

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних мов й інформаційно-
комунікаційних технологій

**Кваліфікаційна робота магістра з методики викладання іноземної мови
на тему: «Формування у майбутніх учителів англійської мови лінгвосоціоку-
льтурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерак-
тивних технологій»**

Студентки групи СОкт 53-20
Факультету германської філології
освітньо-професійної програми
Викладання європейських мов на основі
комбінованих технологій (англійська
мова і друга західноєвропейська мова)
за спеціальністю 014 Середня освіта
Шамоти Ксенії Ігорівни
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор Черниш В.В.

Допущена до захисту

« ____ » ____ 2021 року

Національна шкала _____

Кількість балів _____

Завідувач кафедри педагогіки,
методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій
_____ проф. Черниш В.В.

Оцінка ЄКТС _____

Київ - 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	5
1.1 Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх вчителів як запорука готовності до ефективного викладання	5
1.2 Культурологія як основа сучасного вивчення іноземних мов	9
1.3 Структура лінгвосоціокультурної компетентності	14
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	23
2.1 Діалогічне мовлення як необхідна навичка майбутніх вчителів	23
2.2 Етапи і засоби формування навичок діалогічного мовлення	29
2.3 Інтерактивні технології в сучасному навчанні: характеристика та типи	35
РОЗДІЛ III. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОБНОГО НАВЧАННЯ	55
3.1 Комплекс вправ, спрямованих на формування навичок діалогічного мовлення засобами використання інтерактивних технологій.....	55
3.2 Методологія та організація дослідження.....	66
3.3 Методичні рекомендації організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні	71
ВИСНОВКИ.....	80
РЕЗЮМЕ	84
SUMMARY.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88
СПИСОК ЛЕКСИКОГРІФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96

ВСТУП

Процеси глобалізації та інтеграції у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства (економічної, політичної, соціальної, культурної) обумовлюють затребуваність фахівців, які не тільки володіють іноземними мовами, а й уміннями міжкультурного спілкування. Зростання міжособистісних і професійних контактів між представниками різних культур, а також академічна мобільність у зв'язку зі вступом України в єдиний світовий освітній простір підвищує науковий і практичний інтерес до процесу міжкультурного спілкування і можливостей формування знань, відносин і умінь міжкультурного характеру.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що повноцінне та ефективне спілкування, яке має на увазі не тільки вербальний обмін інформацією та задоволення свого комунікативного наміру, а й обмін культурними змістами з метою збагачення рідної культури і особистісного розвитку, неможливо без володіння вміннями міжкультурного спілкування. Отже, навчання іноземній мові є неможливим без включення в цей процес культурного компоненту.

Об'єктом дослідження є вивчення англійської мови студентами мовних спеціальностей сучасних ВНЗ.

Предмет дослідження – процес формування у майбутніх учителів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій.

Мета дослідження полягає у розробленні методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій.

Завдання роботи:

- Розглянути лінгвосоціокультурну компетентність майбутніх вчителів як запоруку готовності до ефективного викладання;

- Проаналізувати культурологію як основу сучасного вивчення іноземних мов;
- Схарактеризувати компоненти лінгвосоціокультурної компетентності;
- Розглянути діалогічне мовлення як необхідну навичку майбутніх вчителів;
- Схарактеризувати етапи і засоби формування навичок діалогічного мовлення;
- Визначити типи та основні характеристики інтерактивних технологій в сучасному навчанні.
- Сформувати методiku формування діалогічного мовлення засобами інтерактивних технологій та оцінювання її ефективності.

Методологія дослідження включає в себе такі методи: аналіз, синтез, узагальнення, дефініційний аналіз, метод педагогічного експерименту, метод статистичного обчислення.

Теоретичне значення роботи: теоретичні засади та висновки, зроблені в ході дослідження, можуть бути використані при подальшому розробленні проблеми.

Практичне значення роботи: результати, отримані в ході дослідження, можуть бути використані для укладання посібників, методичних рекомендацій для впровадження лінгвосоціокультурного підходу в навчальний процес вивчення іноземних мов.

Робота має наступну **структуру**: складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел та додатків.

Апробація результатів дослідження відбулася на першій Всеукраїнській науковій інтернет конференції «Макаренківські читання: філологічні та методичні студії», 22-23 квітня 2021 року

Публікації. Основні положення дослідження та його результати висвітлено в опублікованих тезах «Структура лінгвосоціокультурної компетент-

ності в діалогічному мовленні з використанням невербальних засобів як невідомого складника усного спілкування»

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІО-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

1.1 Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх вчителів як запорука готовності до ефективного викладання

На сучасному етапі розвитку зростає значення лінгвосоціокультурної компетентності як плюрилінгвістичного підходу до вивчення іноземних мов, проголошених Радою Європи, що означає вдосконалення чотирьох основних компетентностей та виділення серед них найбільш значущого – культурного.

На думку І. М. Сідоренко, культурна компетентність являє собою асиміляцію культурних та духовних цінностей власного та інших народів, норми регулювання відносини між народами, поколіннями, сприяє естетичному та морально-естетичному розвитку [73].

Культурна компетентність передбачає знання національно-культурних особливостей країн, норми мовленнєвої та немовної поведінки її етнічних представників та здатність адекватно реагувати та будувати свою власну поведінку відповідно до цих особливостей і норм. До того ж, соціокультурна компетентність розглядається як комунікативна здатність поведінки членів суспільства відрізнити особливості цього суспільства і його культури [4, с. 2].

Освоюючи кожну нову мову, людина розширює не тільки свій кругозір, але і межі свого світосприйняття і світовідчуття. При цьому те, як вона сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відбивається в поняттях, сформульованих на основі вихідної мови з урахуванням всього різноманіття властивих цій мові виразних засобів. Між спілкуючимися в умовах міжкультурної взаємодії складаються міжкультурні відносини.

Використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні традиції і звички, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається врахувати не тільки інший мовний код, але й інші норми соціальної поведінки, при цьому він повинен усвідомлювати факт їх чужорідності.

Іншомовна культура є та частина загальної культури людства, якою студент може опанувати в процесі комунікативної мовної практики в пізнавальному (культурознавчому), розвиваючому (психологічному), виховному (педагогічному) і навчальному (соціальному) аспектах [8, с. 12].

Лінгвосоціокультурологічний підхід передбачає дослідження взаємовідносин культури і мови як її складової зі свідомістю (внутрішнім світом) людини, який є носієм цієї культури. З цього випливає, що вивчення мови, її системи існує паралельно з вивченням людини як «мовної особистості», що несе в собі особливості національного мислення, ціннісних орієнтирів та етнічної культури в цілому. Таким чином, цей підхід має свій певний вектор – не від мови до культури, а від особистості до культури, тобто дослідження духовного життя людини, сформованого цією культурою, а також системи його уявлень про культуру, що відбивається в національній картині світу [9].

Лінгвосоціокультурний підхід – конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, що має своєю підставою аксіологію – вчення про цінності та ціннісну структуру світу; бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуро-образному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, допомагаючи вільно проявити свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [19, с. 45]

Цілями і завданнями навчання при лінгвосоціокультурному підході мовних практик є не тільки знання мови, яке безсумнівно є частиною культури, але й пізнання тієї самої іноземної культури, а також розвиток загальної культури особистості.

Лінгвосоціокультурний підхід мовних практик покликаний розширити загальний, соціальний, культурний кругозір студентів, стимулювати їх пізнавальні та інтелектуальні процеси. Проте, для того, щоб ефективно впрова-

джувати лінгвосоціокультурний підхід у навчальний процес, викладач сам повинен володіти бездоганною лінгвосоціокультурною компетентністю.

Знання про культуру країни мови, що вивчається, допомагають адаптуватися до іншомовного середовища, слідуючи канонам ввічливості в іншокультурному середовищі. Слід при цьому зазначити, що головним є не виховання з позиції норм і цінностей країни досліджуваної мови і не вивчення фактів, а вміння порівнювати культурний досвід народу, що говорить на мові, що вивчається, з власним досвідом [13, с. 102].

Для вирішення даної мети, сучасними мовними практиками поставлені такі задачі як:

- залучення студентів до багатогранної культури народу;
- порівняння особливостей іншомовної та рідної культур;
- вивчення іноземної мови як засобу вираження цієї культури.

У якості принципів відбору змісту і способів організації освіти на основі культурологічного підходу необхідно виділити наступні принципи [76, с. 41].

Принцип діалогу культур – передбачає:

- аналіз культурознавчого матеріалу з метою використання його в якості дидактичного наповнення при розробці навчальних програм;
- контрастивно-зіставне співвивчення рідної і досліджуваної культур у контексті їх безпосереднього і опосередкованого історико-культурного взаємовпливу;
- створення дидактичних умов для підготовки студентів до виконання ролі суб'єктів діалогу культур.

Принцип культуроподібності, згідно з яким у відборі культурознавчого матеріалу лежать такі положення [73, с. 87]:

- визначення культурної і ціннісної значущості матеріалів, що відбираються;

- визначення значущості понять «культурна спадщина», «культурне різноманіття», «діалог культур», «культурна дискримінація», «культурна агресія», «культурне та етичне самовизначення», «картина світу»;
- доцільне використання культурознавчого матеріалу в конкретній групі студентів з урахуванням їх вікових і інтелектуальних можливостей.

Принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, згідно з яким студенти вчаться:

- збирати, систематизувати, узагальнювати та інтерпретувати культурницьку інформацію;
- оволодівати стратегіями культурознавчого пошуку і способами інтерпретації культур;
- використовувати стратегії культурної самоосвіти;
- брати участь у творчих роботах культурознавчого і комунікативно - пізнавального характеру [20, с. 46].

Принцип інтегративності – орієнтований на сприйняття культурознавчого змісту на основі міждисциплінарних зв'язків і залежностей, передбачає інтеграцію філософсько-культурологічних, регіональних, лінгвістичних знань.

Принцип культурної варіативності і рефлексії виявляється при розробці комплексу дидактичних засобів в рамках навчальної дисципліни і при відборі культурознавчого матеріалу для навчальних цілей.

При культурологічному підході в мовних практиках акцент ставиться на активні та інтерактивні методи. При інтерактивному методі навчання взаємодія здійснюється не тільки між студентом і вчителем, але також взаємодія відбувається безпосередньо між студентами. Методи інтерактивного навчання – це сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу, які створюють спеціальними засобами, що мотивують студентів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності. За характером навчально-

пізнавальної діяльності методи інтерактивного навчання поділяють на: імітаційні методи, що базуються на імітації професійної діяльності, і неімітаційні. Імітаційні, в свою чергу, поділяють на ігрові та неігрові. При цьому до неігрових відносять аналіз конкретних ситуацій, розбір ділової пошти керівника, дії згідно інструкції, тощо. Ігрові методи підрозділяють на: ділові ігри, дидактичні, або навчальні ігри, ігрові ситуації, ігрові прийоми і процедури, тренінги в активному режимі [21].

Критеріями оцінки виступають розуміння культури іншомовного народу, розуміння подібностей і відмінностей іншомовної та рідної культур та рівень володіння іноземною мовою. Для успішної взаємодії з представником іншої країни необхідно не тільки знання мови, а й розуміння культури представника даної країни. У даному контексті культура розуміється як узагальнений цивілізований простір, тобто як продукт людської думки і діяльності, це і досвід, і норми, що визначають і регламентують людське життя, відносини людей до нового та іншого, ідей, світоглядних ступенів і соціальних форм [30, с. 32].

У кінцевому підсумку діяльності мовних практик передбачається, що вивчаючий іноземну мову повинен опанувати лінгвосоціокультурну компетентність. Її основними складовими є: лінгвістичні навички, знання і розуміння власної культури, осмислення картини світу іншої соціокультури вміння бачити подібність і відмінність між культурами і володіння навичками міжкультурного діалогу, що припускає готовність до вирішення конфліктів, розпізнавання смислових орієнтирів іншого лінгвосоціуму, оперування іншокультурними концептами та засобами соціальної комунікації.

