomовному ДМ. Варіант методики А – ЕГ1, ЕГ2 передбачає послідовне навчання прямих та непрямих стратегій. Варіант методики Б – ЕГ3, ЕГ4 забезпечує паралельне ознайомлення та тренування одночасно обох стратегій – прямих та непрямих.

У ході експериментального навчання студентам пропонувалось опрацювати анкету «*Are you a good language learner?*», для визначення типу учіння / навчання та заповнити опитувальник «*Learning skills questionnaire*», у ході роботи з останнім студенти мали змогу ознайомитися з різними визначеннями понять (навчальні вміння, навички, стратегії та їх класифікацією), а також визначити рівень своїх умінь та навичок. Метою опитувальника було привернення уваги студентів до їхніх навчальних умінь (загальних навчальних умінь та навичок, мовленнєвих навичок, різних стратегій у спілкуванні), за допомогою опитувальника студенти обрали їхні цілі та під-цілі, які були практичними та досяжними, аби визначити, над чим їм слід попрацювати більше.

Впродовж усього експерименту студенти раз на тиждень заповнювали ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*», щоби проаналізувати та систематизувати стратегії. У першій частині вони записували прогнозовані цілі, перешкоди та можливі невдачі, а у другій частині майбутні вчителі записували власні досягнення (вивчені нові фрази / кліше, використаний матеріал, досягнуті цілі та стратегії, які вони опановували та / або використовували). Після цього, практикуючись у спілкуванні, студенти виконували комплекс вправ для формування НСтК у ДМ.

Результати проведеного нами передекспериментального зрізу ми оцінювали за **критеріями**, для визначення яких нами було опрацьовано методичні дослідження з проблеми контролю рівня сформованості англомовних навичок і вмінь ДМ.

Беручи до уваги результати теоретичного дослідження та керуючись літературою з питань контролю рівня сформованості НСтК загалом (Oxford, 1990; Canale & Swain, 1980), а також на основі аналітичного огляду праць, присвячених формуванню компетентності в ДМ, ми визначили такі критерії оцінювання рівня сформованості НСтК у процесі навчання ДМ:

- самостереження та самокорекція висловлення власної думки та вміння компенсувати незнання мови;
- розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій;

- індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ;
- відповідність вживання стратегій до певної ситуації для досягнення комунікативної мети спілкування;
- ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій;
- різноманітність використання мовленнєвих клішованих фраз для ефективного спілкування;
- застосування стратегій під час ведення діалогів різних функціональних типів.

Самоспостереження та самокорекція висловлення власної думки та вміння компенсувати незнання мови. За цим критерієм аналізують вміння студента усвідомлювати власні помилки у спілкуванні та вживати різноманітні стратегії для їх уникнення та попередження. За допомогою цього критерію ми можемо оцінити вміння уникнення та попередження помилок, а також вміння знаходити шляхи переформулювання думки без переривання спілкування (Черниш, 2013, с. 300).

Наступним критерієм оцінювання рівня сформованості НСтК є *розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій*, що полягає в умінні самостійно розрізнити прямі та непрямі стратегії в мовленні співрозмовника. Ознайомившись із різними дефініціями, такими як навчальні уміння, здатність, стратегії, та із класифікацією стратегій, майбутні вчителі розширюють діапазон стратегій у результаті колективного обговорення та власних спостережень.

З попереднім критерієм тісно пов'язаний критерій *індивідуального вибору і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ*, оскільки після ознайомлення зі стратегіями та їх класифікацією, ми маємо змогу оцінити вміння студентів застосовувати саме ті стратегії, які є найбільш ефективним у спілкуванні.

Не менш важливим для оцінювання рівня сформованості НСтК є *відповідність вживання стратегій до певних ситуацій для досягнення*

комунікативної мети спілкування. Цей критерій вибраний нами для можливості оцінити вміння майбутніх учителів вибирати та використовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування. Так, наприклад, студент повинен вміти використовувати різні стратегії для досягнення повного розуміння, вилучаючи з розмови лише головні моменти, звіряючи розуміння з контекстом, або ж за допомогою компенсаторних стратегій пояснити англійське слово, значення якого студент знає, рідною мовою, використовуючи міміку та жести.

Ще одним критерієм до оцінювання рівня сформованості НСтК є *ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій.* Згідно з цим критерієм студент повинен вміти ініціювати, підтримувати та закінчувати просту розмову сам-на-сам на теми, близькі до кола особистих інтересів; вміти застосовувати мовленнєві кліше та звороти, щоб виграти час; вміти визначити значення незнайомого слова з контексту; вміти повторити частину сказаного співрозмовником для підтвердження розуміння сказаного, а також вміти здійснювати зворотний зв'язок і висловлювати твердження та пропозиції і таким чином сприяти розвитку дискусії. Тому, оцінюючи майбутніх учителів за критерієм «ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій», ми можемо проаналізувати, наскільки успішно студент здатний використати такі комунікативні стратегії, як заміна окремого слова чи фрази у процесі розмови; пристосування висловлювання до своїх можливостей; використання синонімів або опис понять; повтор чи перефразування репліки; заміна забутого слова аналогом з рідної чи іншої іноземної мови; використання словника за потреби; постановка запитань різних типів для роз'яснення або додаткової інформації; застосування різних кліше для початку, ведення та завершення розмови.

Наступним критерієм є *різноманітність використання мовленнєвих клішованих фраз для ефективного спілкування.* У реальних ситуаціях, з тих чи інших причин, доволі часто спілкування обривається або виникають труднощі щодо висловлення думки. Тому у процесі роботи над діалогом так важливо використовувати різноманітні мовленнєві кліше та еліптичні речення, які

допомагають не лише розпочати та завершити розмову, а й підтримати її. Згідно з цим критерієм, ми оцінюємо вміння студентів використовувати різноманітні клішовані фрази, мовленнєві кліше та еліптичні речення в процесі розмови на будь-які теми.

Останнім критерієм є *застосування стратегій у веденні діалогів різних функціональних типів*. Цей критерій обраний нами для можливості оцінити ведення студентом таких функціональних типів діалогів, як:

1. діалог-розпитування – де майбутні вчителі повинні вміти правильно розпочати розмову, використовувати ініціативну репліку та відповідати реплікою на репліку;

2. діалог-домовленість – уміти повідомити інформацію, вести розгорнутий діалог, вічливо погодитись або відмовитись від запропонованого співрозмовником і вічливо перервати або завершити розмову;

3. діалог-обмін враженнями, думками – під час ведення цього діалогу студенти повинні вміти починати й підтримувати розмову та стимулювати співрозмовника до висловлювання;

4. діалог-обговорення (дискусія) – вміти швидко реагувати на зовнішні стимули та аргументувати свою точку зору;

5. діалог етикетного характеру – у разі необхідності майбутні вчителі повинні вміти ввічливо перервати бесіду і звернутись до співрозмовника по допомогу, а також продемонструвати в бесіді іншомовну мовленнєву активність.

Оскільки глобальною метою формування НСтК є досягнення комунікативних цілей спілкування, ми вважаємо за необхідність контролювати успішність реалізації комунікативного наміру мовця за допомогою мовних та паралінгвістичних засобів спілкування (Петрашук, 1999).

Погоджуємось із думкою В. В. Черниш, що важливим критерієм оцінювання виступає володіння студентами *стратегічними вміннями* усного мовлення, до яких автор відносить компенсаторні вміння, уміння самостереження та самокорекції. Відповідно до цього критерію контролювати необхідно вміння студента вбачати трудність у формулюванні думки й уміння знаходити шляхи

її переформулювання без переривання потоку мовлення. Цей критерій передбачає, що студент усвідомлює типові помилки, які він робить, та вживає заходів щодо їх уникнення або попередження. В. В. Черниш також виділила критерій *клішованості* за яким оцінюється мовлення студента відповідно до наявності необхідної кількості розмовних, техніко-комунікативних кліше та еліптичних речень (Черниш, 2013, сс. 300-302).

Доцільно також згадати й один із загальних критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності в ДМ, які виділили провідні науковці. Це критерій *ефективності спілкування*, який передбачає здатність студента не лише зрозуміло висловлюватись, а й вислуховувати інших, ввічливо й адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника та підтримувати його (Ніколаєва та ін., 2013, сс. 339-340).

Для найбільш об'єктивної оцінки рівня сформованості навичок та умінь НСтК у ДМ ми використали 100 бальну шкалу та розподілили бали згідно з кожним критерієм (див. Табл. 3.1). Виділені в таблиці критерії є більш значущими для нашого дослідження, тому за ними нараховувалась більша кількість балів.

Таблиця 3.1

**Кількість балів згідно з критеріями оцінювання
рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності у процесі
навчання діалогічного мовлення**

Критерії оцінювання	Максимум балів
1. Самостереження та самокорекція висловлення власної думки	10
2. Розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій та вміння компенсувати незнання мови	10
3. Індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ	10

Критерії оцінювання	Максимум балів
4. Відповідність вживання стратегій до певної ситуації для досягнення комунікативної мети спілкування	15
5. Ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій	15
6. Різноманітність використання мовленнєвих клішованих фраз для ефективного спілкування	20
7. Застосування стратегій під час ведення діалогів різних функціональних типів	20

Під час оцінювання кожному учаснику експеримента дано було певну кількість балів, згідно із описаними нами критеріями. Студенту присвоювалось максимум балів у тому випадку якщо робота була виконана бездоганно за кожним із критеріїв.

Розглянемо параметри, за якими нараховувалась певна сума балів, докладніше у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Обчислення виділених критеріїв згідно з максимальними балами оцінювання рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності в процесі діалогічного мовлення

Максимум балів	20	15	10
<i>показник за виділеними критеріями має повністю виражені ознаки</i>	20-16	15-14	10-9
<i>показник за виділеними критеріями має достатні ознаки</i>	15-11	13-10	8-7
<i>показник за виділеними критеріями має чітко виражені ознаки</i>	10-6	9-6	6-5

Максимум балів	20	15	10
<i>показник за виділеними критеріями має дуже слабкі ознаки</i>	5-3	5-3	4-3
<i>показник за виділеними критеріями майже відсутній</i>	2-0	2-0	2-0

Слід зауважити, що оцінювання рівня сформованості НСтК у процесі навчання ДМ, а саме непрямих стратегій є суб'єктивним, адже прослідкувати за використанням таких стратегій як, метакогнітивних та афективних практично неможливо, тому наші критерії базувались здебільшого на комунікативних стратегіях. Отже, ми вважаємо, що оцінити загальний рівень сформованості НСтК в ДМ можна доволі об'єктивно. Спираючись на твердження В. П. Беспалька (1968) вважатимемо рівень задовільним, якщо отримані середні показники не нижчі від достатнього рівня навченості – 0,7.

Отже, мовлення учасників експерименту аналізується відповідно до визначених нами критеріїв з виставленням відповідної кількості балів за кожним критерієм. Обчислення загального рівня сформованості англomовної НСтК у ДМ студентів (за всіма критеріями) проводиться таким чином. Визначається загальна кількість балів, набраних кожним студентом. Отриманий результат порівнюється з максимально можливою кількістю балів, яку можна отримати у процесі обговорення (100 балів). Коефіцієнт навченості обчислюється за формулою В.П. Беспалька (1968): $K=Q/N$, де Q – кількість отриманих студентом балів, а N – максимально можлива кількість балів.