1.2 Культурологія як основа сучасного вивчення іноземних мов

Культура – поняття, яке має безпосередній вплив на всі сфери діяльності людини. Комплекс наук, що вивчають культуру, називається культурологією. Хоча назва «культурологія» для науки, що вивчає культуру, було запропоновано американським вченим Л. Уайтом, на заході воно не було визнано. Культурологією стала називатися вітчизняна наука, що формується на стику соціального та гуманітарного знання з 60-х р. ХХ ст. Його вживання стало необхідним у зв'язку з виникненням нової науки, що вивчає такі сторони культури, які не можуть бути предметом дослідження інших соціально-гуманітарних дисциплін (політологія, соціологія, психологія, демографія, історія...) [95, с. 45]

Культурологія вивчає передумови і фактори, під впливом яких формуються і розвиваються культурні інтереси і потреби людей, досліджує їх участь у створенні, примноженні, збереженні і передачі культурних цінностей. [27, с. 50]

Культурологія взаємодіє з багатьма іншими науками. Культура як об'єкт дослідження привертає до себе увагу представників різних галузей – психологів, лінгвістів, істориків, мистецтвознавців, етнографів, археологів, антропологів і багатьох інших фахівців. Всі вони розглядають певні сфери і аспекти культури, її окремі форми (мораль, релігію, мистецтво, політику, право, економіку, побут, свято, ритуал тощо) [37].

Філософія відкриває шлях до пізнання і пояснення сутності культури. Соціологія виявляє закономірності процесу функціонування культури в суспільстві, особливості культурного рівня різних груп. Психологія дає можливість глибше зрозуміти специфіку культурно-творчої діяльності людини, її сприйняття цінностей культури, становлення духовного світу особистості. Антропологія та етнологія сприяють вивченню національно-етнічної самобутності культури народів світу, ролі культури в міжнаціональних відносинах.

Мистецтвознавство та естетика розкривають художню культуру в її неповторності, унікальності та емоційній силі впливу на людину.

Суміжні науки є не тільки ефективним середовищем, але і необхідним фундаментом культурології. Кожен з цих аспектів зовсім не вичерпує всього «обсягу» культури, а лише відкриває її окремі сторони. Культурологія органічно включає їх у цілісну систему науки про культуру, створюючи загальну модель або картину культури певної епохи.

Лінгвокраїнознавство – напрямок, який з одного боку, включає в себе навчання мови, а з іншого, дає певні відомості про країну мови, що вивчається [42, с. 16].

Провідним завданням лінгвокраїнознавства є вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу – носія мови:

- реалій (позначень предметів і явищ, характерних для однієї культури і відсутніх в інших);
- коннотативної лексики (слів, що збігаються за основним значенням, але відмінних за культурно-історичними асоціаціями);
- фонової лексики (позначень предметів і явищ, що мають аналоги в культурах, але розрізняються за національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів).

Основними об'єктами вивчення лінгвокраїнознавства є безеквівалентна лексика, невербальні засоби спілкування, мовна афористика і фразеологія, які розглядаються з точки зору відображення в них культури, досвіду людей-носіїв даної мови.

Як і лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія вивчає взаємовідношення мови і культури, однак, на відміну від лінгвокраїнознавства, основна увага акцентує на лінгвістичному аспекті. Предметом лінгвістичної культурології є мова як реалізація творчого початку людського духу, як відображення культурних цінностей етнічної спільноти, а центральною проблемою –

є проблема вивчення мовної картини світу, специфічна для кожного мовного колективу. Лінгвокультурологія вивчає мову як феномен культури. Це певне бачення світу крізь призму національної мови, коли мова виступає як виразник особливої національної ментальності. Лінгвокультурологія розглядається як теоретична база лінгвокраїнознавства [46, с. 21].

Таким чином, кожна успішна мовна практика має використовувати країнознавчий та лінгвокраїнознавчий компонент, проте вони недостатньо повно розкривають культуру країни досліджуваної мови і повинні бути використані в контексті культурологічного підходу. Країнознавство – це географічна наука, лінгвокраїнознавство і лінгвокультурологія вивчає лише лексику, як компонент культури. Культурологія ж – комплекс наук, що вивчають культуру, тому саме культурологічний підхід може вирішити завдання сучасних мовних практик.

Щоб краще зрозуміти суть будь-якого явища слід для початку розглянути історію, причини його виникнення і розвитку. Представники так званого прямого методу (кінець XIX – початок XX ст.) ратували за залучення відомостей про країну досліджуваної мови, культури в процес викладання мов. У цей період були організовані курси культурознавчих лекцій, які доповнювали заняття іноземною мовою. У ряді випадків прагнення посилити культурознавчу спрямованість у навчанні мов носило дещо наївний характер. М. Вальтер, який викладав німецьку мову в Шотландії, обладнав аудиторію для занять у вигляді німецької пивної, що, на його думку, повинно було сприяти вивченню даної конкретної мови [13, с. 36].

До 60-х рр. XX століття культура в рамках навчання іноземним мовам виступала як самостійний елемент, пов'язаний з країнознавчими знаннями про країну мови, що вивчається. Десятиліттям пізніше поняття «культура» входить у зміст навчання іноземним мовам, однак область застосування соціокультурних аспектів обмежується прагматичними цілями – розвиток умінь соціальної поведінки в ситуаціях повсякденного спілкування.

У 90-ті роки відбувається усвідомлення необхідності актуалізації особистості студента на основі пізнання їм чужої для нього дійсності і сприйняття іншої культури. З'являються такі поняття як «соціокультурний підхід», «інтегроване країнознавство», «лінгвокраїнознавчий підхід».

Сьогодні культура розуміється як узагальнений цивілізований простір, тобто як продукт людської думки і діяльності. Тому до культури відносяться досвід і норми, що визначають і регламентують людське життя, відносини людей до нового та іншого. Отже, мовні практики, що мають яскраво виражену міжкультурну домінанту, повинні відображатися поряд з фактологічним і країнознавчим аспектами. Таким чином, культурна складова диктує необхідність пошуку нових психолого-педагогічних і методологічних рішень, спрямованих на формування міжкультурної комунікативної культури студента та розширення рамок навчального процесу за рахунок «виходу» студента в реальний міжкультурний контекст спілкування [48, с. 26].

Причиною підвищеної уваги до культурологічного аспекту в навчанні іноземній мові у вітчизняній методиці послуговували корінні зміни, що відбулися в суспільному, політичному та економічному ладі нашої країни. Ці реформи спричинили за собою зміни у світогляді народу, і зокрема в його ставленні до культур зарубіжних країн, що стали доступними для міжнародних контактів. Перед мовними практиками постала проблема заміни традиційних методів навчання іноземної мови, на нові, спрямовані на більш поглиблене знайомство з іноземною культурою.

Необхідність включення цього аспекту в навчання обумовлена насамперед нерозривністю понять мова та культура. Вивчення іноземної мови не може обмежуватися його знаковою системою, так як будь-яка мова несе в собі інформацію про культуру, історію, реалії та традиції країни досліджуваної мови.

Серед причин, що послужили основою введення культурологічного компонента в мовні практики, потрібно також відзначити особливості психі-

чної діяльності людини, зокрема існуванням такого феномена як поріг ментальності. Під поняттям «ментальність» розуміється внутрішня готовність особистості до певних розумових і фізичних дій. У ментальності пов'язано три компоненти, що утворюють трикутник: відносини-знання-поведінка. А поняття «поріг» використовують для позначення умовної межі, за якою стає можливою/неможливою адекватна реакція. За словами Р. П. Мільруд, вивчення порогу ментальності дозволяє краще зрозуміти особливості національного характеру, передбачити можливе нерозуміння, попередити ускладнення у взаєминах, тощо [69, с. 44].

Діяльність вітчизняних мовних практик здійснюється на основі двох провідних підходів – суспільствознавчого та філологічного. З точки зору суспільствознавчого підходу, мова йде про країнознавство, яке розуміється як комплексна навчальна дисципліна, що включає в себе різноманітні відомості про країну мови, що вивчається. Прихильниками цього підходу є В. В. Ощепкова, Т. Н. Писаренко, М. В. Пономарьов, Н. А. Селіванова, Т. Ю. Тамбовкіна та ін.

Що стосується філологічного підходу, тут мається на увазі не просто країнознавство, а лінгвокраїнознавство, що визначається як напрямок, що поєднує в собі навчання іноземної мови і дає певні відомості про країні досліджуваної мови. Другому підходу віддають перевагу методисти М. А. Аріян, М. К. Борисенко, І. М. Зотеева, К. В. Кричевська, А. Г. Крупко.

Відмінність між цими двома підходами в тому, що країнознавство є суспільнознавчою дисципліною, якою б мовою воно не викладалося, а лінгвокраїнознавство є філологічною дисципліною, в значній мірі, викладається не окремо як предмет, а на заняттях з практики мови в процесі роботи над семантикою мовних одиниць. Таким чином, філологічний підхід є більш ефективним, так як він дозволяє поєднувати елементи країнознавства з мовними елементами, тобто формує комунікативну та культурологічну компетентності. При цьому під терміном «культурологічна компетентність» розуміється

комплекс екстралінгвістичних знань, умінь і навичок і прийомів адекватної поведінки в галузі іноземної культури [8, с. 38].

1.3 Структура лінгвосоціокультурної компетентності

Формування лінгвосоціокультурної компетентності полягає в тому, щоб сформуванню в студента мінімальне знання, яким володіє носій мови, що вивчається. Це певною мірою нагадує акультурацію, але здобуття знань про культуру іншого народу відрізняється від цього процесу. Той, хто вивчає іноземну мову, залишається носієм своєї власної культури, але фонові знання поповнюються, збагачуються, набувають елементів культури країни, мови що вивчається. Таким чином, вивчаюча особа певною мірою стає носієм світу культури мови, що вивчається, і починає краще розуміти і цінувати власну культуру

Лінгвосоціокультурна компетентність дозволяє вивчаючим іноземну мову відчувати себе на одному рівні з її носіями мови, що є значним кроком для ефективності вивчення іноземної мови [9, с. 2]. Учені довели, що існує ряд чинників, впливаючих на формування лінгвосоціокультурної компетентності:

- загальний розвиток;
- навчання;
- спілкування;
- зв'язок між культурою та мовою;
- взаєморозуміння;
- культура спілкування;
- соціальне середовище;
- історія;
- культурне надбання;

- світогляд;
- самооцінка;
- орієнтація [93, с. 143].

Однак освоєння національної культури означає не тільки засвоєння культурологічних знань (факти культури), а також формування здатності та готовності розуміти менталітет носіїв мови, що вивчається, а також особливостей поведінки народу цієї країни. Мова повинна вивчатися як елемент культури, що дозволяє застосовуючи досвід поколінь, впливати на формування національного культурного становища [25, с. 16].

Нова мета вивчення іноземної мови за допомогою сучасних мовних практик – використання іноземної мови як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу – підкреслює особливу увагу до культурного компоненту комунікативної компетентності іноземної мови.

Володіння культурною компетентністю, як відомо, пов'язане з засвоєнням необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок та можливостей, для координації поведінки у відповідності з цими знаннями та навиками. Схема структури лінгвосоціокультурної компетентності представлена на рис. 1.1.

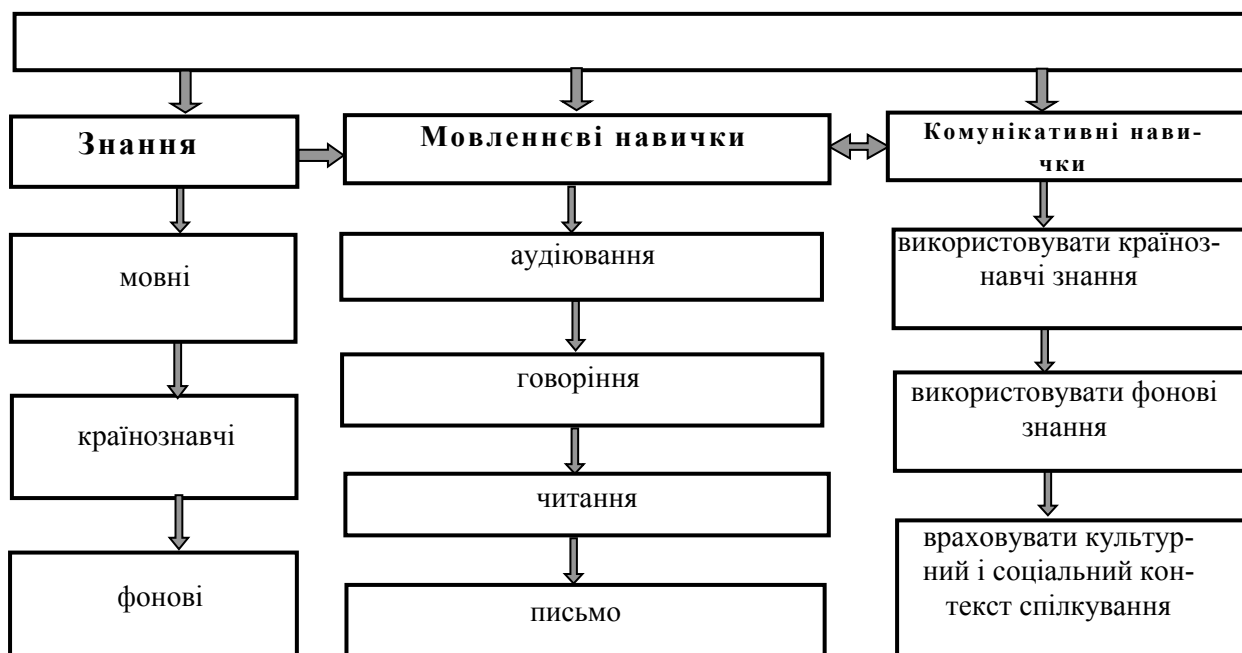


Рис. 1.1 - структура лінгвосоціокультурної компетентності

Таким чином, до структури лінгвосоціокультурної компетентності можна віднести:

1. Знання, такі як:
 - Мовні;
 - Країнознавчі;
 - Фонові.
2. Мовленнєві навички, такі як:
 - Аудіювання;
 - Говоріння;
 - Читання;
 - Письмо.
3. Комунікативні навички, такі як:
 - Навички використовувати країнознавчі знання;
 - Навички використовувати фонові знання;
 - Навички враховувати культурний і соціальний контекст спілкування.

Згідно програм сучасних мовних практик, основна ціль викладання іноземної мови визначається формуванням комунікації іншої мови. Комунікація розглядається як здатність до міжкультурного контакту в інших мовах.

Іншомовна комунікація включає в себе три основних складових:

- 1) мовна компетентність – фонетична, граматична, лексична, орфографічна;
- 2) мовленнєва компетентність – аудіювання, розмовні навички, читання та письмо;
- 3) соціокультурна компетентність [17, с. 1].

Під соціокультурною компетентністю розуміється знайомство студентів з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та їх здатність використовувати елементи соціокультурного контексту, пов'язані з формуванням і сприйняттям мовлення носіїв мови. Такими елементами є: звичай, правила, соціальні конвенції, норми, соціальні стереотипи, ритуали, знання в галузі країнознавства, тощо.

Формування соціокультурної компетенції не потребує знання в галузі країнознавства як сукупності наукових дисциплін, а також фонові знання, тобто наявність знань про країну, її культуру, якими володіють усі жителі конкретної країни, на відміну від тих, які є загальнолюдськими та властивими конкретному регіону.

Особливості відображення реальності на конкретних мовах створює мовні картини світу, невідповідність яких є основною перешкодою досягненню повного взаєморозуміння учасників комунікативного акту. Володіючи базовими знаннями, іноземець відчуває себе немов включеним до нової мовної спільноти, дає йому «культурну грамотність», і навпаки – відсутність культурної грамотності робить його стороннім, чужим серед нової культури, відсутність розуміння того, що носії мови мають на увазі при усних та писемних комунікаціях [50, с. 19].

Вивчаючи властивості соціокультурної компетентності, варто говорити не тільки про наявність фонових знань про регіон, але й про культурну та країнознавчу компетенцію знань як складову соціокультурної компетенції.

Вивчення іноземної мови не повинно обмежуватися лише вивченням вербального коду. Культурний фон мови має велике значення – мова не може вивчатися ізольовано, тобто тільки як набір лексичних одиниць і граматичних правил. Важливо сформувати у свідомості студента картину світу, властиву носію мови, що вивчається представником іншої культури. Це дозволяє зробити висновок про те, що культура – це один з об'єктів вивчення.

Умови формування культурної компетенції об'єктивно закладені у навчальний процес мовних практик. Формування соціокультурної компетенції стає особливо важливим за умови відсутності реального мовного середовища і, відтак, має бути спрямованим на навчання у характерних для спілкування цілях і мовленнєвих ситуаціях або максимально наближених до них [54, с. 29].

Ефективність процесу формування соціокультурної компетенції залежить також від ролі у житті студентів іноземної мови. Не викликає сумніву твердження, що розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, її “відкритість” надають іноземній мові вагомішої реальної необхідності для різноманітних сфер діяльності людини. Важливою умовою формування культурної компетенції вважається врахування міжпредметних зв'язків, що впливає з сутності самої культурної компетенції як інтегративного утворення [21, с. 5].

У результаті діяльності мовних практик, вивчення культури країни мови, студенти набувають соціокультурної компетенції, що дозволяє їм здійснювати міжкультурну комунікацію та забезпечує взаєморозуміння між людьми, що належать до різних національних культур. Оволодіння міжкультурною комунікацією іноземною мовою передбачає максимальне врахування особливостей культури країни мови, що вивчається, до числа яких прийнято

відносити фонові знання, традиції та звичаї як стійкий елемент культури, поширені реалії іноземної культури, менталітет іншої національності, ціннісні та соціальні орієнтації студентів, включаючи норми повсякденного спілкування, етикет.

Результатом знайомства з культурою країни досліджуваної мови та оволодіння способами міжкультурного спілкування є формування соціокультурної компетенції, важливим моментом якої є здатність до ефективного спілкування з урахуванням міжкультурних відмінностей. У цьому значенні соціокультурна компетенція робить дає можливість брати участь в спілкуванні з носіями мови, шанс стати мовною особистістю, яка вміє організувати свою поведінку відповідно до норм мови, що вивчається, а також з культурою його носіїв [65, с. 38].

Для успішного розвитку соціокультурної компетенції студентам необхідно створювати модель культури того чи іншого народу. З метою оптимізації процесу формування соціокультурної компетенції, програми мовних практик містять такі особливості:

- збагачують в цілому лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти підручників і науково-методичних комплексів на лексичному і текстовому рівнях;
- посилюють соціокультурну спрямованість проблемно-тематичного змісту іншомовного спілкування на уроках іноземної мови, включати до програмових тем для спілкування актуальні проблеми сучасного розвитку України та країни, мова якої вивчається, в галузі освіти, культури, різних аспектів життя молоді;
- оновлюють зміст текстового матеріалу відповідно до змін у сучасному суспільстві, до пізнавальних інтересів і мотивів навчання студентів;
- включають до занять більше автентичних різножанрових текстів, достатню кількість вправ і завдань з урахуванням актуальних сфер і типових ситуацій міжкультурного спілкування;

- створюють соціокультурні глосарії як окремий компонент науково-методичного комплексу;
- активізують міжпредметні зв'язки іноземної мови з іншими навчальними предметами з метою актуалізації країнознавчої інформації;
- створюють у навчальному процесі дидактико-методичні умови для зіставного гуманістично-зорієнтованого навчання іноземної та рідної мов і культур, а також для формування інтегративних комунікативних умінь міжкультурного спілкування [21, с. 14].

Засобами формування соціокультурної компетенції є [30, с. 41]:

- мовні вправи у всіх видах мовленнєвої діяльності, спрямовані на оволодіння соціокультурними знаннями, формування соціокультурних навичок, розвиток соціокультурних умінь, оволодіння соціокультурним досвідом на основі освоєння освітніх епістем;
- вправи на основі проблемних соціокультурних ситуацій;
- аналіз художніх, публіцистичних текстів різних жанрів;
- аудіо-тексти (телефонні розмови, радіопередачі, інтерв'ю та д.р.);
- вправи на основі ілюстративних опор (фотографії, малюнки, картини і д.р.);
- розігрування рольових етюдів;
- аналіз художніх і документальних фільмів, відеоматеріалів, відеозаписів ЗМІ репортажів;
- спілкування з носіями мови, тощо.

У роботі з формування соціокультурної компетенції, мовні практики поєднують різні види вправ і методи роботи, а також використовуються всі доступні сучасні засоби в їх творчому поєднанні, завдяки яким розвиваються всі види мовленнєвої діяльності студентів.

Висновки до I розділу

У ході аналізу теоретичних джерел, ми зробили висновок про те, що сучасний лінгвосоціокультурний підхід передбачає дослідження взаємовідносин культури і мови як її складової) зі свідомістю (внутрішнім світом) людини, яка є носієм цієї культури. Цей підхід має свій певний вектор – не від мови до культури, а від особистості до культури, тобто дослідження духовного життя людини, сформованого цією культурою, а також системи її уявлень про культуру, що відбивається в національній картині світу.

Лінгвосоціокультурний підхід мовних практик покликаний розширити загальний, соціальний, культурний кругозір студентів, стимулювати їх пізнавальні та інтелектуальні процеси.

При лінгвосоціокультурному підході в мовних практиках акцент здійснюється на активні та інтерактивні методи. При інтерактивному методі навчання взаємодія відбувається безпосередньо між студентами. У результаті діяльності мовних практик передбачається, що той, хто вивчає іноземну мову повинен опанувати міжкультурну компетенцію.

Було з'ясовано, що лінгвосоціокультурна компетентність має таку структуру: знання, такі як: мовні; країнознавчі; фонові; мовленнєві навички, такі як: аудіювання; говоріння; читання; письмо; комунікативні навички, такі як: навички використовувати країнознавчі знання; навички використовувати фонові знання; навички враховувати культурний і соціальний контекст спілкування.

Ми зробили висновок, що на сучасному етапі розвитку зростає значення культурної компетенції, як плюрилінгвістичного підходу на вивчення іноземних мов, проголошених Радою Європи, що означає вдосконалення чотирьох основних компетентностей та виділення серед них найбільш значущого – культурного.

Нова мета вивчення іноземної мови за допомогою сучасних мовних практик – використання іноземної мови як інструменту в діалозі культур і

цивілізацій сучасного світу – підкреслює особливу увагу до культурного компоненту комунікативної компетенції іноземної мови.

Результати дослідження представлені у цьому розділі опубліковані в праці автора [[Збірник 2021.docx.pdf](#), 84; 144-148]

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1 Діалогічне мовлення як необхідна навичка майбутніх вчителів

Наразі, державна політика в сфері вищої філологічної освіти спрямована на поліпшення якості освоєння програм, розроблених в рамках навчання цієї спеціальності. Ця обставина означає, що вимоги, які пред'являються до рівня володіння іноземною мовою сьгоднішнім випускникам, стали значно вищими і жорсткішими. Це пов'язано з тим, що зростає роль усного іншомовного спілкування, в суспільстві виникає потреба в спеціалістах, які дійсно володіють іноземною мовою з метою вирішення комунікативних завдань.

Аналіз наукової, методичної та психолого-педагогічної літератури демонструє, що проблема розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів знаходиться в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних дослідників. Одночасно в наукових джерелах відсутнє чітке тлумачення поняття «діалогічні вміння» як невід'ємного компонента мовленнєвої підготовки майбутніх учителів.

Діалогічна мова як вид усного мовлення виникла в 1960-і роки і стала засобом і метою навчання говоріння іноземною мовою. Навчання діалогічній мові розглядалося досить докладно такими методистами як Г. В. Рогова, І. Л. Бім, С. Ф. Шатілов, В. Л. Скалкін, В. А. Бухбіндер та ін. М. А. Вайсбурдом були сформульовані вимоги до оволодіння видами діалогічного мовлення, Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко визначили окремі вміння, що входять до складу діалогічного вміння [53, с. 6].

У Лінгвістичній Енциклопедії дається наступне визначення діалогічної мови, діалогічна мова – форма (тип) мови, що складається з обміну висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, що активізує роль адресата в мовленнєвій діяльності адресанта [102].

У словнику Е. Г. Азімова і А. Н. Щукіна діалогічна мова визначається як, форма мови, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами [94].

В. Л. Скалкін у своїй книзі «навчання діалогічної мови» говорить про діалогічну мову як про об'єднану ситуативно-тематичну спільність усних висловлювань, послідовно породжених двома і більш співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [74, с. 6].

На думку А. Н. Шамова, діалогічна форма спілкування включає у себе ряд реплік або серію висловлювань, які зазвичай породжуються одне за іншим в умовах безпосереднього спілкування [51, с. 112].

Діалогічна мова має ряд особливостей: стислість висловлювань; широке використання немовних засобів спілкування (міміки, жестів); варіювання інтонації; наявність різноманітних речень неповного складу; вільне від суворих форм книжкової мови синтаксичне оформлення висловлювань, заздалегідь не підготовлених; переважання простих речень, характерне для розмовної мови, тощо.

Мета діалогічної мови – це спілкування і швидкий обмін інформацією, думками і судженнями між учасниками діалогу, що значно відрізняє діалогічну мову від монологічної [89, с. 71–82].