Достовірність отриманих у ході експерименту даних перевіряється за допомогою методів статистики, наприклад критерію ϕ^* – кутове перетворення Фішера (Сидоренко, 2002, с. 158). Даний критерій призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника. Критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що нас цікавить. Суть кутового перетворення

Фішера полягає в переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці відповідає більший кут φ^* , а меншій частці – менший.

Розрахунок критерію φ^* виконується за таким алгоритмом:

* визначають значення ознаки, які є критерієм для розподілу учасників експерименту на тих, у кого «є ефект» (коефіцієнт навченості 0,7 або вище) і тих, у кого «немає ефекту» (коефіцієнт навченості нижче 0,7). У даному дослідженні такою ознакою обрано результати перед- і післяекспериментального зрізів, представлених у вигляді коефіцієнта навченості;

* складають таблиці з двох стовпчиків і двох рядків, де перший стовпчик означає, що «є ефект», другий, що «немає ефекту». Перший рядок зверху показує результати передекспериментального зрізу (вибірка); другий рядок – результати післяекспериментального зрізу (вибірка);

* підраховують кількість учасників передекспериментального зрізу, у яких «є ефект», і це число заносять до лівої верхньої комірки таблиці;

* підраховують кількість учасників у першій вибірці, у яких «немає ефекту», і це число заносять до правої верхньої комірки таблиці. Підраховують суму за двома верхніми комірками. Вона повинна співпадати з кількістю учасників передекспериментального зрізу;

* підраховують кількість учасників післяекспериментального зрізу, у яких «є ефект», і це число заносять до лівої нижньої комірки таблиці;

* підраховують кількість учасників у другій вибірці, у яких «немає ефекту», і це число заносять до правої нижньої комірки таблиці. Підраховують суму за двома нижніми комірками таблиці. Вона повинна співпадати з кількістю учасників післяекспериментального зрізу (вибірка);

* визначають відсоткові частки учасників, у яких «є ефект», шляхом віднесення їхньої кількості до загальної кількості учасників групи (вибірка). Отримані відсоткові частки записують відповідно до лівої верхньої і лівої нижньої комірок таблиці;

* підраховують емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп.}}$ за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2;

* отримане значення φ^* емп. зіставляють з критичними значеннями φ^* кр (див. рис. 3.1), що відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості (Сидоренко, 2002, сс. 162-163).

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$$

* Будують «вісь значущості».

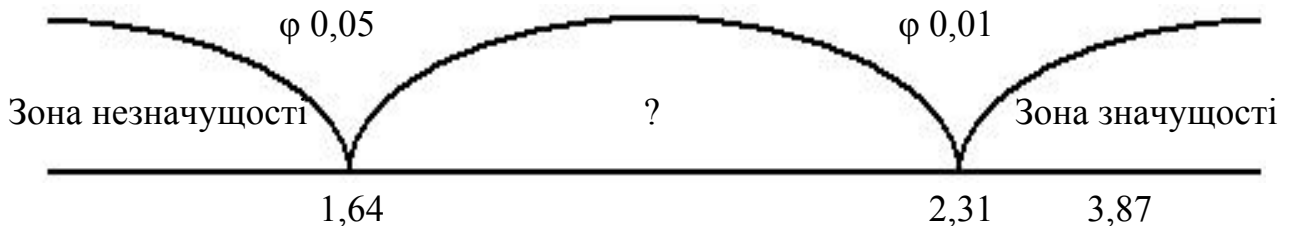


Рис. 3.1 «Вісь значущості»

Оскільки нас цікавить, чи відрізняється частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості до та після експериментального навчання, для нас важливим є факт вирішення задачі. Тому «ефектом» вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а відсутністю «ефекту» – недосягнення цього коефіцієнта.

Далі ми сформулювали дві статистичні гіпотези H_0 і H_1 :

H_0 : Частка осіб, що досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами передекспериментального зрізу.

H1: Частка осіб, що досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості за результатам післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами передекспериментального зрізу.

Якщо отримане емпіричне значення ϕ^* перебуває в зоні значущості, підтверджується гіпотеза H0; якщо ϕ^* перебуває в зоні незначущості, підтверджується гіпотеза H1.

Таким чином, визначивши мету та завдання експерименту, а також сформувавши гіпотезу, ми виділили *об'єкт* експериментального навчання – вміння вести діалоги різних функціональних типів, використовуючи природні опори за допомогою навчальних та комунікативних стратегій. Слідом за цим було визначено варійовану умову експерименту, а за результатами передекспериментального зрізу нами було також визначено критерії оцінювання рівня сформованості НСтК у процесі навчання англомовного ДМ.

Розглянувши фазу підготовки до експериментального навчання, перейдемо до реалізації експерименту й інтерпретації отриманих даних, про що йдеться в наступному підрозділі нашого дослідження.

3.2. Реалізація експерименту й інтерпретація результатів експерименту

Реалізація експериментальної перевірки сформульованої вище гіпотези проходила у чотирьох підгрупах другого курсу напряму підготовки «6.020303 Філологія. Мова і література (англійська)» Київського національного лінгвістичного університету у лютому – травні 2013 року. В експерименті взяли участь 4 групи студентів II курсу в кількості 52 осіб (ЕГ 1 – 12 студентів, ЕГ 2 – 14 студентів, ЕГ 3 – 12 студентів, ЕГ 4 – 14 студентів). Експериментальне навчання проводилось в групах за двома варіантами методики. У перших двох експериментальних групах (ЕГ 1, ЕГ 2) експериментальне навчання здійснювалось за варіантом методики А формування НСтК у ДМ, а групи ЕГ 3 та ЕГ 4 – за варіантом методики Б, вказані моделі докладно описані у підрозділі 2.3 цього дослідження. Експеримент проводився автором даного дослідження.

Експериментальне навчання проводилось у комплексі з базовим підручником та паралельним виконанням вправ для оволодіння НСтК в ДМ. Експериментальне навчання складалося з чотирнадцяти аудиторних занять та 9 год самостійної роботи та проходило у форматі одного змістового навчального модуля з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська мова). Згідно з цілями чинної Програми (Ніколаєва та ін., 2001), змістовий модульний курс формування НСтК у ДМ включав оволодіння мовним, мовленнєвим матеріалом і предметним змістом теми: «*Cities and Countries*», «*On the Move*», «*Theatre*» та був спрямований на розвиток умінь НСтК у ДМ.

Проведений експеримент дав нам можливість організувати цілеспрямоване спостереження за динамікою засвоєння навчального матеріалу й результатами оволодіння кожним студентом уміннями НСтК у ДМ. Це сприяло більш поглибленому та якісному аналізу отриманих результатів, їх змістовнішій інтерпретації.

Спираючись на класифікацію експерименту, запропоновану П. Б. Гурвичем (1980), проведена нами перевірка характеризується як базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий (за умовами і методикою реалізації) методичний експеримент. Експеримент проводився по вертикалі – порівнювались рівні сформованості НСтК у ДМ у студентів до та після експериментального навчання і по горизонталі – порівнювалася ефективність двох варіантів розробленої методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англійського ДМ. Вертикальний характер експерименту дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої підсистеми вправ для формування в майбутніх учителів АМ НСтК у процесі навчання ДМ.

Нами була обрана структура проведення експерименту, яка складається з п'яти етапів: письмового передекспериментального зрізу; усного передекспериментального зрізу; власне експериментального навчання; письмового післяекспериментального зрізу; усного післяекспериментального зрізу (див. табл. 3.3).

**Структура експерименту з формування в майбутніх учителів
навчально-стратегічної компетентності
у процесі навчання англомовного діалогічного мовлення**

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин	Завдання етапів	Зміст етапів
Письмовий передекспериментальний зріз	11.02.13	0,15	Виявити вихідний рівень сформованості НСтК у ДМ	Проведення письмового тесту
Усний передекспериментальний зріз	12. 02.13 – 13. 02.13	0,25	Встановити рівень сформованості навчально-стратегічних умінь ДМ	Обговорення проблеми
	14. 02.13 – 15. 02.13	0,25	Встановити рівень сформованості навчально-стратегічних умінь ДМ	
Експериментальне навчання	18.02.13 – 10.05.13	52,5	Перевірити ефективність варіантів розробленої методики	Формування у майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин	Завдання етапів	Зміст етапів
Письмовий післяекспериментальний зріз	13.05.13	0,15	Виявити досягнутий рівень сформованості НСтК у ДМ	Проведення письмового тесту
Усний післяекспериментальний зріз	14.05.13 – 15.05.13	0,25	Встановити рівень сформованості навчально-стратегічних умінь ДМ	Обговорення проблеми
	16.05.13 – 17.05.13	0,25	Встановити рівень сформованості навчально-стратегічних умінь ДМ	

Детально розглянемо кожний з етапів експерименту. Метою передекспериментального зрізу було визначити вихідний рівень сформованості та володіння навчально-стратегічними вміннями ДМ до проведення експериментального навчання. Засобами встановлення рівня сформованості НСтК у ДМ майбутніх учителів АМ було письмове тестування, а засобом визначення умінь використання стратегій різного типу в процесі англomовного ДМ – обговорення проблеми.

Письмовий тест був навчальним, груповим і тривав 0,15 годин, включно з усною частиною. Засобом навчання ми обрали тест, який було розроблено нами, зміст якого відповідає основним об'єктам контролю нашого дослідження.

Тест складався із двадцяти питань з вибірковою відповіддю множинного вибору, які були спрямовані на перевірку вмінь вести діалоги різних функціональних типів, використовуючи природні опори та клішовані фрази за допомогою навчальних та комунікативних стратегій (див. Додаток П.1). Максимальна кількість балів яку могли отримати студенти – 100 балів (по 5 балів за кожну відповідь).

Усний передекспериментальний зріз передбачав встановлення рівня сформованості навчально-стратегічних умінь ДМ, змістом зрізу було обговорення проблеми та відповідь на дискусивні питання разом із партнером по спілкуванню, висловлення власної думки (див. Додаток П.2.). Результати коефіцієнту рівня сформованості НСтК у ДМ представлені далі в підрозділі.

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу, перейдемо до розгляду наступного етапу методичного експерименту – експериментального навчання.

Власне, як зазначалося раніше, експериментальне навчання тривало протягом одного семестру, загальна кількість годин становила 52,5 акад. години в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу, відповідно до Робочої навчальної програми «Практика усного та писемного мовлення» Київського національного лінгвістичного університету. Кількість годин, що відведено нами на формування НСтК у ДМ відповідає навчальним планам обраного для експерименту ВЗО. Удосконалення навчально-стратегічних умінь ДМ ми передбачали у результаті опрацювання студентами трьох тем на практичних заняттях з АМ у такій послідовності: «*Cities and Countries*», «*On the Move*», «*Theatre*».