Дослідженням особливостей діалогічної мови займалися дослідники Л. В. Скалкін [74], Т. Л. Кучерява [45], Л. В. Бурман [12], якими було відзначено, що вона характеризується наступними аспектами:

- діалогічна мова – ситуативна, (пов'язана з умовами і атмосферою, де відбувається бесіда);
- діалогічна мова – контекстуальна (кожний наступний вислів в ній в істотному ступені продиктовано попереднім);
- діалогічна мова – укладена, (багато розуміється внаслідок спільності ситуації для співрозмовників та їх компетентності в ній);

- діалогічна мова – реактивна, (репліка є впливом на стимули мовного і немовного типу);
- діалогічна мова – малоорганізована, (репліка мимовільна, заздалегідь не обдумана, невимушена.)

На думку А. П. Величука, головними особливостями діалогу є:

- швидке чергування реплік;
- простота композиції;
- наявність еліптичних оборотів для посилення виразності мови;
- уживання звернень, вигуків, вигукувань для передачі емоційності та експресивного забарвлення;
- наявність відповідної інтонації, міміки, жестів, тощо [14, с. 57].

Таким чином, огляд літератури показав, що діалогічна мова – це форма мови при якій відбувається обмін репліками для передачі інформації або думок. Діалогічна мова включає в себе ряд особливостей, який відрізняє її від монологічної мови: вона пов'язана з атмосферою, складається з невеликих реплік, містить в собі вживання звернень, емоційне забарвлення, міміку, жести, тощо.

Роль діалогічного мовлення в процесі педагогічного спілкування важко переоцінити. У процесі діалогічного спілкування, і вчитель, і студент користуються одночасно двома видами мовленнєвої діяльності – говорінням і аудіюванням, якими вони повинні володіти на комунікативно-достатньому рівні, тобто розуміти один одного. Звідси випливає, що комуніканти повинні володіти діалогічними мовними вміннями [45, с. 3].

Л. Бурман визначає діалогічні вміння як «здатність виконувати складні комплексні дії, що забезпечують здійснення діяльності, підстави для якої становить навчальний діалог» [12, с. 15]. Дослідницею зазначено, що діалогічні вміння інтерпретують як творчі, нестандартні операції, які можуть стимулювати і мотивувати майбутніх педагогів до прийняття рішень та їх реалізації в різних педагогічних ситуаціях.

І. Осадченко, на основі результатів науково-дослідницької роботи констатує, що майбутні вчителі володіють навичками діалогічного мовлення на незадовільному рівні і ця проблема є достатньо масштабною. Очевидно, що проблема має бути вирішена ще під час навчання в загальноосвітніх закладах, проте з явищами існування недостатньої розвиненості діалогічних навичок доводиться працювати у вищій школі. Тому для розвитку діалогічних навичок майбутніх учителів дослідниця пропонує використовувати в навчальному процесі різні навчальні технології [59, с. 44].

На думку дослідників А. Алгаєва та Н. Яричева, розвиток комунікативної мобільності майбутніх фахівців тісно пов'язаний з їх внутрішньою активністю і спрямований на зміну особистого ставлення до змісту і характеру комунікативної діяльності [1, с. 2035].

Закономірно, що діалогічні вміння розвиваються в процесі діалогічного мовлення – тісної мовної взаємодії двох або більше учасників процесу спілкування. Тому учасник спілкування виконує роль як слухача, так і мовця.

Н. О. Антонюк характеризує діалогічну мову майбутніх вчителів з психологічної точки зору. Науковець зазначає, що як і будь-який інший вид мовної діяльності, діалогічна мова є мотивованою. Однак це відбувається не завжди. Так, викладачам вищої школи необхідно створювати штучні обставини – умови, в яких у майбутніх учителів з'явився б привід, потреба висловити почуття, передати думки, повідомити інформацію, тощо. Значну роль у цьому випадку відіграє комфортний клімат на занятті, дружні відносини між одногрупниками, тощо [4, с. 8].

Однією з основних психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність, адже часто зміст висловлювання можна зрозуміти тільки в контексті певної ситуації, у якій воно відбувається. Це можуть бути минулі події, почуття співрозмовників, життєвий досвід, додаткові відомості, цікава інформація, новини, тощо. Зазначені ситуації мотивують майбутніх

учителів до навчання, викликають жвавий інтерес до участі в процесі спілкування, вчать творчості і розвивають мовні вміння та здібності [4, с. 9].

С. Ю. Ніколаєва виділяє наступні компоненти комунікативної ситуації:

- суб'єкти спілкування;
- об'єкт, предмет розмови;
- відношення суб'єкта (об'єкта) до предмета розмови;
- умови мовного акту [56, с. 50].

Своєрідною особливістю діалогічного мовлення, з психологічної точки зору, є його емоційна забарвленість. Діалогічна мова завжди буде мати відтінок емоційності, адже мовець передає свої власні почуття, думки, відносини, переживання, тощо. Отже, діалог часто містить репліки подиву, прохання, сумніву, незадоволеності, осуду, тощо. При цьому репліку визначають як «певне висловлювання, межею якого є зміна мовця» [1, с. 2036].

Наступною відмінною рисою діалогічного мовлення є спонтанність, адже воно майже ніколи не є підготовленим заздалегідь. На відміну від монологічного мовлення: все залежить від мовної поведінки співрозмовників, з огляду на те, що обмін репліками відбувається швидко, діалогічна мова характеризується миттєвою реакцією учасників спілкування, високим ступенем автоматизованості діалогічних умінь. Саме в цьому і виражається спонтанність, непідготовленість майбутніх учителів як учасників мовленнєвої діяльності [1, с. 2036].

Також варто зазначити, що діалогічна мова має двосторонній характер. Обмін репліками передбачає володіння аудіюванням (розуміння мови на слух) і говорінням. Отже, необхідно розвивати у майбутніх учителів уміння ініціювати діалогічне мовлення, реагувати на репліки, спонукати учасників спілкування до подальшої розмови [56, с. 51].

П. Щербань зазначив, що «живе слово вчителя було і залишається найважливішим елементом всієї системи навчання і виховання. Майстерність усного мовлення, вміння залучати і утримувати увагу студентів, переконува-

ти, викликати інтерес до того чи іншого виду праці, впливати на їх настрій – без цього не може бути педагога. За допомогою мови, змістовної, емоційної мови, він не тільки пробуджує думку і почуття студентів, підтримує інтерес до предмету, а й формує їх досвід» [88, с. 81].

Отже, під діалогічними мовними вміннями розуміються наступні мовні дії: формулювати запит інформації; задовольняти запит інформації, тобто комунікативно і ситуативно адекватно відповідати на питання; повідомляти інформацію з метою її подальшого обговорення; висловлювати оціночні судження з приводу отриманої інформації (репліки згоди, незгоди, сумніву, підтвердження її істинності, тощо). Такі вміння виражаються у володінні відповідними діалогічними єдностями, відповідно до завдань спілкування, заданих умов навчання, тобто на комунікативно-достатньому рівні. Цей рівень не вимагає досконалого виконання всіх перерахованих вище мовних дій, він передбачає впевнене володіння найбільш уживаними питальними і стверджувальними репліками у формі простих непоширених речень, елементарних емоційно-оцінних реплік, тощо [45, с. 3].

Головною метою в навчанні діалогічного мовлення є розвиток навичок здійснювати усне мовне спілкування в різних ситуаціях. Задля здійснення даної мети необхідно розвивати в студентів навички діалогічної мови. Наприклад, на думку Л. М. Фрідмана, студенти повинні без попередньої підготовки самостійно задавати питання різних типів і відповідати на питання відповідно до ситуації в межах мовного матеріалу; реагувати на репліку, висловлюючи згоду або незгоду; складати діалог з опорою на діалог-зразок. [18].

У підсумку зазначимо, що формування і розвиток діалогічних умінь широко описано в контексті навчання іноземним мовам. Зокрема, науковцями виокремлено такі труднощі оволодіння діалогічним мовленням, загалом, та діалогічними вміннями, а саме:

– об'єднання аудіювання та говоріння, з огляду на те, що співрозмовнику потрібно швидко прийняти та адекватно відреагувати на чергову репліку,

під час чого виникає процес гальмування спілкування. Мовець повинен, з одного боку, правильно зрозуміти партнера, а з іншого – підготувати свою відповідь, тому виникає розсіювання уваги, що зумовлює неможливість ведення діалогу в нормальному темпі;

– обмін декількома репліками, з огляду на те, що розпочатий діалог «завмирає»: виникають труднощі «продукування ініціативних реплік»;

– непередбачуваність, адже діалог важко запланувати заздалегідь, тому співрозмовникам необхідно уважно стежити за перебігом діалогу, який іноді буває несподіваним, а його несподіваність призводить до зміни предмета комунікації, тощо.

2.2 Етапи і засоби формування навичок діалогічного мовлення

Формування діалогічних навичок – складний процес, який має поетапно керовану природу, а його результативність обумовлена комплексом педагогічних умов:

1) створення позитивної морально-емоційної атмосфери в процесі занять засобами емоційного тренінгу;

2) формування внутрішньої мотивації до діалогічної діяльності і спілкування, наявність установки на використання діалогу в навчанні;

3) організація засвоєння студентами компонентів діалогічної діяльності на основі технології імітаційно-ігрового моделювання;

4) включення у діяльність студентів адекватної структури активного діалогу [12, с. 18].

У навчанні вмінням діалогічної мови можна виділити два етапи: перший – етап формування елементарних умінь реплікування і другий – етап вдосконалення діалогічних умінь у більш складному мовному спілкуванні.

На першому етапі, при формуванні діалогічних умінь, виконуються умовно-мовні вправи, тобто вправи, що імітують мовну комунікацію в на-

вчальних умовах. Увага студентів при виконанні цих вправ спрямована на освоєння форми і на зміст [45, с. 4].

Умовно-мовленнєві вправи можуть бути імітивними, символічними, трансформаційними. На цьому етапі студенти знайомляться з лексикою по темі, фразами-кліше, виконують вправи з опорою на мікроситуацію. Мікроситуацією називають ситуацію, мовною реакцією на яку є поєднання двох-трьох взаємопов'язаних реплік. Наприклад, у ситуації незрозумілої або невідзначеної інформації, встановлення контакту (дізнатися адресу, час, ціну, попросити принести що-небудь, довідатися про самопочуття, тощо).

Другий етап навчання діалогічним умінням полягає в оволодінні студентів різними мовними діями в їх логічному зв'язку, які поступово набувають рис природного діалогічного спілкування. Від мінідіалогів, натренованих на підготовчому етапі, студенти переходять до тематичних діалогів, непідготовленої бесіди, дискусії. На цьому етапі, значна увага повинна приділятися динаміці діалогу – здатності продовжувати та підтримувати розмову поряд зі спонуканням співрозмовника до нього [45, с. 4].

У навчанні діалогічної мови В. А. Бухбіндер виділяє навчальний і природний діалоги. В. А. Бухбіндер пише, що природний діалог здійснюється в різних ситуаціях спілкування між носіями мови та іноземцем, що володіє цією мовою. Навчальні діалоги моделюють природні, готують до природного спілкування. Основним критерієм виділення різних видів навчальних діалогів є ступінь їх підготовленості. За цією ознакою можна виділити повністю завчений, частково трансформований, підготовлений під керівництвом вчителя, самостійно підготовлений і спонтанний діалоги [62, с. 248–249].

В умовах професійно-орієнтованого навчання іноземним мовам, використовуються навчальні діалоги, які б змогли підготувати студентів до ведення природних діалогів. Так, на заняттях студенти мають справу не зі справжньою, природною мовою, а з умовною або навчальною комунікацією, без якої неможливо сформувати в студентів мовні навички та вміння. Необ-

хідно відзначити велику ефективність діалогічного мовлення в процесі вивчення граматичного й лексичного матеріалу при формуванні відповідних мовних навичок, ніж виконання мовних вправ типу: змініть особисті закінчення дієслів, вставте потрібне слово замість крапок, тощо [45, с. 3]. Саме на базі такої навчальної «підготовленої» мови створюється так звана комбінаційно «непідготовлена» мова. «Непідготовлена», спонтанна, лексично і граматично правильна іноземна діалогічна мова формується в процесі навчальної комунікації під час вдосконалення мовних навичок і умінь.

Потреба вступу в діалогічний контакт визначається конкретними мотивами та завданнями спілкування, реалізація яких стимулює ініціативність учасників діалогу. Прояв вираження різного роду мотивів можна спостерігати в прагненні учасників спілкування поставити один одного в популярність про що-небудь, уточнити і конкретизувати якісь дані, обґрунтувати, переконати співрозмовника в чомусь, знайти способи прийти до згоди або відстояти свою точку зору на рішення тієї або іншої проблеми, тощо. Це в кінцевому підсумку і визначає особливості цього виду комунікації, які полягають в спонтанності, емоційності й експресивності. Яскравим ілюстративним матеріалом цього складного комплексу психофізіологічних механізмів можуть служити запропоновані студентам діалоги, які спрямовані як на читання, так і на прослуховування [45, с. 2].

Однак, приступаючи до роботи над вивченням діалогічної мови, викладач не повинен залишати без уваги пов'язані з цим негативні явища. Так, наприклад, ускладненню процесу спілкування сприяє поєднання рецепції і репродукції; відсутність часу на підготовку; часта зміна тематики; готовність використовувати в мові різноманітні моделі пропозицій; здатність не тільки реагувати на опорну репліку, а й ініціативно продовжувати спілкування, тощо. До негативних моментів можна віднести і ряд інших факторів: одноразовість пред'явлення інформації і незворотність звучної мови, темп мови, аудіювання мови людей з різними голосовими характеристиками та індивідуа-

льною вимовною манерою, розбіжність деяких паралінгвістичних компонентів у різних мовних культурах, відсутність зорових опор і зворотного зв'язку з джерелом інформації, тощо [45, с. 2].

Крім того речення, які використовуються в діалогах, відрізняються своєю структурною своєрідністю, так як являють собою зміну реплік-монологів, питань і відповідей. Урахування всіх цих особливостей у процесі організації навчального процесу дозволяє чітко сформулювати навчальні завдання, які зводяться до того, щоб:

- навчити студентів мовним прийомам, що сприяють створенню природної мови;
- познайомити їх з репліками, що виражають почуття різного роду;
- відпрацювати мовні зразки – запрошення і спонукання до спільної діяльності;
- довести до автоматизму завчені мовні кліше, пов'язані з вживанням їх у конкретній ситуації, тощо.

Здійснення поставлених завдань можливе лише за умови відповідної організації викладачем навчальної діяльності. Для цього на заняттях пропонується цілий комплекс різних видів вправ, які спрямовані на подолання труднощів, що виникають у процесі навчання. У першу чергу, у список пропонує завдань необхідно запровадити ті, які підвищують навички аудіювання, так як від цього залежить уміння долати численні труднощі, що супроводжують процес усної рецепції. Відповідно до цього, в систему вправ повинні увійти і ті, які розвивають фонетичний і інтонаційний слух, формують фонетичні навички – мовні вправи, що представляють собою керовану мовну діяльність, забезпечують практику аудіювання на основі комплексного подолання аудитивних труднощів. На початковому етапі враховується тісна взаємодія аудіювання з говорінням як двох форм усного мовлення та аудіювання з читанням як двох видів рецептивної діяльності [45, с. 2].

Сучасний підхід до навчання говорінню передбачає наступні ключові моменти, які допомагають подолати труднощі при навчанні діалогічної мови:

- персоналізація (студенти успішніше виконують завдання, які намагаються описати свій життєвий досвід, представити себе на місці дійової особи);
- побудова діалогів, в яких можлива варіативність, створення власної сюжетної лінії, прояву індивідуальності;
- баланс між правильністю мови і вільним володінням мовою (викладач повинен усвідомлювати, що при спонтанній мові на етапі навчання не можна концентрувати увагу на граматичній правильності мови);
- забезпечення студентів інструментарієм для успішного ведення бесіди, часом на підготовку.

Важливим моментом у процесі навчання діалогічної мови має стати створення умов, при яких студенти матимуть можливість вживати мовний матеріал у різноманітних ситуаціях і комунікативних вправах так, щоб вони легко оперували мовним матеріалом в конкретній мовній ситуації, а також вміли використовувати набуті навички усного мовлення в реальній комунікації у майбутньому [45, с. 5].

Зміст навчання діалогічної мови можна визначити через цілі навчання. Воно повинно відповідати віковим особливостям й інтересам студента, з чого випливає, що навчання іноземній мові як засобу спілкування вимагає введення до змісту навчання мовних та країнознавчих знань, навичок і умінь, необхідних для спілкування з носіями іноземної мови та іноземної культури, розуміння автентичних текстів.

У сучасній методиці сформувалися два шляхи навчання діалогічній мові: дедуктивний та індуктивний. Навчання з використанням дедуктивного підходу починається з цілісного діалогу-зразку, розглянутого як структурно-інтонаційний еталон для побудови йому подібних і здійснюється в кілька етапів:

- сприйняття діалогу (на слух, а потім з графічною опорою) з метою загального розуміння смислового змісту, виявлення діючих осіб і їхніх позицій;
- виявлення і «присвоєння» особливостей даного діалогу: кліше, звернень, еліптичних речень, модальних слів і вигуків;
- відтворення діалогу за ролями, хором за вчителем і в парах;
- стимулювання діалогічного спілкування на основі подібної, але нової ситуації шляхом виділення варіативних елементів, їх еквівалентне заміщення;
- відтворення видозміненого діалогу [45, с. 52].

Діалог-зразок є опорою для змістовного плану спілкування, а також виконує ознайомлювальну з соціально-культурними особливостями носіїв мови та їхньою мовною поведінкою функцію. Тому неминуче постає питання про включення до навчання іноземної мови таких сфер спілкування, як навчально-професійна, офіційно-ділова та науково-дослідна, які б відтворювали умови можливих професійних контактів та ведення науково-дослідної діяльності, крім соціально-побутових і соціально-культурних сфер спілкування [18].

При оволодінні діалогічною мовою дедуктивним шляхом, задіюються процеси запам'ятовування і репродукції. Зразок є певною опорою для композиційного оформлення і вибору засобів вираження думок і почуттів. У складанні власних діалогів опорами в даному випадку можуть служити:

- тексти діалогів-моделей;
- зміст мовної установки викладача на складання видозмінених діалогів;
- опис ролей, одержуваних окремо кожним з учасників діалогу;
- картинки або відеосюжет, що програватиметься без звуку.

У підсумку зазначимо, що для методики навчання діалогічної мови важливим є відбір, визначення характеру та послідовності підготовчих вправ, в яких здійснюється реалізація усвідомлення студентами зв'язків мовних засо-

бів зі стратегією і тактикою мовної поведінки відповідно до заданої ситуації спілкування. Вправи повинні бути спрямовані на:

- а) вибір мовних засобів для діалогу;
- б) розгорнуте обговорення елементів ситуації та ролей співрозмовників;
- в) вироблення своєї стратегії і тактики у запропонованій ролі;
- г) планування можливої поведінки партнера;
- д) визначення виду, обсягу і структури діалогу і його можливого результату.

2.3 Інтерактивні технології в сучасному навчанні: характеристика та типи

У сучасному навчанні важливу роль відіграють інтерактивні технології. Сучасні дослідники визначають інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, спосіб пізнання, здійснюваний у формі спільної діяльності студентів, при якій всі учасники взаємодіють одне з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблеми [25, с. 3].

Слово «інтерактив» походить від англійського «interact» («inter» – «взаємний», «act» – діяти). Інтерактивність – здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (людиною) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером). Навчальний процес організований таким чином, що всі студенти є залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлектувати з приводу того, що вони знають і про що думають. Особливістю інтерактивних методів є високий рівень взаємно спрямованої активності суб'єктів взаємодії, емоційне, духовне єднання учасників. У порівнянні з традиційними формами ведення занять, в інтерактивному навчанні змінюється

взаємодія викладача і студента: активність викладача поступається місцем активності студентів, а завданням викладача стає створення умов для їх ініціативи. У ході діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати обмірковані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми [65]. Для цього на заняттях організовується парна і групова робота, застосовуються технології дослідницьких проєктів, рольові ігри, здійснюється робота з документами і різними джерелами інформації, активізується творчий потенціал студентів. Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід слугує основним джерелом навчального пізнання. Викладач не створює умови, де студент пасивно сприймає інформацію, але спонукає учасників до самостійного пошуку і виконує функцію помічника в роботі.

Інтерактивні форми проведення занять виконують наступні функції:

- пробуджують у студентів інтерес до навчання;
- заохочують активну участь кожного в навчальному процесі;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- формують багатоплановий вплив на студентів;
- формують зворотний зв'язок (вираження реакції аудиторії);
- формують у студентів думки і позитивні взаємовідносини;
- формують життєві навички;
- сприяють зміні поведінки [79, с. 82].

Концепція інтерактивного навчання передбачає наступні форми / моделі навчання:

1) пасивна – студент виступає в ролі «об'єкта» навчання (слухає і спостерігає);

2) активна – студент виступає «суб'єктом» навчання (здійснює самостійну роботу, творчі завдання, роботи / проєкти, тощо);

3) інтерактивна – взаємодія, рівноправне партнерство. Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових (ділових) ігор, спільне вирішення проблем. Виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. З об'єкта впливу студент стає суб'єктом взаємодії, він самостійно бере активну участь у процесі навчання, слідуючи своїм індивідуальним маршрутом [40, с. 52].

Усі технології інтерактивного навчання розподіляються на неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не припускають побудову моделей досліджуваного явища і діяльності. В основі імітаційних технологій лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі.

Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом інтерактивних підходів, серед яких можна виділити наступні:

- творчі завдання;
- робота в малих групах;
- навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри);
- використання громадських ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії);
- соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки);
- вивчення і закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «студент в ролі викладача», «кожен вчить кожного», мозаїка, використання питань, сократичний діалог);
- тестування;
- розминки;
- зворотній зв'язок;
- дистанційне навчання;

- обговорення складних і дискусійних питань і проблем (займи позицію, шкала думок, тощо);
- вирішення проблем («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», тощо);
- тренінги.

Основні методичні принципи інтерактивного навчання:

- ретельний підбір робочих термінів, навчальної, професійної лексики, умовних понять (розробка глосарію);
- всебічний аналіз конкретних практичних прикладів професійної діяльності, в якій студенти виконують різні рольові функції;
- підтримка з усіма студентами безперервного візуального контакту;
- виконання на кожному занятті одним із студентів функції модератора (ведучого), який ініціює і орієнтує обговорення навчальної проблеми (викладач в даному випадку виступає в якості арбітра);
- активне використання технічних засобів, у тому числі роздаткового і дидактичного матеріалу у вигляді таблиць, слайдів, навчальних фільмів, роликів, відеокліпів, відеотехніки, за допомогою яких ілюструється досліджуваний матеріал;
- постійна підтримка викладачем активної внутрішньогрупової взаємодії, зняття ним напруженості у взаєминах між учасниками, нейтралізація «гострих» кроків і дій окремих груп студентів;
- оперативне втручання викладача в хід дискусії в разі виникнення непередбачених труднощів, а також з метою пояснення нових положень навчальної програми;
- інтенсивне використання індивідуальних завдань (домашні контрольні завдання самодіагностичного або творчого характеру, тощо);
- організація просторового середовища – «ігрового поля», яке повинно сприяти активізації діяльності студентів;

- виконання ігрових ролей з урахуванням індивідуальних творчих та інтелектуальних здібностей;

- формування навичок прийняття рішень в умовах жорсткого регламенту часу і наявності елемента невизначеності в інформації [40, с. 52–55].

Організація інноваційного навчання включає:

- знаходження проблемного формулювання теми, цілей і питань заняття;

- підготовку навчального простору (спеціалізовані аудиторії, навчальні лабораторії тощо) до діалогу, до активної роботи;

- формування мотиваційної готовності студента і викладача до спільних дій в процесі пізнання;

- створення спеціальних (службових) ситуацій, що спонукають до інтеграції зусиль для вирішення поставленого завдання;

- вироблення і прийняття правил рівноправного співробітництва для студентів і викладача;

- використання «підтримуючих» прийомів спілкування: доброзичливі інтонації, вміння ставити конструктивні питання, тощо;

- оптимізацію системи оцінки процесу пізнання і результатів спільної діяльності;

- розвиток загальногрупових і міжособистісних умінь і навичок аналізу і самоаналізу [58].

Однією з важливих інтерактивних технологій навчання діалогічного мовлення є кейс-стаді. Сутність кейс-стаді полягає в самостійній іншомовній діяльності студентів в штучно створеному середовищі, яка дає можливість з'єднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для здійснення іншомовної комунікації. Студентам пропонується осмислити ситуації, які передбачають необхідність вирішення тієї чи іншої проблеми. У процесі вирі-

шення поставленої проблеми, студенти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних знань [26, с. 21].