Процес навчання в чотирьох експериментальних групах був організований згідно з етапами роботи в межах розробленої методики, яка включає створену нами підсистему вправ, а також передбачав роботу з експериментальними матеріалами: анкетною *Are you a good language learner?*, навчальною таблицею «Стратегії в ДМ», *Key expressions*, опитувальником *Learning skills questionnaire*, ЖДБР *The journal of achieving desired outcomes*.

Наступний крок експерименту – післяекспериментальний зріз. Метою післяекспериментального зрізу було визначення підсумкового рівня сформованості НСтК у ДМ та володіння навчально-стратегічними вміннями ДМ після проведення експериментального навчання.

На виконання післяекспериментального зрізу відводилось дві години на аудиторному занятті. З метою розроблення тесту (див. Додаток П.3, П.4) для післяекспериментального зрізу ми створювали питання для обговорення тої чи іншої проблеми, де студенти мали використовувати навчальні та комунікативні стратегії різного типу та мовленнєві кліше.

Результати відповідей перед – та післяекспериментального зрізів оцінювалися за критеріями, які були описані у підрозділі 3.1. Вважаємо за доцільне їх перелічити:

- самоспостереження та самокорекція висловлення власної думки та вміння компенсувати незнання мови;
- розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій;
- індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ;
- відповідність вживання стратегій до певної ситуації для досягнення комунікативної мети спілкування;
- ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій;
- різноманітність використання мовленнєвих клішованих фраз для ефективного спілкування;
- застосування стратегій під час ведення діалогів різних функціональних типів.

Аналіз методичної літератури з питань оцінки рівня сформованості іншомовних навичок і вмінь з точки зору встановлення «коефіцієнта навченості» (Беспалько, 1968) спонукав нас застосувати критерій якості щодо сформованості мовленнєвих умінь ДМ. Для підрахунку «коефіцієнта навченості» ми використали формулу В.П. Беспалька:

$$Q$$

$$K = N,$$

де K – коефіцієнт навченості;

Q – сумарна кількість набраних студентом балів за всіма критеріями тесту;

N – максимальна кількість балів за всіма критеріями.

Слідом за В. П. Беспальком, достатнім вважаємо рівень виконання тесту, де коефіцієнт навченості більший або рівний 0,7 ($K \geq 0,7$).

Отримані результати експерименту свідчать про доволі низькі показники майже за всіма критеріями в кожній експериментальній групі.

Низькі показники за критерієм розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій, наприклад, були зумовлені тим, що студенти не були ознайомлені зі стратегіями, а за критерієм самоспостереження та самокорекції висловлення власної думки та вміння компенсувати незнання мови – невмінням застосовувати стратегії різного виду, щоб переконати співрозмовника, заперечити йому, не погодитись або запросити до розмови, а також виникали труднощі власне щодо висловлення своєї думки. Низькі показники за критерієм різноманітності використання клішованих фраз для ефективного спілкування свідчать про складність для студентів правильно реалізувати мовленнєві формули. Про низький рівень сформованості діалогічних умінь НСтК свідчать доволі низькі показники за критерієм використання комунікативних стратегій спілкування та відповідність вживання стратегій до певної ситуації для досягнення комунікативної мети спілкування. Низькі показники отримали студенти й за критерієм ініціативність комунікантів за допомоги комунікативних стратегій, оскільки у процесі обговорення мала місце значна кількість комунікативно значущих помилок.

У табл. 3.4 представлені коефіцієнт рівня сформованості НСтК у ДМ за показниками передекспериментального зрізу.

**Коефіцієнт рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності
у діалогічному мовленні передекспериментального зрізу**

Індекс групи	Усний тест	Письмовий тест
ЕГ – 1	0,32	0,34
ЕГ – 2	0,38	0,36
ЕГ – 3	0,35	0,33
ЕГ – 4	0,34	0,32

Як видно з таблиці, отриманий коефіцієнт навченості вихідного рівня сформованості та володіння навчально-стратегічними вміннями діалогічного мовлення майбутніх учителів АМ в експериментальних групах є значно нижчим за достатній рівень навченості 0,7 за В. П. Беспальком. Це свідчило про необхідність виконання студентами спеціальної підсистеми вправ для досягнення належного рівня сформованості НСтК у ДМ.

Порівнявши вихідний рівень сформованості НСтК та оволодіння навчально-стратегічними вміннями ДМ у студентів експериментальних груп ми визначили можливість проведення власне експериментального навчання. Поділяючи думку Б. П. Гурвича (1980, с. 65), ми стверджуємо, що групи готові до проведення експериментального навчання за умови, якщо вони мають однаковий розподіл ознаки навченості ДМ. Аналіз показників передекспериментального зрізу кожної групи дає змогу констатувати, що результати виконання тестів передекспериментального зрізу студентами контрольних та експериментальних груп відрізняються незначною мірою.

Учасники експериментального навчання – студенти ЕГ-1 і ЕГ-2 – навчалися за варіантом методики А, де ознайомлення зі стратегіями різного типу відбувалось послідовно, починаючи з прямих стратегій і закінчуючи непрямыми, та послідовно виконувались вправи для формування НСтК у ДМ. Тоді як студенти ЕГ-3 та ЕГ-4 навчалися за варіантом методики Б, де відбувалось

паралельне ознайомлення студентів із стратегіями різного типу та тренування у спілкуванні одночасно обох видів стратегій – прямих та непрямих. Слід зазначити, що засоби навчання в обох варіантах методики ті ж самі, однак послідовність виконання вправ була різною.

Дані післяекспериментального зрізу оцінювались за тими самими критеріями, що й передеспериментальний зріз. Середні показники експериментального зрізу подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Середні показники післяекспериментального зрізу

Індекс групи	Усний тест	Письмовий тест
ЕГ – 1	0,70	0,72
ЕГ – 2	0,80	0,78
ЕГ – 3	0,83	0,81
ЕГ – 4	0,82	0,84

Як видно з таблиці, отриманий середній коефіцієнт навченості за усний та письмовий тести в ЕГ-1, ЕГ-2 та ЕГ-3, ЕГ-4 перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 за В. П. Беспальком, що свідчить про ефективність розроблених нами методик (моделі А та моделі Б).

Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію φ^* – кутове перетворення Фішера (див. підрозд. 3.1). Визначаючи критерій φ^* , ми склали таблицю 3.6.

Обчисливши емпіричне значення φ^* (див. підрозд. 3.1), ми отримали такі значення $\varphi^*_{емп.}$: для ЕГ-1 – 4,20, для ЕГ-2 – 4,83. Порівнявши їх з $\varphi^*_{кр.}$, визначили, що перше значення $\varphi^*_{емп.} = 4,20$ (ЕГ-1) перебуває в зоні значущості, тому підтверджується статистична гіпотеза H_0 про те, що частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком, виявилася більшою за результатами післяекспериментального зрізу. Друге значення $\varphi^*_{емп.} = 4,83$ (ЕГ-2) перебуває в зоні незначущості, що свідчить про підтвердження

статистичної гіпотези H_1 , що частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком виявилася більшою за результатами післяекспериментального зрізу (див. підрозд. 3.1).

Таблиця 3.6

Статистична обробка результатів експерименту

Зрізи, проведені в ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Загальна кількість студентів у групі
	Кількість студентів	Відсоткова частка	ϕ^*	Кількість студентів	Відсоткова частка	ϕ^*	
ЕГ-1 Перед-експериментальний	1	8,3%	0,59	11	91,7%	2,56	12
ЕГ-1 Після-експериментальний	10	83,3%	2,30	2	16,7%	0,84	12
ЕГ-2 Перед-експериментальний	1	7,1%	0,54	13	92,9%	2,60	14
ЕГ-2 Після-експериментальний	12	85,7%	2,37	2	14,3%	0,78	14
ЕГ-3 Перед-експериментальний	2	16,7%	0,644	10	83,3%	2,30	12
ЕГ-3 Після-експериментальний	12	100%	3,14	0	0,0%	0,00	12
ЕГ-4 Перед-експериментальний	3	21,4%	0,96	11	78,6%	2,18	14
ЕГ-4 Після-експериментальний	14	100%	3,14	0	0,0%	0,0	14

Визначивши емпіричне значення ϕ^* , ми отримали такі значення $\phi^*_{\text{емп.}}$: для ЕГ-3 – 5,64, для ЕГ-4 – 5,77. Порівнявши їх з $\phi^*_{\text{кр.}}$ визначили, що значення $\phi^*_{\text{емп.}}$ в ЕГ-3 і ЕГ-4 перебувають у зоні значущості. Тому в обох випадках підтверджується статистична гіпотеза H_0 про те, що частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком виявилася більшою за результатами післяекспериментального зрізу.

Це підтвердило отримані нами результати про достатній рівень сформованості та оволодіння навчально-стратегічними вміннями ДМ у студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та студентів ЕГ-3, ЕГ-4.

Оскільки середній коефіцієнт навченості в експериментальних групах 3 та 4 є вищими, ніж в експериментальних групах 1 та 2 (експериментальна група 1 – 0,71, експериментальна група 2 – 0,79, експериментальна група 3 – 0,82, експериментальна група 4 – 0,83), більш ефективним слід вважати варіант Б методики формування в майбутніх учителів НСтК в англomовному ДМ, який забезпечує паралельне ознайомлення та одночасне тренування прямих та непрямих стратегій.

Таким чином, підтвержені статистикою результати післяекспериментального зрізу експерименту, дають нам змогу стверджувати, що для формування НСтК в англomовному ДМ слід використовувати варіант методики Б (з паралельним ознайомленням та тренуванням одночасно обох видів стратегій – прямих та непрямих). Якщо навчання проводити за варіантом методики А (з послідовним ознайомленням зі стратегіями різного типу, починаючи з прямих стратегій і закінчуючи непрямыми), рівень сформованості англomовної НСтК у ДМ виявляється достатнім, однак менш ефективним. Дані за кожним учасником перед- та післяекспериментального зрізів представлено в Додатку Л.

Підсумовуючи дані експериментального навчання, ми склали табл. 3.7, у якій представлені середні показники перед- і післяекспериментальних зрізів учасників експерименту (див. Додаток Р.1 та Р.2).

Порівняльна таблиця експериментальних зрізів

Індекс групи	Зріз	Усний тест	Письм. тест	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	Передекспер.	0,32	0,34	0,33
	Післяекспер.	0,70	0,72	0,71
ЕГ-2	Передекспер.	0,38	0,36	0,37
	Післяекспер.	0,80	0,78	0,79
ЕГ-3	Передекспер.	0,35	0,33	0,34
	Післяекспер.	0,83	0,81	0,82
ЕГ-4	Передекспер.	0,34	0,32	0,33
	Післяекспер.	0,82	0,84	0,83

Як видно з таблиці, наприкінці експериментального навчання в експериментальних групах ЕГ-3 та ЕГ-4 досягнутий і перевищений достатній рівень навченості за В. П. Беспальком. Це підтверджує нашу гіпотезу про ефективне навчання майбутніх учителів АМ, що полягає у використанні розроблених засобів навчання на відповідних етапах формування компетентності у ДМ, які корелюють із етапами формування НСтК, навчанні на основі розробленої підсистеми вправ та паралельному ознайомленні й одночасному тренуванні – прямих та непрямих стратегій.