Кейс-метод дозволяє враховувати рівень підготовки студентів, інтереси, стиль мислення і поведінки, вікові особливості студентів, що дає можливість широко використовувати його для різних вікових категорій та рівнів знань студентів [77, с. 60].

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (рішення кейсів). Метод відноситься до неігрових імітаційних активних методів навчання [77, с. 115].

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, що виникає при конкретному стані справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми.

Ознаки методу case-study:

1. Наявність окресленої проблеми, завдання.
2. Колективне формування рішень.
3. Багатоальтернативність рішень; принципова відсутність єдиного рішення.
4. Єдина мета при виробленні рішень.
5. Наявність системи групового оцінювання діяльності.
6. Наявність керованого емоційного напруження студентів [78, с. 200].

Технологічні особливості методу case-study:

1. Метод являє собою специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, тобто включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури.

2. Метод case-study виступає як технологія колективного навчання, найважливішими складовими якої виступають робота в групі (або підгрупах)

і взаємний обмін інформацією.

3. Метод case-study в навчанні можна розглядати як синергетичну технологію, сутність якої полягає у підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів множення знання, інсайтного осяяння, обміну відкриттями, тощо [47, с. 69].

4. Метод case-study інтегрує у собі технології розвиваючого навчання, включаючи процедури індивідуального, групового та колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей студентів.

5. Метод case-study виступає як специфічний різновид проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології, в основі лежить процес вирішення наявної проблеми за допомогою спільної діяльності студентів, тоді як в методі case-study, в основі лежить формування проблеми і шляхів її вирішення на підставі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання і джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій [47, с. 80].

6. Метод case-study концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». У ньому передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення їх досягнень. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Основна функція методу case-study – навчити студентів вирішувати неструктуровані проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом. Кейс активізує студентів, розвиває аналітичні та комунікативні здібності, залишаючи їх один на один з реальними ситуаціями.

Метод case-study відносять до одного з найбільш ефективних активних методів навчання. До переваг методу case-study можна віднести [47, с. 80–83]:

- використання принципів проблемного навчання – отримання навичок вирішення реальних проблем, можливість роботи групи на єдиному

проблемному полі, при цьому процес вивчення, по суті, імітує механізм прийняття рішення в житті, він більш адекватний життєвій ситуації, ніж заучування термінів з подальшим переказом, оскільки вимагає не тільки знання і розуміння термінів, а й вміння оперувати ними, вибудовуючи логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку;

- отримання навичок роботи в команді (Team Job Skills);
- вироблення навичок найпростіших узагальнень;
- отримання навичок презентації;
- отримання навичок прес-конференції, вміння формулювати питання, аргументувати відповідь.

Класифікація кейсів може здійснюватися за різними ознаками. Одним з широко використовуваних підходів до класифікації кейсів є їх складність.

При цьому розрізняють [64, с. 50]:

- ілюстративні навчальні ситуації-кейси, мета яких – на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;
- навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються і чітко сформульовані проблеми; мета такого кейса – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення з зазначеної проблеми;
- навчальні ситуації – кейси без формування проблеми, в яких описується більш складна, ніж в попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не виявлена, а представлена в статистичних даних, оцінках громадської думки, тощо. Мета такого кейса – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом ресурсів, які є у наявності;
- прикладні справи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейса – пошук шляхів вирішення проблеми.

Кейси можуть бути класифіковані, виходячи з цілей і завдань процесу навчання. У цьому випадку можуть бути виділені наступні типи кейсів [63, с. 156]:

- кейси, які навчають аналізу та оцінці;
- кейси, які навчають вирішенню проблем і прийняттю рішень;
- кейси, які ілюструють проблему, рішення або концепцію в цілому.

У таблиці 2.1 представлені можливості інтеграції різних методів при організації роботи з кейсом на уроці англійської мови [63, с. 157].

Таблиця 2.1

Можливості інтеграції різних методів при організації роботи з кейсом на уроці англійської мови

<i>Методи інтегровані в кейс-метод</i>	<i>Характеристика його ролі в кейс-методі</i>
<i>Моделювання</i>	<i>Побудова моделі ситуації</i>
<i>Системний аналіз</i>	<i>Системне представлення та аналіз ситуації</i>
<i>Уявний експеримент</i>	<i>Спосіб отримання знання про ситуацію за допомогою її уявного перетворення</i>
<i>Метод опису</i>	<i>Створення опису ситуації</i>
<i>Проблемний метод</i>	<i>Представлення проблеми, що лежить в основі ситуації</i>
<i>Метод класифікації</i>	<i>Створення впорядкованих переліків властивостей, сторін, складових ситуації</i>
<i>Ігрові методи</i>	<i>Представлення варіантів поведінки</i>
<i>«Мозковий штурм»</i>	<i>Генерування ідей щодо ситуації</i>

<i>Дискусія</i>	<i>Обмін думками з приводу проблеми і шляхів її вирішення</i>
-----------------	---

Використання кейс стаді має такий вплив на ефективність заняття в цілому, та на вивчення іншомовної лексики студентами:

- сприяє ефективному запам'ятовуванню нової лексики;
- підвищує рівень знання іноземної мови в цілому, використання лексичного матеріалу та його розуміння є більш ефективним, ніж просте їх заучування, так як вимагає вміння їх використовувати;
- розвиває творче мислення, змушуючи думати мовою, що вивчається;
- розвиває навички проведення презентації (вміння публічно представити свою роботу іноземною мовою);
- навчає формулювати різні типи питань;
- розвиває вміння вести дискусію, аргументувати відповіді, що сприяє розвитку мовлення без опори на готовий текст;
- розвиває навички роботи в команді і продукування колективного рішення;
- дозволяє повноцінно вирішити індивідуальну та групову самостійну роботу студентів.

Також, можна виокремити наступні ефективні технології інтерактивного навчання:

1. Бінарна лекція (лекція-діалог). Передбачає виклад матеріалу у формі діалогу двох викладачів, наприклад, представників двох наукових напрямків. Необхідні: демонстрація культури дискусії, залучення до обговорення проблеми студентів [38, с. 95].

2. Брифінг. Брифінг – (англ. briefing від англ. brief-короткий, недовгий) – коротка пресконференція, присвячена одному питанню. Основна відмін-

ність: відсутня презентаційна частина, тобто практично відразу учасники переходять до відповідей на питання журналістів.

3. Вебінар. Вебінар (від слів «веб» і «семінар») – це «віртуальний» практикум, організований за допомогою Інтернет-технологій. Вебінару притаманна головна ознака практикуму – інтерактивність. Учасник робить доповідь, слухачі ставлять питання, а доповідач відповідає на них. Найбільш легкий спосіб організувати вебінар – скористатися послугами компаній, що спеціалізуються на надання даних послуг [40, с. 53].

4. Відео-конференція. Відео-конференція (англ. videoconference) – це область інформаційної технології, що забезпечує одночасно двосторонню передачу, обробку, перетворення і представлення інтерактивної інформації на відстань в реальному режимі часу за допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки. Взаємодію в режимі відеоконференцій також називають сеансом відеоконференцзв'язку. Відеоконференцзв'язок – телекомунікаційна технологія інтерактивної взаємодії двох і більше віддалених абонентів, при якій між ними можливий обмін аудіо- та відеоінформацією в реальному масштабі часу з урахуванням передачі керуючих даних [15, с. 33].

5. Відео-лекція. Знята на плівку скорочена лекція, доповнена схемами, таблицями, фотографіями і відеофрагментами, що ілюструють лекційний матеріал. Серія таких лекцій добре підходить як для дистанційного та заочного навчання, так і для повторення вивченого матеріалу [58].

6. Віртуальна консультація. Самостійні заняття студента з вивчення інтерактивних навчальних матеріалів дозволяють йому отримати основний обсяг навчальної інформації, а виконання письмових завдань – розвинути навички практичного використання концепцій курсу при дослідженні власного досвіду.

7. Віртуальний тьюторіал – використовується для закріплення і коригування самостійно отриманих знань і умінь, формування навичок групової діяльності та обміну досвідом з іншими учасниками. Тьюторіали проводяться

із застосуванням активних методів навчання (групові дискусії, ділові ігри, рішення кейсів, тренінги та мозкові штурми).

8. Групова дискусія (обговорення врівголоса). Для проведення такої дискусії всі студенти, присутні на практичному занятті, розбиваються на невеликі підгрупи, які обговорюють ті чи інші питання, що входять в тему заняття. Обговорення може організовуватися двобічно: всі підгрупи аналізують одне і те ж питання, або велика тема розбивається на окремі завдання. Традиційні матеріальні результати обговорення наступні: складання списку цінкових думок, виступ одного або двох членів підгруп з доповідями, складання методичних розробок або інструкцій, складання плану дій [38, с. 96].

9. Дебати. Це чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальних тем. Це різновид публічної дискусії учасників дебатів, що спрямовує на переконання у своїй правоті третьої сторони, а не одне одного. Тому вербальні та невербальні засоби, які використовуються учасниками дебатів, мають на меті отримати певний результат – сформувані у слухачів позитивне враження від власної позиції.

10. Ділова гра. Ділова гра – засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності (включаючи екстремальні) методом пошуку нових способів її виконання. Ділова гра імітує різні аспекти людської активності та соціальної взаємодії. Гра також є методом ефективного навчання, оскільки знімає протиріччя між абстрактним характером навчального предмета (об'єкта) і реальним характером професійної діяльності [39, с. 51].

11. Дискусія. Як інтерактивний метод навчання означає дослідження або розбір. Освітньою дискусією називається цілеспрямоване, колективне обговорення конкретної проблеми (ситуації), що супроводжується обміном ідеями, досвідом, судженнями, думками в складі групи. Дискусія передбачає обговорення будь-якого питання або групи пов'язаних питань компетентними особами з наміром досягти взаємоприйняттого рішення. Дискусія є різновидом суперечки, близькою до полеміки, і являє собою серію тверджень, по че-

рзі висловлюваних учасниками. Заяви останніх повинні належати до одного і того ж предмета або теми, що повідомляє обговоренню необхідну зв'язність [40, с. 54].

12. Диспут – походить від латинського *disputare* – міркувати, сперечатися. У тих ситуаціях, коли мова йде про диспут, мається на увазі колективне обговорення моральних, політичних, літературних, наукових, професійних та інших проблем, які не мають загальноприйнятого, однозначного рішення. У процесі диспуту його учасники висловлюють різні судження, точки зору, оцінки на ті чи інші події, проблеми. Важливою особливістю диспуту є суворе дотримання заздалегідь прийнятого регламенту і теми.

13. Імітаційні ігри, відомі також як «мікросвіти» (*microworlds*) – являють собою своєрідні «тренажери», які розвивають системне мислення, навички прийняття рішень в динамічно мінливому навколишньому середовищі в умовах стресу і невизначеності. Мікросвіти дозволяють за кілька годин промодельовувати ситуації протяжністю в кілька місяців, років або десятиліть, що дозволяє оцінити довгострокові наслідки прийняття рішень і ймовірні побічні ефекти. Імітаційні ігри являють собою своєрідну «лабораторію навчання», в якій моделюється реальна ситуація, і учасники експерименту можуть застосувати свої навички прийняття рішень до модельованої ситуації [68, с. 62].

14. Інтерв'ю – термін походить від англійського «*interview*» – бесіда. За змістом, інтерв'ю діляться на групи: документальні інтерв'ю; інтерв'ю думок; інтерв'ю «прес-конференція». Суб'єктом інтерв'ю може виступати як лектор, так і студенти, які підготували інформацію за заданою темою.

15. Інтерактивна (проблемна) лекція. Інтерактивна (проблемна) лекція являє собою виступ, як правило, досвідченого викладача перед великою аудиторією студентів протягом 2–4 академічних годин із застосуванням таких активних форм навчання:

- керована дискусія (бесіда);

- модерація (найбільш повне залучення всіх учасників лекційного заняття в процес досліджуваного матеріалу);
- демонстрація слайд-презентації або фрагментів навчальних фільмів;
- мозковий штурм;
- мотиваційна мова.

16. Інформаційно-проблемна лекція передбачає виклад матеріалу з використанням проблемних питань, завдань, ситуацій. Процес пізнання відбувається через науковий пошук, діалог, аналіз, порівняння різних точок зору [75].

17. Колективні рішення творчих завдань. Під творчими завданнями розуміються такі навчальні завдання, які вимагають від студентів не простого відтворення інформації, а творчості, оскільки завдання містять більший або менший елемент невідомості і мають, як правило, кілька підходів.

18. Колоквіум. Колоквіум – вид навчально-теоретичних занять, що являє собою групове обговорення під керівництвом викладача досить широкого кола проблем (ситуацій). Одночасно це і форма контролю, різновид усного іспиту, масового (фронтального) опитування, що дозволяє викладачеві в порівняно невеликий термін з'ясувати рівень знань, умінь студентів цілої академічної групи за конкретним розділом курсу. Колоквіум, як правило, проходить у формі дискусії, в ході якої студентам надається можливість висловити свою точку зору на розглянуту проблему (ситуацію), вчитися обґрунтовувати і відстоювати її. Аргументуючи і захищаючи свою думку, студенти в той же час демонструють, наскільки глибоко і усвідомлено вони засвоїли вивчений матеріал [40, с. 55].

19. Коучинг (тренінг). Коучинг – розкриття потенціалу студента з метою максимального підвищення ефективності його діяльності; мистецтво створення, за допомогою бесіди і поведінки, середовища, яка полегшує рух людини до бажаних цілей, так, щоб воно приносило задоволення. Коучинг також може бути визначений як система реалізації спільного соціального,

особистісного і творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою отримання максимально можливого ефективного результату. Тренінг – форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки в професійному спілкуванні [38, с. 97].

20. **Круглий стіл.** У сучасному значенні вираз «круглий стіл» вживається як назва одного із способів організації обговорення певного питання. Цей спосіб характеризується наступними особливостями:

- всі учасники круглого столу виступають в ролі пропонентів, тобто повинні висловлювати думку з приводу обговорюваного питання, а не з приводу думок інших учасників. У пропонента два завдання: домогтися, щоб опоненти зрозуміли і повірили йому;
- всі учасники обговорення – рівноправні;
- ніхто не має права диктувати свою волю і рішення. Найчастіше круглий стіл відіграє швидше інформаційну роль, а не слугує інструментом формування конкретних рішень.

21. **Лекція-консультація** – передбачає виклад матеріалу за типом «питання – відповіді – дискусія».

22. **Лекція-прес-конференція** – проводиться як науково-практичне заняття, із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей, тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст, заздалегідь підготовлений в рамках запропонованої викладачем програми. Сукупність представлених текстів дозволяє всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи та виступів студентів, доповнюючи або уточнюючи запропоновану інформацію, та формулює основні висновки [75].

23. **Лекція-провокація** – лекція із заздалегідь запланованими помилками, розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю запропонованої інформації та пошуку помилок. Наприкінці лекції проводиться діагностика знань слухачів і розбір зроблених помилок. Такий вид інтерактивної

діяльності дозволяє розвинути у студентів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виділяти невірну і неточну інформацію. Розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю запропонованої інформації (пошук помилки: змістовної, методологічної, методичної, орфографічної). [75].

25. Метод навчання в парах (спаринг-партнерство). Спаринг (від англ. *sparring*) – в боксі тренувальний бій з метою всебічної підготовки до змагань. Спаринг-партнер – суперник в різних тренувальних змаганнях. Відповідно, спаринг-партнерство як форма організації в позааудиторної самостійної роботи являє собою різновид парної роботи, в якій студенти, виконуючи роль суперників в змаганні, виконують завдання по заздалегідь заданому викладачем алгоритму.

26. Методика «дерево рішень». Використання методики «дерево рішень» дозволяє оволодіти навичками вибору оптимального варіанту рішення, дії, тощо. Побудова «дерева рішень» – практичний спосіб оцінити переваги і недоліки різних варіантів. На етапі пропозиції варіантів, і на етапі їх оцінки можливе використання методу мозкового штурму [38].

27. Метод «мозкового штурму» – метод, при якому приймається будь-яка відповідь студента на поставлене запитання. Важливо не давати оцінку висловлюваним точкам зору відразу, а приймати все і записувати думку кожного на дошці або аркуші паперу. Учасники повинні знати, що від них не вимагається обґрунтувань або пояснень відповідей. «Мозковий штурм» – це простий спосіб генерування ідей для вирішення проблеми. Під час мозкового штурму учасники вільно обмінюються ідеями в міру їх виникнення таким чином, що кожен може розвивати чужі ідеї.

28. Метод портфоліо – (*portfolio*- портфель, англ. – папка для документів) – сучасна освітня технологія, в основі якої використовується метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності.

29. Метод Сократа – метод питань, що передбачають критичне ставлення до догматичних тверджень, називається ще як метод «сократівської іронії». Це вміння витягувати приховане в людині, знання за допомогою майстерних навідних питань, що мають на увазі коротку, просту і заздалегідь передбачувану відповідь.

30. Міні-лекція. Міні-лекція є однією з ефективних форм викладання теоретичного матеріалу. Перед викладенням будь-якої інформації викладач запитує, що знають про це студенти. Після надання будь-якого твердження викладач пропонує обговорити ставлення студентів до цього питання [39].

31. Моделювання виробничих процесів і ситуацій. Метод «моделювання виробничих процесів і ситуацій» передбачає імітацію реальних умов, конкретних специфічних операцій, моделювання відповідного робочого процесу, створення інтерактивної моделі, тощо.

32. Освітня експедиція (жива паралель) – навчання через живе спостереження і проживання, занурення в закономірності розвитку, що діють всюди. Освітня експедиція – це безпосередній контакт із зовнішнім освітнім середовищем, її конкретним освітнім об'єктом.

33. Зворотній зв'язок – актуалізація отриманих на лекції знань шляхом з'ясування реакції учасників на обговорювані теми.

34. Обговорення в групах. Групове обговорення будь-якого питання спрямоване на знаходження істини або досягнення кращого взаєморозуміння. Групові обговорення сприяють кращому засвоєнню досліджуваного матеріалу. Різновидом групового обговорення є круглий стіл, який проводиться з метою поділитися проблемами, власним баченням питання, познайомитися з досвідом, досягненнями [40, с. 55].

35. Онлайн-семінар. Різновид веб-конференції, проведення онлайн-зустрічей або презентацій через Інтернет в режимі реального часу. Під час веб-конференції кожен з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою завантаженого

додатка, встановленого на комп'ютері кожного учасника, або через веб-додаток. В останньому випадку, щоб приєднатися до конференції, потрібно просто ввести URL (адреса сайту).

36. Передача (делегування) повноважень. Процес передачі частини функцій викладача студентам для досягнення конкретних цілей організації. Він використовується для поліпшення і оптимізації освітнього процесу та є дуже актуальним в проєктній діяльності студентів. Сутність процесу полягає у тому, що особи, які працюють над проєктом, краще розуміють ситуацію, ніж керівник проєкту, і, відповідно їм простіше знайти вихід і вирішити наявну проблему [40].

37. Проблемна лекція. У ході проблемної лекції нове знання вводиться через проблемність питання, завдання або ситуації. При цьому процес пізнання студентів у співпраці та діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або підсумовування та аналізу традиційних і сучасних точок зору [75].

38. Перегляд та обговорення навчальних відеофільмів. Навчальні та науково-пізнавальні відеофільми відповідного змісту можна використовувати на будь-якому з етапів занять і тренінгів відповідно до їх теми, цілей і завдань, а не тільки як додатковий матеріал. Перед показом фільму викладачеві необхідно поставити перед студентами кілька ключових питань. Це буде основою для подальшого обговорення. Можна зупиняти фільм на заздалегідь відібраних кадрах (моментях) і проводити дискусію. У кінці заняття необхідно спільно зі студентами підвести підсумки.

39. Публічна презентація проєкту. Презентація – найефективніший спосіб донесення важливої інформації як в розмові «один на один», так і в ході публічних виступів. Слайд-презентації з використанням мультимедійного обладнання дозволяють ефективно і наочно представити зміст досліджуваного матеріалу, виділити і проілюструвати повідомлення, яке несе повча-

льну інформацію, показати її ключові змістовні пункти. Використання інтерактивних елементів дозволяє посилити ефективність публічних виступів, які є частиною професійної діяльності викладача [68, с. 84].

40. Робота в малих групах це одна з найпопулярніших стратегій, так як вона дає всім можливість брати участь в роботі, практикувати навички співпраці, міжособистісного спілкування (зокрема, вміння активно слухати, виробляти загальну думку, вирішувати виникаючі розбіжності) [38, с. 98].

Таким чином, в підрозділі розглянуто типи та наведено характеристику інтерактивних технологій в сучасному навчанні. У підсумку, можемо зазначити, що ефективність застосування інтерактивних технологій підвищується засобами комплексного використання різноманітних методів інтерактивного навчання в навчальному процесі.

Висновки до II розділу

У ході аналізу теоретичних джерел було з'ясовано, що наразі під діалогічними мовними вміннями вважаються наступні мовні дії: формулювати запит інформації; задовольняти запит інформації, тобто комунікативно і ситуативно адекватно відповідати на питання; повідомляти інформацію з метою її подальшого обговорення; висловлювати оціночні судження з приводу отриманої інформації.

Було зроблено висновок про те, що у навчанні вмінням діалогічної мови виділяють два етапи: 1) етап формування елементарних умінь реплікування, 2) етап вдосконалення діалогічних умінь в більш складному мовному спілкуванні.

На першому етапі, при формуванні діалогічних умінь, виконуються умовно-мовні вправи, тобто вправи, що імітують мовну комунікацію в навчальних умовах. Другий етап полягає в оволодінні студентів різними мовними діями в їх логічному зв'язку, які поступово набувають рис природного діалогічного спілкування.

У навчанні діалогічної мови також виділяють навчальний і природний діалоги. Природний діалог здійснюється в різних ситуаціях спілкування між носіями мови, між носіями мови та іноземцем, що володіє цією мовою. Навчальні діалоги моделюють природні, готують до природного спілкування.

Також було зазначено, що здійснення поставлених завдань можливе лише за умови відповідної організації викладачем навчальної діяльності. Для цього на заняттях пропонується цілий комплекс різних видів вправ, які спрямовані на подолання труднощів, що виникають в процесі навчання.

Важливим елементом навчання діалогічного мовлення є застосування інтерактивних технологій, які наразі сприймаються як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, здійснювана у формі спільної діяльності студентів, при якій всі учасники взаємодіють одне з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблеми.

Концепція інтерактивного навчання передбачає наступні форми / моделі навчання: 1) пасивна – студент виступає в ролі «об'єкта» навчання; 2) активна – студент виступає «суб'єктом» навчання; 3) інтерактивна – взаємодія, рівноправне партнерство.

Серед багатства інтерактивних підходів було виокремлено наступні: метод кейсів; творчі завдання; робота в малих групах; навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри); використання громадських ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проєкти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки); вивчення і закріп-

лення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «студент в ролі викладача», «кожен вчить кожного», мозаїка, використання питань, сократичний діалог); тестування; розминки; зворотній зв'язок; дистанційне навчання; обговорення складних і дискусійних питань і проблем (займи позицію, шкала думок, тощо); проблемне навчання; тренінги, тощо.

РОЗДІЛ III. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1 Комплекс вправ, спрямованих на формування навичок діалогічного мовлення засобами використання інтерактивних технологій

Як вже було зазначено раніше, лінгвосоціокультурна компетентність включає в себе:

1. Знання, такі як:
 - Мовні;
 - Країнознавчі;
 - Фонові.
2. Мовленнєві навички, такі як:
 - Аудіювання;
 - Говоріння;
 - Читання;
 - Письмо.
4. Комунікативні навички, такі як:
 - Навички використовувати країнознавчі знання;
 - Навички використовувати фонові знання;
 - Навички враховувати культурний і соціальний контекст спілкування.

Враховуючи складові лінгвосоціокультурної компетентності, нами будуть розроблені приклади занять, спрямовані на формування лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій.

Заняття 1 – заняття побудовано на комбінуванні інтерактивних технологій та історично-фольклорних автентичних текстів, перегляду уривків з кінострічок, роботі в парах.

1. Робота з уривком тексту історичної фольклорної поеми «Беовульф» (адаптованого зі староанглійської мови).