Аналіз результатів проведеного експерименту засвідчив, що:

1) формування НСтК в англomовному ДМ слід використовувати спеціально розроблену підсистему вправ та розроблені нами навчальні матеріали;

2) використання запропонованої підсистеми вправ для формування у майбутніх учителів НСтК в англomовному ДМ забезпечує доволі високий рівень сформованості та оволодіння навчально-стратегічними вміннями ДМ.

Отже, результати проведеного експериментального навчання підтвердили загальну ефективність запропонованої методики з підсистемою вправ і підтвердили гіпотезу ефективності навчання майбутніх учителів АМ, яка полягає у використанні розробленої підсистеми вправ, успішність якої залежить від співвідношення вправ кожної групи та паралельного їх виконання. Матеріали експерименту представлені в роботі (Гудима, 2014с).

Одержані дані проведеного експерименту та інтерпретація його результатів урахувалися під час укладання методичних рекомендацій щодо організації роботи формування НСтК у ДМ та навчальними матеріалами з англomовного ДМ, які представлено в наступному підрозділі дослідження.

3.3. Методичні рекомендації щодо організації роботи з формування навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні

Проаналізувавши сучасний стан формування НСтК загалом та в ДМ у майбутніх учителів АМ зокрема, а також розробивши відповідну підсистему вправ, ми провели експериментальне навчання за запропонованою методикою. На основі аналізу результатів експериментального дослідження було сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з формування НСтК у ДМ.

Для успішної організації навчального процесу з формування НСтК у ДМ передусім необхідно дотримуватись певних етапів формування вказаної компетентності: діагностичного, етапу тренування у спілкуванні, практики у спілкуванні з використанням опор та практики у спілкуванні з природними опорами.

Діагностичний етап передбачає встановлення студентами власних індивідуальних типів навчання та індивідуальних стилів оволодіння ІМ. З цією метою доречно використовувати навчальну анкету «*Are you a good language learner?*» (див. Додаток Ж) та опитувальник «*Learning skills questionnaire*» (див. Додаток З). Під час роботи з анкетною студенти індивідуально відповідають

на запитання, а потім обговорюють, які саме якості притаманні «успішному» користувачу ІМ, як потрібно організувати свій час, які цілі ставити для того, щоб стати «успішним» студентом тощо.

Метою опитувальника «*Learning skills questionnaire*» є привернення уваги студентів до їхніх навчальних умінь (загальних навчальних умінь, навичок, мовленнєвих навичок, способів використання різних типів комунікативних стратегій у спілкуванні). Це допомагає студентам самостійно оцінити рівень сформованості мовленнєвих навичок, іншомовних комунікативних, стратегічних, навчальних умінь, встановити прогалини у знаннях, обрати цілі та під-цілі в опануванні іншомовним ДМ на певному етапі навчання, спланувати власний процес в цілому, та іншомовного ДМ, зокрема. На цьому етапі студенти набувають знань про навчальні та комунікативні вміння, стратегії, їх типи й види та здатність до спілкування ІМ. Роботу з опитувальником «*Learning skills questionnaire*» рекомендуємо проводити, на початку і завершенні модуля навчання. Отже, на діагностичному етапі студенти усвідомлюють та аналізують власні стратегії, якими вони послуговуються у власному процесі навчання та оволодівають новими стратегіями в результаті колективного обговорення та власних спостережень за їх використанням. На цей етап доцільно виділити 1/8 часу аудиторного заняття – 15 хв.

Під час обговорення й аналізу власних стратегій студенти можуть не усвідомлювати, що вони використовують стратегії, і на початковому етапі виникають труднощі щодо розуміння їх суті / значення, тому доречно ознайомити майбутніх учителів із характеристикою стратегій за допомогою розроблених навчальних таблиць «Стратегії в ДМ» (див. Додаток М), у яких подано перелік та коротка характеристика типів і видів стратегій, узагальнених та уніфікованих з класифікацій провідних науковців (Р Оксфорд, В Кук, К. Фарх та Дж. Каспер). На етапі реплікування (діагностичному етапі) майбутні вчителі ознайомлюються із відібраними нами кліше «*Key expressions*» (див. Додаток Н), для використання на подальших етапах формування НСтК у ДМ.

На наступному етапі формування НСтК – *тренування у спілкуванні* – майбутні вчителі АМ повинні ознайомитися із блоками стратегій, запропонованих викладачем (стратегіями запам'ятовування; когнітивними стратегіями; компенсаторними стратегіями; метакогнітивними стратегіями; афективними стратегіями; соціальними стратегіями). Крім ознайомлення із блоками стратегій, необхідно забезпечити студентів таблицями з класифікацією прямих та непрямих стратегій. У цій класифікації зображено систему стратегій та подано їх характеристики. Якщо у студентів виникають труднощі в поясненні стратегій, які їм пропонують, тобто вони не можуть навести прикладів до стратегій, то викладачеві слід навести власні приклади, а потім на їх основі студенти повинні подати свої, пригадуючи стратегії, які вони використовували без усвідомлення.

На цьому етапі студенти виконують вправи на набуття предметних та процесуальних знань з використання стратегій у навчанні та спілкуванні (стратегій запам'ятовування, когнітивних, компенсаторних, метакогнітивних, афективних та соціальних стратегій) та опрацьовують роздавальні таблиці із класифікацією стратегій. Слід зазначити, що в більшості вправ із розробленої нами підсистеми вправ для формування НСтК використовуються пам'ятки, інструкції-схеми, схематичні карти, які призначені для цілеспрямованого розвитку у студентів умінь навчатись. Власне, одним із таких засобів і є пам'ятка, за допомогою якої учитель може ефективно керувати навчальною діяльністю майбутнього філолога (Гудима, 2012с).

Етап тренування у спілкуванні передбачає роботу із прямими та непрямими стратегіями в ДМ, яких навчають паралельно. Студентам пропонується заповнити ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» (див. Додаток И), з яким вони працюють раз на тиждень. Студентам слід продемонструвати зразок заповненого журналу та запропонувати опрацювати журнал самостійно, який вони можуть заповнити дома на чернетці, адже, імовірно, у студентів виникнуть запитання, тому на наступному аудиторному занятті після роз'яснення питань студенти заповнюють журнали з викладачем, який допоможе лаконічно та правильно

сформулювати мету, цілі навчання та можливі шляхи подолання або усунення труднощів у вивченні АМ. Отже, перша частина заповнюється для прогнозування цілей, перешкод та можливих поразок, а друга частина уже через тиждень, де студенти аналізують свою роботу зроблену за тиждень та цілі, шляхи подолання перешкод які вони поставили на початку тижня, записуючи матеріал який вони використовували для досягнення поставленої мети, нові кліше та фрази, нові стратегії, які стали їм у пригоді. Таким чином, робота із ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» виконується самостійно, а обговорення та аналіз роботи з журналом ми рекомендуємо проводити на аудиторному занятті. Паралельно із щотижневим заповненням журналу студенти виконують комплекс вправ для формування НСтК у ДМ. Таким чином відбувається аналіз та систематизація знань про стратегії, завдяки комплексу вправ студенти тренуються використовувати певні стратегії під час спілкування. На етапі роботи з журналом відбувається залучення рефлексії до процесу підготовки майбутнього вчителя АМ. Адже рефлексія виявляється у процесі власне планування власної діяльності під час розроблення мети та стратегій їх досягнення з урахуванням факторів, що можуть впливати на успішність / неуспішність перебігу діяльності студента (Черниш, 2013, сс. 93-94).

На наступному етапі *практики у спілкуванні з використанням опор* передбачається застосування стратегій, поданих в блоках, та практику нових стратегій, на якому відбувається процес формування НСтК, удосконалення та формування репродуктивних та рецептивних навичок у говорінні. На цьому етапі продовжується робота студентів із ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*», «*Key expressions*» та виконуються комплекс вправ для формування НСтК у ДМ.

На останньому етапі навчання НСтК *практики у спілкуванні з природними опорами* необхідно обговорити зі студентами доречність використання стратегій, які вони вважають за доцільне використовувати. Далі повинен відбутись індивідуальний вибір і застосування майбутніми вчителями найбільш ефективних стратегій у ДМ. На цьому етапі доцільно разом зі студентами не лише зробити

висновки щодо використаних ними стратегій, а й проаналізувати власне процес спілкування: чи було воно успішне / неуспішне, чи досягли комуніканти мети спілкування. На етапі практики у спілкуванні з природними опорами також передбачено послідовну роботу з ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» та опитувальником «*Learning skills questionnaire*», а також виконання вправ для розвитку вмінь застосовувати стратегії різного типу.

Більшість запропонованих студентам вправ розроблені на основі мовленнєвих ситуацій згідно з навчальною програмою для студентів II курсу, де перед майбутніми вчителями стоїть ряд комунікативних завдань, таких як, підтримувати розмову з партнером по спілкуванню, використовуючи паузи хезитації для того, щоб не перервати розмову, використовувати мовленнєві кліше, пояснення та невербаліку для пояснення забутого або незнайомого слова. У певних вправах також подані пам'ятки (виступають одним із способів усунення труднощів), які спрямовують майбутніх учителів на виконання завдання, однак рекомендуємо на етапі практики у спілкуванні усувати пам'ятки. Отже, на цьому етапі необхідно лише контролювати роботу майбутніх вчителів та спрямовувати студентів на успішну комунікацію.

Один раз на тиждень викладач перевіряє ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*», який заповнюють студенти, де вони записують свої коментарі в окремій колонці до кожного із заповнених пунктів. Після роботи із ЖДБР «*The journal of achieving desired outcomes*» доречно обговорити на занятті найбільш типові помилки в мовленні та запропонувати шляхи їх усунення / запобігання, у результаті бесіди й аналізу студенти та викладач доходять висновку, як можна різними шляхами успішно розпочати, провести та завершити розмову.

Вважаємо за доцільне послідовно й повністю описати роботу формування НСтК у ДМ. Отже, перше аудиторне заняття відводяться на теоретичну частину, а на інших заняттях відбувається спочатку навчання «реплікування», оволодіння певними ДЄ, згодом оволодіння мінідіалогом та нарешті ведення діалогів різних функціональних типів. Працюючи за базовим підручником, студенти повинні паралельно виконувати вправи для оволодіння НСтК в ДМ.

Зазначимо, що описані останні три етапи реалізують в межах одного заняття. Вважаємо за доцільне зобразити роботу зі стратегіями у блоках:

Аудиторне заняття 1 (0,5 год) – усвідомлюють та аналізують власні стратегії.

Самостійна робота 1 – студенти ознайомлюються зі стратегіями.

БЛОК 1:

Аудиторне заняття 2 (0,25 год) – студенти ознайомлюються зі стратегіями запам'ятовування та метакогнітивними стратегіями (рекомендуємо відводити одне аудиторне заняття, тобто 1/8 заняття – 10 хв).

Самостійна робота 2 – студенти тренуються у використанні стратегій запам'ятовування та метакогнітивних стратегій.

Аудиторне заняття 3 (0,25 год) – студенти практикуються у спілкуванні.

БЛОК 2:

Аудиторне заняття 3 (0,25 год) – студенти ознайомлюються з когнітивними та афективними стратегіями.

Самостійна робота 3 – студенти тренуються у використанні когнітивних та афективних стратегій.

Аудиторне заняття 4 (0,25 год) – студенти практикуються у спілкуванні.

БЛОК 3:

Аудиторне заняття 5 (0,25 год) – студенти ознайомлюються з компенсаторними та соціальними стратегіями.

Самостійна робота 4 – студенти тренуються у використанні компенсаторних та соціальних стратегій.

Аудиторне заняття 6 (0,25 год) – студенти практикуються у спілкуванні.

Самостійна робота 5 – студенти індивідуально вибирають та застосовують ефективніші стратегії.

Аудиторне заняття 7 (0,25 год) – студенти роблять висновки та аналізують використані стратегії.

Самостійна робота 5 – студенти ведуть діалог, застосовуючи стратегії за необхідності.

Для усунення недоліків у спілкуванні доречно фіксувати мовлення студентів на цифровий носій, таким чином вони матимуть змогу прослухати свою розмову чи репліку та самі можуть помітити більшість своїх помилок. Також у розробленій підсистемі вправ передбачено й такі вправи, де студенти, прослуховуючи діалоги носіїв мови, повинні проаналізувати прослухане та вилучити / записати вдалі мовленнєві кліше, фрази та заповнювачі пауз хезитації, що значно покращує їхній хід розмови. Слід обов'язково разом із студентами проаналізувати використані стратегії (здебільшого це комунікативні стратегії, які можна проконтролювати), звертаючи більшу увагу на стратегії, які були найбільш корисними, які зазвичай стають у пригоді на початку, під час підтримки чи в завершенні розмови, а також ті, які найбільш уживані в реальних життєвих ситуаціях.

У процесі навчання важливо поступово знижувати контроль з боку викладача, а також інструкції щодо використання відповідних стратегій, які подаються протягом виконання завдання, згодом усувають завдання з пам'ятками.

Слід зауважити, що робота в парах переважає, тому викладачеві потрібно стимулювати до розмови групи тих студентів, у яких виникають труднощі у виконанні завдань, даючи їм підказки. У запропонованій підсистемі вправ ситуації, на яких побудовані завдання, передбачають спонтанне мовлення, де також є доречним застосування стратегій різного типу. Зазначимо, що після розігрування ситуації студентами викладач аналізує загальні помилки, яких майбутні вчителі припустилися під час виконання завдання. У процесі розмови викладач може занотовувати відповіді студентів (у завчасно підготовленій таблиці зі стратегіями різного типу в окремих колонках, виділивши колонку для загальних зауважень). Під час розмови рекомендуємо не переривати студентів, коли ті роблять помилки в мовленні, адже це перериває комунікацію. Аналіз такого роду помилок також варто робити після закінчення розмови.

Описана нами методика формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ, на нашу думку, стимулює та розвиває усну мовленнєву діяльність студентів на заняттях АМ, що повністю відповідає ЗН та структурі НСтК у ДМ (див. Розділ 1).

Висновки до розділу 3

У розділі 3 дисертації описано організацію експериментального навчання, етапи його проведення, наведено розрахунок ефективності розробленої підсистеми вправ, проаналізовано й узагальнено результати розробленої методики і запропоновано методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх учителів НСтК в англomовному ДМ.

З метою перевірки ефективності методики, запропонованої в розділі 2 дисертації, було організовано і проведено методичний базовий природний вертикально-горизонтальний експеримент, який проходив відповідно до складеної робочої програми експериментального навчання з лютого до травня 2013 навчального року на базі КНЛУ.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості НСтК в процесі навчання ДМ, які були використані під час передекспериментального й післяекспериментального зрізів. Розроблено завдання для перевірки рівня сформованості НСтК в процесі навчання ДМ, що були використані під час передекспериментального та післяекспериментального зрізів і що можуть бути використані у реальному процесі навчання на діагностичному етапі.

Вертикальний характер експерименту дав змогу порівняти рівні сформованості НСтК у ДМ у студентів до та після експериментального навчання: було експериментально доведено загальну ефективність розробленої підсистеми вправ. Горизонтальний характер експерименту дав можливість встановити раціональність використання другого варіанту методики, гіпотеза якої передбачала, що використання вправ відповідно до паралельного навчання застосовувати прямі та непрямі стратегії у процесі англійського спілкування, забезпечуючи розвиток навчально-стратегічних умінь у процесі навчання ДМ, сприятиме більш якісному оволодінню навчально-стратегічними вміннями ДМ, ніж організовуючи навчання прямих та непрямих стратегій послідовно.

Проведений методичний експеримент підтвердив доцільність формування НСтК у ДМ у студентів II курсу. Так, в усіх чотирьох групах спостерігається

тенденція до посиленої мотивації учіння, більшої опори на самонавчання та підвищення рівня володіння навчально-стратегічними вміннями у ДМ, що підтверджує позитивний вплив формування НСтКу ДМ на навчання взагалі як провідний вид діяльності на II курсі у ВЗО.

Запропонована модель формування НСтК у ДМ сприяє появі позитивних моментів у розвитку особистості студента: усвідомлення власного особистісного потенціалу та своїх можливостей як майбутнього вчителя ІМ, більшої самовпевненості, прояву творчої активності на заняттях, бажання співпрацювати з викладачем та допомагати одногрупникам, підвищення рівня самооцінки.

Математична обробка результатів дала змогу переконатися в рівних стартових умовах навчання та правильності результатів, отриманих після завершення експериментального навчання.

Запропоновано методичні рекомендації щодо організації роботи формування НСтК у ДМ та навчальний матеріал з англomовного ДМ, що сприятиме ефективній організації процесу формування НСтК у ДМ у студентів II курсу – майбутніх учителів АМ, за умов дотримання визначених етапів формування вказаної компетентності: діагностичного, етапу тренування у спілкуванні, практики у спілкуванні з використанням опор та практики у спілкуванні з природними опорами. Методичні рекомендації також стосуються важливих зауважень щодо організації навчання, у процесі якого необхідно поступово знижувати контроль викладача та інструкції щодо застосування відповідних стратегій, а також згодом усувати завдання з пам'ятками.

Основний зміст розділу відображено в працях: (Гудима, 2013с, 2013d, 2014а, 2014с, 2014d; Gudyma, 2013с).

ВИСНОВКИ

У результаті наукового дослідження, зумовленого актуальністю формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ, одержано теоретичні, практичні та експериментальні результати. Зокрема, у процесі дослідження процесу формування в майбутніх учителів АМ НСтК у ДМ було обґрунтовано теоретичні положення формування майбутніх учителів НСтК в англomовному ДМ, розроблено методика формування в майбутніх учителів НСтК в процесі навчання англomовного ДМ, а також експериментально перевірено ефективність запропонованої методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ і сформульовано такі висновки.

1. Досліджено генезу формування НСтК, що становить методичні передумови створення відповідної методики. Розглянувши різні визначення та класифікацію стратегій, вважаємо за доцільне спиратись на визначення навчальної та стратегічної компетентностей, адже НСтК складається з цих двох компетентностей. Аналіз формування НСтК дає змогу виокремити прямі (запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні та соціальні) стратегії. Перелічені стратегії сприяють міцності та швидкості оволодіння мовою, у тому числі ДМ.

2. Дослідження поняття і структури НСтК в англomовному ДМ і змісту навчання відбувалося на основі аналізу наукових джерел і вимог чинних навчальних програм, а також на основі проведеного анкетного опитування студентів мовних спеціальностей.

У контексті дослідження структури і змісту розглянуто декларативні (предметні) та процедурні (процесуальні) знання. До декларативних знань ми відносимо кілька груп знань, серед яких виокремлюємо: мовні, прагматичні, мовленнєві та країнознавчі знання. У групах процедурних знань, окрім соціокультурних, ми також вважаємо за доцільне виділити такі групи знань, як знання про стратегії (навчальні, комунікативні), знання про види пам'яток та умов використання мовленнєвих засобів. З наведених вище знань нами було

визначено й структуру НСтК у ДМ – знання: індивідуальних психологічних особливостей, навчальних стратегій, комунікативних стратегій, видів пам'яток, умов використання мовленнєвих засобів; вміння: визначити власні індивідуальні психологічні особливості; вибирати та використовувати навчальні стратегії відповідно до завдання та індивідуальних психологічних особливостей; вибирати та використовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування; навички: лексичні, граматичні, фонетичні.

Зміст навчання як базова категорія методики навчання ІМ визначає сукупність навчального матеріалу, який студенти повинні засвоїти, щоб якість і рівень їх оволодіння мовою відповідали поставленим цілям і завданням. Компоненти змісту навчання охоплюють два аспекти: предметний і процесуальний. До предметного аспекту належать навчальні та комунікативні стратегії в ДМ, а до процесуального – уміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями у ДМ, вправи для оволодіння цими стратегіями та їх розвитку, а також відповідні знання.

Практичне дослідження змісту та структури НСтК – проведене анкетне опитування – підтверджує важливість досягнення і реалізації змісту, що значною мірою спрямовано на досягнення комунікативної мети та формування в майбутніх філологів певних якостей, які роблять процес опанування ІМ як засобом міжкультурного спілкування найбільш ефективним.

3. Зміст та структура НСтК нерозривно пов'язані з дослідженням психологічних особливостей НСтК в англomовному ДМ: визначення психологічної структури особистості, типів суб'єктів навчання, а також компонентів психологічної структури особистості та особистісно-діяльнісний підхід до навчання, які враховувались під час створення засобів навчання для формування НСтК у ДМ.

У контексті особистісно-діялісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, котрий самостійно організовує свою діяльність, об'єктами особистісного розвитку студентів є мотиви учіння, когнітивні процеси та емоційно-вольові якості, а об'єктами діялісного

розвитку – знання, навички й уміння, які становлять методичну і навчально-стратегічну компетентності. Досліджуючи психологічні особливості студентів, слід враховувати й власні типи суб'єктів навчання (орієнтований на досвід, аналітичний, діяльнісно орієнтований, когнітивно-абстрактний, комунікативно-кооперативний, візуально-орієнтований, аудіоорієнтований, тактильний). Процес навчання ДМ слід розглядати з позиції реальних можливостей розвитку особистості майбутнього вчителя ІМ, внутрішнього стану та індивідуальних особливостей його навчання. А самостійну роботу потрібно розглядати як процес виконання різних завдань, котрі містять стратегії самостійної роботи, що допоможе студентові в оволодінні ІМ та сформує власний стиль учіння.

4. На основі результатів, досягнутих у розділі 1, розроблено методику формування в майбутніх учителів НСтК в процесі навчання англомовного ДМ.

Першочерговим завданням було проведення аналізу підручників і посібників з АМ щодо реалізації в них НСтК. Для цього нами було виділено такі критерії аналізу та оцінки підручників / НМК: наявність / відсутність діалога-зразка для ознайомлення; наявність вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки у процесі розвитку вмінь НСтК англомовного ДМ; наявність вправ / завдань для ознайомлення зі стратегіями різних видів; наявність вправ для розвитку вмінь використовувати навчальні стратегії та комунікативні стратегії під час спілкування (метакогнітивні, когнітивні, запам'ятовування, афективні, соціальні, компенсаційні); наявність вправ для розширення знань про НСтК; наявність пам'яток; та / або наявність опор (штучних, природних).

За виділеними критеріями було проаналізовано 20 підручників з англійської мови для вищих закладів освіти. Проведений аналіз дав можливість зробити висновок, що проаналізовані НМК не в змозі забезпечити формування НСтК у ДМ. У підручниках, НМК та посібниках зовсім не згадується про стратегії, а вправи на розвиток умінь використовувати окремі комунікативні стратегії подано лише опосередковано. Наступним кроком у створенні методики формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англомовного ДМ

було укладення підсистеми вправ за такими критеріями: урахування особливостей індивідуального типу навчання; урахування індивідуальних особливостей студентів використовувати навчальні та комунікативні стратегії; ознайомлення студентів із різними видами стратегій; забезпечення регулярного повторення мовного матеріалу та використання стратегій різного типу; розподіл мовленнєвого матеріалу та стратегій залежно від комунікативних потреб спілкування; забезпечення різноманіття вправ та виокремлення (пошук) нових стратегій у процесі навчальної діяльності; узгодження аудиторної та позааудиторної роботи; відповідність вправ та притаманних їм стратегій як на заняттях з АМ, так і для самостійної роботи.

Підсистема передбачає навчання за такими етапами: діагностичний, тренування у спілкуванні, практика у спілкуванні з використанням опор, практика у спілкуванні з природними опорами.

Створена підсистема вправ містить у своїй структурі дві групи вправ: перша група включає підгрупи вправ для розвитку вмінь застосовувати прямі стратегії в ДМ (запам'ятовування, когнітивні, компенсаторні), а друга група включає підгрупи вправ для розвитку вмінь застосовувати непрямі стратегії в ДМ (метакогнітивні, афективні, соціальні).

Аналіз підручників та НМК та створення підсистеми вправ забезпечили укладання двох варіантів методик (А та Б) формування НСтК в ДМ у майбутніх учителів АМ на занятті з практики усного та писемного мовлення, враховуючи положення кредитно-модульної системи підготовки фахівців. Суть варіантів методик полягає у стимулюванні студентів за допомогою навчальних та комунікативних стратегій до спілкування ІМ. Головними характеристиками розроблених нами варіантів методик є системність й цільова спрямованість (набуття знань, формування навичок і розвиток умінь продукувати АМ діалоги за допомогою стратегій різного типу), характерними ознаками варіанту методики А є послідовність і взаємопов'язаність її складників, а головними характеристиками варіанту методики Б є паралельне ознайомлення та тренування одночасно обох стратегій – прямих та непрямих.

5. Ефективність запропонованої методики формування майбутніх учителів НСтК в процесі англомовного ДМ перевірено та підтверджено в ході базового природного, вертикально-горизонтального методичного експерименту.

У розділі 3 дисертації представлено експериментальну перевірку ефективності розробленої методики. Мета експерименту полягала в перевірці навчального потенціалу розробленої підсистеми вправ та порівнянні ефективності навчання прямих та непрямих стратегій з різною послідовністю. Експеримент проходив у природних умовах на заняттях з «Практики усного та писемного мовлення» в КНЛУ за загальним розкладом. Було організовано 4 ЕГ, що навчалися за двома варіантами методики: варіант методики А (ЕГ 1, ЕГ 2) передбачає послідовне і взаємопов'язане навчання прямих та непрямих стратегій, а варіант методики Б (ЕГ 3, ЕГ 4) забезпечує паралельне ознайомлення та тренування одночасно обох стратегій – прямих та непрямих. За варіантом методики А навчалось 26 студентів (ЕГ 1 – по 12 студентів, і ЕГ 2 – по 14 студентів), за варіантом методики Б – також 26 студентів (ЕГ 3 – 12 студентів, ЕГ 4 – 14 студентів).

На організаційному етапі експериментального дослідження розроблено критерії оцінювання – на основі проведеного аналізу ЗН та опису структури НСтК у ДМ і психологічних особливостей формування НСтК у ДМ. Для сформованості НСтК у процесі навчання ДМ критеріями оцінювання є: самостереження та самокорекція висловлення власної думки та вміння компенсувати незнання мови; розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій; індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДМ; відповідність вживання стратегій до певної ситуації для досягнення комунікативної мети спілкування; ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій; різноманітність використання мовленнєвих клішованих фраз для ефективного спілкування; застосування стратегій під час ведення діалогів різних функціональних типів. Наступним кроком організаційного етапу було розроблення завдань для передекспериментального зрізу і його проведення. За результатами передекспериментального зрізу в ЕГ встановлено приблизно однаковий вихідний рівень сформованості НСтК у ДМ у чотирьох групах.

Для обробки результатів експериментального навчання було використано статистичні методи. За алгоритмом перевірки статистичних гіпотез проведено порівняння двох вибірок учасників експерименту. У результаті підтверджено статистичну гіпотезу H_1 , що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у ЕГ 3 і ЕГ 4, більша, ніж у ЕГ 1 і ЕГ 2 в процесі формування майбутніх учителів НСтК в англomовному ДМ. Таким чином, ми дійшли висновку, що варіант методики Б формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ виявився більш ефективним, ніж варіант методики А.

Таким чином, за результатами експериментального навчання підтвердилася гіпотеза про ефективне навчання майбутніх учителів АМ, що полягає у використанні розробленої підсистеми вправ, успішність якої залежить від співвідношення вправ кожного комплексу та паралельного їх виконання.

Результати експериментального дослідження знайшли своє відображення в методичних рекомендаціях щодо організації роботи формування НСтК у ДМ та навчальними матеріалами з англomовного ДМ. Основним підсумком дослідження є визначення теоретичних засад і практичне розроблення підсистеми вправ для формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ.

Проведене дослідження не претендує на остаточне вирішення питання формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного ДМ. Одержані результати свідчать про доцільність подальшого теоретичного та практичного дослідження цієї проблеми, зокрема формування в майбутніх учителів НСтК у процесі навчання англomовного монологічного мовлення. Окрім того, розроблені в результаті дослідження матеріали відкривають додаткові перспективи щодо підвищення якості навчальних програм для майбутніх учителів, а також удосконалення підручників та посібників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Азимов, Э. Г., и Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, Российская Федерация: Издательство ИКАР.
- Алхазышвили, А. А. (1988). *Основы овладения устной иноязычной речью*. Москва, СССР: Просвещение.
- Ананьева, Л. В. (2002). *Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Архангельский, С. И. (1980). *Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Астафурова, Т. Н. (1997). *Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспекты* (Докторская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Бабанский, Ю. К. (1982). *Проблема повышения эффективности педагогических исследований*. Москва, СССР: Педагогика.
- Бакаєва, Г. Є. (2005). *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52-69.
- Бим, И. Л. (1977). *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва, СССР: Русский язык.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Голованчук, Л. П., Ніколаєва, С. Ю., Склярєнко, Н. К., ... Черниш, В. В. (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій*. Київ, Україна: Ленвіт.

- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунова, М. С., Коробейнікова, Т. І., Майєр, Н. В., Мацнєва, О. А., ... Ягеніч, Л. В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Білоножко, Н. Є. (2010). *Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бориско, Н. Ф. (1999а). Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса. *Іноземні мови*, 2, 53-57.
- Бориско, Н. Ф. (1999b). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)*. Киев, Украина: Издательский центр КГЛУ.
- Бориско, Н. Ф. (2001). *Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык*. Киев, Украина: Фирма «Инкос».
- Бочкарьова, О. Ю. (2007). *Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно-спрямованого аудіювання* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Вайсбурд, М. Л. (2001). *Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке*. Обнинск, Российская Федерация: Титул.
- Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва, СССР: Педагогика.
- Гайдукова, Л. В. (2008). *Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Галанова, О. А. (2003). *Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Российская Федерация.
- Гальскова, Н. Д. (2008). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика* (5-е изд., стер.). Москва, Российская Федерация: Изд. центр «Академия».
- Гез, Н. И. и Ляховицкий, М. В. (1982). *Методика обучения иностранному языку в средней школе*. Москва, СССР: Просвещение.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь.
- Горелова, А. В. (2006). Социокультурный компонент общения в развитии коммуникативных стратегий. В С. С. Юлаева (Отв. ред.), *Пути и методы усовершенствования процесса преподавания иностранных языков в вузе* (с. 19-26). Самара, Российская Федерация: Универс-групп.
- Грабова, С. В. (2005). Прийоми навчання майбутніх учителів використовувати пара лінгвістичні засоби в усному спілкуванні англійською мовою. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 4, 82-85.
- Грызулина, А. П. (1983). *Хрестоматия по методике преподавания английского языка*. Москва, СССР: Просвещение.
- Гудима, Ю. П. (2012a). Етапи розвитку навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання діалогічного мовлення. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 21-23 березня 2012 р. (с. 468-470). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Гудима, Ю. П. (2012b). Методична класифікація навчальних стратегій для опанування іноземною мовою. В Ю. С. Шемшученко (Ред.), *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та*

педагогічні стратегії. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 6 грудня 2012 р. (сс. 248-249). Рівне, Україна: РІ КУП НАН України.

Гудима, Ю. П. (2012с). Пам'ятки для формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*, 19, 81-84.

Гудима, Ю. П. (2012d). Проблеми формування у майбутніх учителів англійської мови стратегічної компетентності у діалогічному мовленні. В В. В. Жуковська і О. А. Черниш (Ред.), *Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов* (сс. 124-126). Житомир, Україна: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Гудима, Ю. П. (2013а). Декларативні та процедурні знання як компоненти навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів англійської мови. В Н. П. Волкова і О. Б. Тарнопольський (Відп. за вип.), *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи*. I Всеукраїнська конференція молодих вчених та студентів, 21 березня 2013 р. (сс. 29-33). Дніпропетровськ, Україна: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.

Гудима, Ю. П. (2013b). Мовленнєві кліше як аспект навчання комунікативних стратегій майбутніх учителів англійської мови у діалогічному мовленні. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03-05 квітня 2013 р. (сс. 525-527). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

Гудима, Ю. П. (2013с). Модель формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 41(6), 135-142.

Гудима, Ю. П. (2013d). Підсистема вправ для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання

англомовного діалогічного мовлення. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 22, 80-89.

Гудима, Ю. П. (2013e). Роль соціально-афективних стратегій у формуванні в студентів мовних спеціальностей діалогічного мовлення. В В. Г. Ціватий, Н. А. Шпак і Л. А. Соколовська (Ред.), *Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зносин* (сс. 100-102). Київ, Україна: ДАУ при МЗС України.

Гудима, Ю. П. (2014a). Вимоги до вправ для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англомовного діалогічного мовлення. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 19-21 березня 2014 р. (сс. 549-551). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

Гудима, Ю. П. (2014b). Когнітивні стратегії як компонент навчально-стратегічної компетентності в англомовному діалогічному мовленні майбутніх учителів. В Г. А. Турчинова, О. О. Яременко-Гасюк і М. О. Шутова (Уклад.), *Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог*. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції, 5 листопада 2014 р. (сс. 33-55). Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Гудима, Ю. П. (2014c). Організація експериментальної перевірки ефективності методики формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англомовного діалогічного мовлення. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 46(7), 45-52.

Гудима, Ю. П. (2014d). Сучасні дослідження формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1, 126-132.

Гудима, Ю. П. (2015). Особливості вправ для навчання діалогічного мовлення з використанням пам'яток. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ:*

діалог мов та культур. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1-3 квітня 2015 р. (сс. 559-561). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

Гудима, Ю. П. (2017). Вправи для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англомовного діалогічного мовлення. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 2(42), 470-475.

Гудыма, Ю. П. (2012). Проблемы формирования учебно-стратегической компетентности в области диалогической речи будущих учителей английского языка. В А. К. Крупченко (Отв. за вып.), *Формирование профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка*. Материалы международной научно-практической конференции «Реализация требований ФГОС к системе непрерывного иноязычного образования», Москва, 2-3 февраля 2012 г. (сс. 11-116) (Кн. 2). Москва, Российская Федерация: АПКИППРО.

Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир, СССР: Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Подольского.

Долина, А. В. (2011). *Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

Еремеева, О. В. (2013). *Методика формирования иноязычного речевого поведения студентов лингвистических профилей на основе социокультурных стереотипов* (Автореферат кандидатская диссертация). ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Российская Федерация.

Ефремова, О. А. (2002). *Индивидуализация обучения как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Российская Федерация.

- Жинкин, Н. И. (1982). *Речь как проводник информации*. Москва, СССР: Наука.
- Жинкин, Н. И. (1985). *Механизмы речи*. Москва, СССР: Издательство АПН РСФСР.
- Задорожна, І. П. (2004). Врахування вікових та фізіологічних особливостей студентів у організації СР з фахових дисциплін на факультетах іноземних мов. *Науковий вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 342, 42-49.
- Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*. Тернопіль, Україна: Видавництво ТНПУ.
- Зенкова, Н. А. (2003). *Психологическая модель готовности студентов первого курса к обучению в вузе* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Зимняя, И. А. (1986). Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе. *Иностранные языки в школе*, 4, 9-12.
- Зимняя, И. А. (1987). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке* [книга для учителя]. Москва, СССР: Просвещение.
- Зимняя, И. А. (2001). *Педагогическая психология* (2-е изд., доп., испр. и перераб.). Москва, Российская Федерация: Логос.
- Зимовина, О. А. (2001). *Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов* (Кандидатская диссертация). Научно-образовательный центр Российской Академии образования, Сочи, Российская Федерация.
- Кан-Калик, В. А. (1976). *Педагогическая деятельность как творческий процесс: исследование субъективно – эмоциональной сферы творческого процесса педагога*. Грозный, СССР.
- Карева, Л. А. (2000). *Использование стратегической компетенции у процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур* (Кандидатская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.

- Климентенко, А. Д. (1984). *Содержание обучения иностранному языку в средней школе*. Москва, СССР: Педагогика.
- Колесникова, И. Л. и Долгина, О. А. (2001). *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ».
- Колтунова, М. В. (2006). *Конвенциональность как основа делового общения* (Докторская диссертация). Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Российская Федерация.
- Коминова, С. Ю. (2010). *Памятка как средство формирования речевых компетенций*. Взято из: <http://pedsovet.su/publ/28-1-0-1016>.
- Кононова, В. А. (2009). *Модель формирования стратегической учебной компетенции у студентов первого курса языкового факультета университета (на примере обучения английскому языку)* (Кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Конотоп, О. С. (2010). *Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Коньшева, А. В. (2004). *Контроль результатов обучения иностранному языку*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: КАРО.
- Коренева, М. Р. (2003). *Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (II курс, французский язык)*. Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Коробейнікова, Т. І. (2013). *Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Корсакова, О. К. і Трубачева, С. Е. (2003). *Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект*. Київ, Україна: ФАДА, ЛТД.
- Коряковцева, Н. Ф. (2001). Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*, 1, 9-14.
- Коряковцева, Н. Ф. (2002). *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. Москва, Российская Федерация: АРКТИ.
- Кочубей, Н. П. (2014). *Методика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Краевский, В. В. и Хуторской, А. В. (2007). *Основы обучения. Дидактика и методика*. Москва, Российская Федерация: Издательский центр «Академия».
- Крист, И., Дебюзер, Ф., Добсон, А., Шэрер, Р., Шнайдер, Г., Норт, Б. и Трим, Дж. (1998). *Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке* (пер. с англ. Е. Н. Гром, Н. Г. Соколовой и Е. В. Смирновой). Москва, Российская Федерация: Еврошкола.
- Кузовлев, В. П. (2010). Памятка как средство развития учебных умений и универсальных учебных действий. *Иностранные языки в школе*, 7, 13-20.
- Кузовлев, В. П., Пассов, Е. И. и Коростелев, В. С. (1991). Памятка как вспомогательное средство обучения. В А. А. Леонтьев (Сост.). *Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия*. Москва, СССР: Русский язык.
- Кулиш, Л. Ю. (1982). *Психолінгвістическі аспекти восприяття усної іноязичної речі*. Київ, СССР: Вища школа.
- Лapidус, Б. А. (1986). *Проблемы содержания обучения в языковом вузе*. Москва, СССР: Высшая школа.

- Левченко, О. Ю. (2005). *Обучение иноязычному профессионально-значимому диалогическому общению на основе аутентичных социальных контактов (английский язык, неязыковой вуз)* Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Леонтьев, А. А. (1997). *Психология общения*. Москва, Российская Федерация: Смысл.
- Леонтьев, А. А. (2007). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва, Российская Федерация: КомКнига.
- Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. Москва, СССР: Педагогика.
- Лушков, А. (2004). *Практическое пособие для общения в любой точке планеты*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Оракул.
- Ляховицкий, М. В. (1981). *Методика преподавания иностранных языков*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Ляховицкий, М. В. и Вишневский, Е. И. (1984). Структура речевой ситуации и её реализация в учебно-воспитательном процессе. *Иностранные языки в школе*, 2, 20-22.
- Малюська, З. В. (2006). Навчання діалогічного мовлення. В *Сучасні наукові дослідження – 2006*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 20-28 лютого 2006 р. (сс. 56-58). Дніпропетровськ, Україна: Наука і освіта.
- Методические рекомендации для студентов по использованию памяток как средства формирования приемов учебной деятельности при изучении иностранного языка*. Липецк, 1985.
- Метьолкіна, О. М. *Модель навчання професійно орієнтованого англомовного діалогічного мовлення студентів-митників*. Взято з: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Pedagogica/72729.doc.htm.
- Мильруд, Р. П. (1986). Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 4, 34-37.

- Мильруд, Р. П. (1991). Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 6, 3-8.
- Миролюбов, А. А (1981). Цели, задачи и содержание обучения. В А. Д Климентенко и А. А. Миролюбов, *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе* (сс. 75-95). Москва, СССР: Педагогика.
- Николаева, С. Ю. (1987). *Индивидуализация обучения иностранным языкам* [монография]. Киев, СССР: Высшая школа.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2, 11-17.
- Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник, Н. О., Гапонова, С. В., Гринюк, Г. А., Олійник, Т. І., ... Щербак, Л. П. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних (2-е вид., випр. і перероб.)*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю., Соловей, М. І., Головач, Ю. В., Іноземцева, І.О., Каминін, І. М., Коломінова, О.О., ... Сазонова, Я. Ю (2001). *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект*. Вінниця, Україна: Нова книга.
- Олійник, Т. О. (2002). Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 5, 266-272.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф. і Тезікова, С. В. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ, Україна: ВЦ «Академія».
- Пасічник, Т. Д. (2011). *Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Пассов, Е. И. (1985). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва, СССР: Просвещение.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва, СССР: «Русский язык».
- Пассов, Е. И. (2003). *Коммуникативное иноязычное образование : готовимся к диалогу культур*. Минск, Республика Беларусь: Лексис.
- Петращук, О. П. (1999). *Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі*. Київ, Україна: Видавничий центр КДЛУ.
- Петровська, Ю. В. (2010). *Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Плахотник, В. М. (1992). *Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: дидактико-методичний аспект*: (Докторська дисертація у формі наукової доповіді). НДІ педагогіки України, Київ, Україна.
- Писанко, М. Л. (2008). *Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Пономарьова, Ю. А. (2010). «Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів національно-культурних норм діалогічного спілкування японською мовою». *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 17, 104-113.
- Пушинська, А. А. (2010). *Забезпечення іншомовного діалогічного спілкування в умовах колективно-учбової діяльності. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Філологічні науки*, 89(2), 325-329.

- Редько, В. Г. (2005). *Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов*. Київ, Україна: Перун.
- Рембач, О. О. (2005). *Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах* (Кандидатська дисертація). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, Україна.
- Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М. и Сахарова, Т. Е. (1991). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, СССР: Просвещение.
- Розенбаум, Е. М. (1975). *Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Савицька, Т. В. (2003). Комплекс професійних умінь навчання аудіювання майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету*, 12, 118-120.
- Савченко, О. Я. (2004). Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. В О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* (сс. 33-51). Київ, Україна: "К. І. С."
- Савченко, О. Я. (2012). Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Початкова школа*, 8, 1-6.
- Сидоренко, Е. В. (2002). *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: ООО «Речь».
- Синица, Ю. А. (2000). *Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов* (Кандидатская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва, СССР: Русский язык.
- Скалкин, В. Л. (1989). *Обучение диалогической речи*. Киев, СССР: Радянська школа.

- Скляренко, Н. К. (1973). *Использование звукозаписи в обучении практической грамматики английского языка (на старшем этапе языкового вуза)* (Кандидатская диссертация). Киевский государственный педагогический институт иностранных языков, Киев, СССР.
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*, 3, 3-7.
- Скляренко, Н. К. (2004). Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них. В *Навчання ділової англійської мови у Східній Європі : для чого і як?* II Міжнародна наукова конференція, Ялта, 14-16 травня 2006 р. (сс. 23-25). Дніпропетровськ, Україна: Видавництво ДУЕП.
- Скляренко, Н. К. (2006). Сучасні вимоги до вправ для формування міжкультурної комунікативної компетенції. В *Навчання ділової англійської мови у Східній Європі : для чого і як?* II Міжнародна наукова конференція, Ялта, 19-20 травня 2006 р. (сс. 27-28). Дніпропетровськ, Україна: Видавництво ДУЕП.
- Скляренко, Н. К. и Олейник, Т. И. (1995). Критерии оценки уровня практического владения учащихся иноязычным говорением. В *Учителю – современные знания и опыт* (сс. 85-92). Горловка, Украина: Горловский государственный педагогический институт иностранных языков им. Н. К. Крупской.
- Скляренко, Н. К., Онищенко, Е. И. и Захарова, С. Л. (1988). *Обучение речевой деятельности на английском языке в школе*. Киев, Украина: Радянська школа.
- Сліпченко, Л. Б. (2014). *Методика формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців з міжнародної економіки* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Смирнова, Е. Э. (1977). *Пути формирования модели специалиста с высшим образованием*. Ленинград, СССР: Издательство Ленинградского университета.

- Соколова, С. В. (2006). *Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Соловова, Е. Н. (2002). *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Соловова, Е. Н. (2004). Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности. *Иностранные языки в школе*, 3, 41-44.
- Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс*. Москва, Российская Федерация: АСТ: Астрель.
- Сухарева, Т. Н. (2002). *Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыкового вуза (английский язык)* (Кандидатская диссертация). Тамбов, Российская Федерация.
- Тамбовкина, Т. Ю. (2007). Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция языкового курса. *Иностранные языки в школе*, 4, 77-84.
- Удовиченко, Н. К. (2011). Розвиток навчальної компетентності студентів з німецької мови як другого фаху. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя]. Психологія-педагогічні науки*, 2, 79-82.
- Українська, О. О. (2009). *Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Халеева, И. И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков)*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Хоменко, О. В. (1999). *Зміст навчання англійської мови на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи* (Кандидатська дисертація). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Цетлин, В. С. (1958). Эксперимент в методических исследованиях. *Иностранные языки в школе*, 2, 60-70.

- Цыганова, Л. В. (2009). Стратегии самостоятельной учебной работы как основа ее эффективной организации. *Высшее образование сегодня*, 12, 69-71.
- Черненко, Н. М. (2004). *Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти* (Кандидатська дисертація). Південноукраїнський державний педагогічний університет, Одеса, Україна.
- Черниш, В. В. (2011). Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англomовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 19, 149-161.
- Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 4, 11-27.
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні* [монографія]. Київ, Україна: Ленвіт.
- Шамрай, О. В. і Фоміна, С. Ф. (2005). Мовленнєві кліше та їх роль у діалогічному мовленні. *Вестник Харьковського національного автомобільно-дорожного університета*, 30, 18-20.
- Шаповаленко, С. Г. (1967). *Вопросы теории методов обучения в средней школе*. Москва, СССР: Просвещение.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Москва, СССР: Просвещение.
- Шевченко, Г. И. (1999). *Формирование стратегий успешной учебной деятельности через развитие репрезентаций* (Кандидатская диссертация). Краснодар, Российская Федерация.
- Шерстюк, О. М. (1999). Навчання монологу-роздуму на основі спеціальних засобів для самостійної роботи учнів старших класів. *Іноземні мови*, 2, 18-22.
- Штульман, Е. А. (1976). *Методический эксперимент в системе методов исследования*. Воронеж, СССР: Издательство Воронежского университета.

- Шубин, Э. П. (1972). *Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам*. Москва, СССР: Просвещение.
- Щепилова, А. В. (2003). *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному*. Москва, Российская Федерация: ГОМЦ «Школьная книга».
- Щукин, А. Н. (2011). *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*. Москва, Российская Федерация: Издательство Икар.
- Щукин, А. Н. (2004). *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва, Российская Федерация: Филоматис.
- Ягеніч, Л. В. (2007). *Формування у молодших школярів стратегічної компетенції у процесі навчання англомовного аудіювання* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Якубинский, Л. П. (1986). О диалогической речи. В Л. П. Якубинский, *Избранные работы. Язык и его функционирование* (с. 17-58). Москва, СССР: Наука.
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Communication*. New York, NY: W. Morrow and Company, Inc.
- Alibali, M. W., Kita, S., & Young, A. J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes*, 15, 593-612.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bachman, L. F. (1990a). Constructing measures and measuring constructs. In L. F. Bachman, B. Harley, J. Cummins (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 84-107). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. (1990b). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Bachman, L., & Cohen, A. D. (1998). Language testing – SLA research. In L. Bachman & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 1-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bennett, M. J. (Ed.). (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue Activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bilbrough, N. (2011). *Memory activities for language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bonvillain, N. (1997). *Language, culture, and communication: The meaning of messages*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds), *Language and communication* (pp. 2-27). London, UK: Longman.
- Canale, M., & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cohen, A. D., & Macaro E. (2007). *Language learner Strategies: 30 years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London, UK: Hodder Education.
- Cyr, P. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, France: CLE International.
- Dawes, L. (2004) Talk and learning in classroom science. *International Journal of Science Education*, 26(6), 677-695. doi: 10.1080/0950069032000097424
- Dawes, L. (2008) Encouraging students' contributions to dialogue during science. *School Science Review*, 90(331), 1-7
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Gamidge, M. (2004) *Speaking Extra: A resource Book of Multi-Skills Activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e ed.). Montréal, Canada: Guérin.
- Duquette, L. (1988). La créativité dans les pratiques communicatives. In A.-M. Boucher, M. Duplantie, & R. Leblanck (Éd.), *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère* (pp. 86-90). Bruxelles, Belgique: De Boec.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning: The journal of research of language studies*, 34(1), 45-63.
- Gudyma, Y. P. (2013a). Premises of the learning material selection for teaching strategies in English interaction to trainee language teachers. In V. V. Fediushyn (Ed.), *Global English – Global Decisions*. XVIII TESOL – Ukraine National Conference, April 12-13 (pp. 104-107). Sevastopol, Ukraine: Rebest.
- Gudyma, Y. P. (2013b). Teaching content of the English language teacher trainees of learning strategic competence in the spoken interaction. *Nauka i studia. Pedagogiczne nauki*, 5(73), 59-67.
- Gudyma, Y. P. (2013c). The Subsystem of Exercises of the Formation of Learning Strategic Competence in the Spoken Interaction. *Nauka i studia. Pedagogiczne nauki*, 39(107), 19-26.
- Gudyma, Y. (June, 2017). The Exercises on the Formation of Learning Strategic Competence for the English Language Teacher Trainees in the Spoken Interaction. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*, 6(22), 4, 12-17.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Klippel, F. (1985) *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Second language acquisition research: staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-350.

- Lustig, M. W., & Koester, J. (Eds.). (1999). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures* (3rd ed). New York, NY: Longman.
- McCafferty, S. (1998). Nonverbal Expressions and L2 Private Speech. *Applied Linguistics, 19*, 73-96.
- McNamara, T. F. (2000). *Language Testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Monnerie, A. (1987). *Méthode de français langue étrangère*. Paris, France: Librairie Larousse.
- Moreau, M.-L., & Richelle, M. (1982). *L'acquisition du langage*. Bruxelles Belgique: Mardaga.
- Viller, De M.-É. (1992). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Québec, Canada: Éditions Québec / Amérique.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1985). Learning strategy applications with students of English as a foreign language. *TESOL Quarterly, 19*(3), 557-584.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Pub quiz – Disney 1*. Retrieved from: <http://theatre-facts.com/pub-quiz/disney1.html>
- Rampillon, U., & Bimmel, P. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23 des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Deutschland: Langenscheidt.
- Rober, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (1989). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France: Société du Nouveau Littré.
- Samovar, L. A., Porter R. E., & McDaniel E. R. (1997). *Intercultural communication*. London, UK: Wadsworth Publishing company.
- Seligson, P. (2007). *Helping Students to Speak*. Slough, UK: Richmond Publishing.
- Shohamy, E. A. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second / foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition, 10*(2), 165-180.

- Skehan, P. A. (1998). *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- State of New South Wales, Department of Education and Training (2008). *Communicate effectively with culturally diverse persons*. Retrieved from: http://sielearning.tafensw.edu.au/MCS/9362/Sterilisation%20disk%203/lo/7373/7373_00.htm
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Tarone, E., & Yule, G. (1991). *Focus on the Language Learner*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Underhill, N. (1991). *Testing Spoken Language: a handbook of oral testing techniques*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1981) *Discussions that Work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1972). The Teaching of English as Communication. *English language Teaching*, 27(1), 15-19.

СПИСОК ПРОАНАЛІЗОВАНИХ НМК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

- Аракин, В. Д. (Ред). (2006). *Практический курс английского языка. 2 курс*. Москва, Российская Федерация: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Ніколаєва, С. Ю., Пономарьова, Ю. А. і Писанко, М. Л. (2012). *Готуймося до ЄВРО – 2012: Спілкуймося англійською!* Київ, Україна: Ленвіт.
- Бориско, Н. Ф. (2001). *Сам себе методист, или советы изучающему иностранные языки*. Киев, Украина: Фирма «Инкос».

- Возна, М. О., Гапонів, А. Б., Акулова, О. О., Хоменко, Н. С. і Гуль, В. С. (2004). *Англійська мова для перекладачів і філологів. I курс*. Вінниця, Україна: Нова книга.
- Возна, М. О., Гапонів, А. Б., Васильченко, О. Ю., Хоменко Н. С. і Гуль, В. С. (2004). *Англійська мова для перекладачів і філологів. II курс*. Вінниця, Україна: Нова книга.
- Гацкевич, М. А. (2007). *Лондон : Темы, упражнения, диалоги*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: КАРО.
- Головчинская, Л. С. (1978). *Совершенствуйте устную речь*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Головчинская, Л. С. (2005). *Совершенствуйте свой английский* (Кн. 2 (второй год обучения)). Москва, Российская Федерация: Астрель: АСТ.
- Зайцева, І. В. (2014). *Solving problems through discussion*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Кузмінська, Л. С. і Таран, І. М. (2002). *Практичний курс англійської мови. II курс*. Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Писанко, М. Л. (2008). *Стандарти англомовної комунікативної поведінки* (Ч. I). Київ, Україна: Ленвіт.
- Плигин, А. и Максименко, И. (2005). *Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Прайм-Еврознак.
- Рахмаил, Н. Г. (2006). *Учимся учиться. Методическое пособие ЕШКО по эффективному усвоению знаний* (Ч. 1-4). Харьков, Украина: ЕШКО-Украина.
- Сліпченко, Л. Д., Лисюк, Г. С. і Соловей, М. І. (2001). *The New English Course* (Part I). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Сліпченко, Л. Д., Лисюк, Г. С. і Соловей, М. І. (2001). *The New English Course* (Part II). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Тучина, Н. В., Жарковська, І. В., Зайцева, Н. О. (2004). *A Way to Success: English for University Students. Year 1*. Харків, Україна: Фоліо.

- Фролова, Г. М., Стрелякова, Г. В., Лебедева, М. С., Иванова, Н. Н., Окова, Н. Ю. и Толкачева, С. Д. (2006). *Учебник английского языка для первого курса языкового ВУЗа*. Москва, Российская Федерация: ИП Захарова И. Б. («Илби»).
- Черноватий, Л. М., Карабан, В. І. і Набокова, І. Ю. (2005). *Практичний курс англійської мови (Ч. 1)*. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Черноватий, Л. М., Карабан, В. І. і Набокова, І. Ю. (2005). *Практичний курс англійської мови (Ч. 2)*. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Ястребова, Е. Б., Владыкина, Л. Г. и Ермакова, М. В. (2007). *Курс английского языка для студентов языковых вузов. Coursebook for Upper Intermediate Students*. Москва, Российская Федерация: Издательство «Экзамен».