Pre-reading stage: слово вчителя: шановні студенти, пропоную вам провести брейнстормінг асоціацій до слова «Беовульф» (наприклад, рис. 3.1), а наприкінці заняття, зробити висновок про те, чи були вірними ваші асоціації:

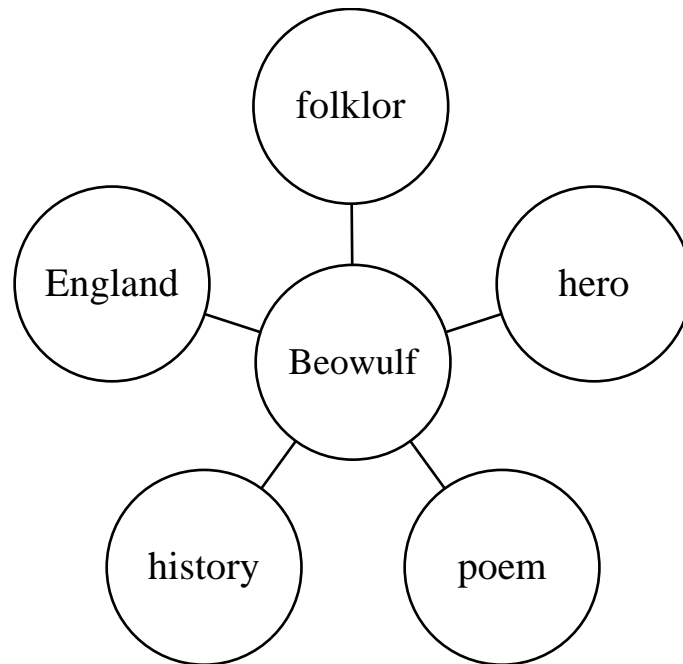


Рис. 3.1 – Приклад оформлення результатів брейнстормінгу

Далі студентам пропонується ознайомитись з історичною пам'яткою щодо особистості Беофульфа:

Beowulf is an Old English epic poem in the tradition of Germanic heroic legend consisting of 3,182 alliterative lines. It is one of the most important and most often translated works of Old English literature. The date of composition is a matter of contention among scholars; the only certain dating is for the manuscript, which was produced between 975 and 1025. Scholars call the anonymous author the "Beowulf poet". The story is set in pagan Scandinavia in the 6th century. Beowulf, a hero of the Geats, comes to the aid of Hrothgar, the king of the Danes, whose mead hall in Heorot has been under attack by the monster Grendel. After Beowulf slays him, Grendel's mother attacks the hall and is then defeated.

Victorious, Beowulf goes home to Geatland (Götaland in modern Sweden) and becomes king of the Geats. Fifty years later, Beowulf defeats a dragon, but is mortally wounded in the battle. After his death, his attendants cremate his body and erect a tower on a headland in his memory.

The events in the poem take place over most of the sixth century, and feature no English characters. Some suggest that Beowulf was first composed in the 7th century at Rendlesham in East Anglia, as the Sutton Hoo ship-burial shows close connections with Scandinavia, and the East Anglian royal dynasty, the Wuffingas, may have been descendants of the Geatish Wulfings. Others have associated this poem with the court of King Alfred the Great or with the court of King Cnut the Great.

The poem blends fictional, legendary and historic elements. Although Beowulf himself is not mentioned in any other Anglo-Saxon manuscript, many of the other figures named in Beowulf appear in Scandinavian sources. This concerns not only individuals (e.g., Healfdene, Hroðgar, Halga, Hroðulf, Eadgils and Ohthere), but also clans (e.g., Scyldings, Scylfings and Wulfings) and certain events (e.g., the battle between Eadgils and Onela). The raid by King Hygelac into Frisia is mentioned by Gregory of Tours in his History of the Franks and can be dated to around 521.

Також, в рамках дотекстового етапу, студентам пропонується ознайомлення з глосарієм:

scourge	батіг
mead-benches	сидіння або лава (на німецькому бенкеті).
hall-troops	солдати, розквартировані в залі
tribute	данина військам,
tholed	переносити, терпіти
amidships	середина корабля
furbished	відполірований

bountifully	щедро
bewailing	оплакувати

While-reading stage:

*So. The Spear-Danes in days gone by
 And the kings who ruled them had courage and greatness.
 We have heard of those princes' heroic campaigns.
 There was Shield Sheafson, scourge of many tribes,
 A wrecker of mead-benches, rampaging among foes.
 This terror of the hall-troops had come far.
 A foundling to start with, he would flourish later on
 As his powers waxed and his worth was proved.
 In the end each clan on the outlying coasts
 Beyond the whale-road had to yield to him 10
 And begin to pay tribute. That was one good king.
 Afterwards a boy-child was born to Shield,
 A cub in the yard, a comfort sent
 By God to that nation. He knew what they had tholed,
 The long times and troubles they'd come through
 Without a leader; so the Lord of Life,
 The glorious Almighty, made this man renowned.
 Shield had fathered a famous son:
 Beow's name was known through the north.
 And a young prince must be prudent like that, 20
 Giving freely while his father lives
 So that afterwards in age when fighting starts
 Steadfast companions will stand beside him
 And hold the line. Behavior that's admired
 Is the path to power among people everywhere.
 Shield was still thriving when his time came
 And he crossed over into the Lord's keeping.
 His warrior band did what he bade them
 When he laid down the law among the Danes:
 They shouldered him out to the sea's flood, 30
 The chief they revered who had long ruled them.*

*A ring-whorled prow rode in the harbour,
 Ice-clad, outbound, a craft for a prince.
 They stretched their beloved lord in his boat,
 Laid out by the mast, amidships,
 The great ring-giver. Far-fetched treasures
 Were piled upon him, and precious gear.
 I never heard before of a ship so well furbished
 With battle tackle, bladed weapons
 And coats of mail. The massed treasure 40
 Was loaded on top of him: it would travel far
 On out into the ocean's sway.
 They decked his body no less bountifully
 With offerings than those first ones did
 Who cast him away when he was a child
 And launched him alone out over the waves.
 And they set a gold standard up
 High above his head and let him drift
 To wind and tide, bewailing him
 And mourning their loss. No man can tell, 50
 No wise man in hall or weathered veteran
 Knows for certain who salvaged that load.
 Then it fell to Beow to keep the forts.
 He was well regarded and ruled the Danes
 For a long time after his father took leave
 Of his life on earth. And then his heir,
 The great Halfdane, held sway
 For as long as he lived, their elder and warlord.
 He was four times a father, this fighter prince:
 One by one they entered the world, 60
 Heorogar, Hrothgar, the good Halga
 And a daughter, I have heard, who was Onela's queen,
 A balm in bed to the battle-scarred Swede*

After-reading stage:

1. Після прочитання та перекладу уривку поеми, студенти діляться на групи (4-5 осіб, в залежності від кількості студентів в групі), та готують 4-5 питань для інших груп.

2. Завдання до тексту: working in pairs, analyze the text and highlight the lexical and stylistic features of the fragment:

1. The use of proper names: _____

2. The use of toponyms: _____

3. The use of military lexical units: _____

4. Metaphors: _____

5. Epithets: _____

6. Simile: _____

7. Repetitions: _____

2. Робота з відео фрагментом за мотивами поеми Beowulf (17:29 – 18:58), який зображує діалог та виконання завдань до нього:

1) Fill in the gaps in the dialogue between Beowulf and the soldier:

– Who are you? From your dress, you are _____. Speak! Why shouldn't I not run you through right now?

– We are _____. I am Beowulf, son of Ecgtheow. We come seeking your prince Hrothgar in friendship. They say you have a _____ here? They say your lands are cursed.

– Is what they say?

– Bards sing of Hrothgar's shame from the frozen _____ to the shores of Vinland.

– There is no shame to be accursed by _____!

– I am _____! I am here to kill your monster!

– I thought there no more heroes foolish enough to come around here and die for our gold.

– If we die, it will be for _____, not for gold.

3. Listen to the dialog again. Try to reproduce the dialogue in a pair, repeating the intonation of the actors.

Домашнє завдання: освітня експедиція до світу англомовного фольклору. Працюючи в групах, студенти готують міні-презентацію про одного з героїв англомовного фольклору, позитивного чи негативного, а також, готують запитання для іншої групи, які допоможуть отримати більше інформації щодо їхнього героя.

Заняття 2 – заняття побудоване на вивченні особливостей вербальної та невербальної поведінки англійців, їх менталітету, історичних передумов особливостей їх поведінки, особливостей англомовного гумору.

Епіграф до заняття:

“The British nation is unique in this respect: they are the only people who like to be told how bad things are, who like to be told the worst.”

Winston S. Churchill

1. Робота з текстом

Pre-reading: студентам пропонується утворити короткий словесний портрет того, яким на їх думку має бути справжній англієць. Студентам пропонується згадати які англійські традиції знайомі для них (наприклад, всесвітньо відомий англійський чай, англійський сніданок або гумор). На основі зібраної інформації, на дошці, наприклад за допомогою діаграми понятійного колеса, вчитель формує комплексний портрет британця, який може бути доповнено наприкінці заняття, як результат роботи (рис. 3.2):

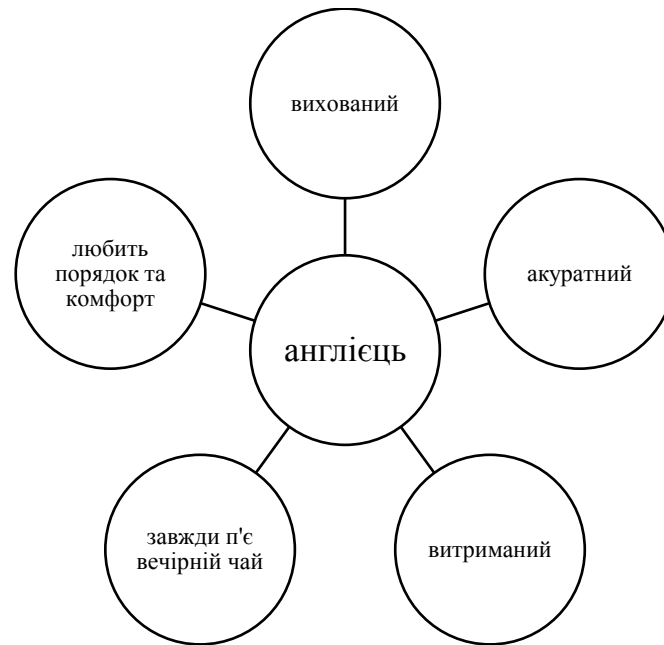


Рис. 3.1 – Приклад оформлення портрету британця

While-reading:

When you think of the UK, what images come to mind? This guide provides clues and insight to British people.

The beauty of the increasing globalization of our world is that little is now truly unknown. We can research and inform ourselves about new destinations, even walk virtually down chosen streets, and so arrive with some sense of familiarity. This eases those early days and prevents us from feeling immediately overwhelmed.

However, even with some familiarity, navigating cultural differences can initially feel a bit like sailing in stormy waters. In order to understand and communicate effectively in a new culture, two approaches can be helpful:

Developing a personal awareness of one's own cultural orientation and perspectives – a personal cultural blueprint.

Developing an understanding of the cultural orientations of the host country. This article provides an overview of some of the characteristics of the typical British person based on cultural variables and dimensions of individualism, communication, space, power, and action as identified by Joerg Schmitz (Cultural Orientations Guide).

However, first a health warning! The UK has four countries: England, Scotland, Northern Ireland, and Wales. Each country has its own history, traditions, and therefore cultural differentiations. In addition, there are many regional differences and two hundred nationalities represented within the UK population. It goes without saying that there is huge cultural diversity.

Individualism

Society in the UK tends to focus on and reinforce individual achievement. This is comparable to countries with a more collective orientation that emphasizes the group's interests over the individual's. In the UK, the individual and their rights are paramount; generally, everyone should look after themselves and their immediate family.

In the workplace, although teamwork is an important means to achieving superior performance, individuals within the team may compete. Management looks at individual and team performance when conducting individual performance appraisals.

Loyalty to a collective group may exist in terms of religious groupings, corporate allegiances or local community networks and groups, especially amongst national groupings. The extent to which you find this will vary.

Communication

Social environments vary in how people express themselves. A high context orientation will mean that there is an emphasis on implicit communication and non-verbal cues. A low context orientation will mean that communication is explicit, people say what they mean and mean what they say!

The UK is a bit of a mix when it comes to communication. People living in southern England are often described as relatively indirect and reserved. Also they will not be particularly demonstrative in an emotional sense. It's not unusual to be left wondering what people really think or resorting to asking clarifying questions to find out.

As you head further north, people do become more open and direct, perhaps even blunt. They are also said to be friendlier and more welcoming and a touch more emotionally demonstrative as well.

Personal space

The British are generally quite private in their nature. “An Englishman’s home is his castle” is a proverb which demonstrates this point. People feel more able to be fully themselves when they are at home. Outside of the home, they conform to social norms.

Personal space is important. When meeting people for the first time, leave space between and greet people with a formal handshake. However, barriers break down quickly; people tend to be more open and friendly once they have met you a few times.

Action

The action dimension identifies the difference between cultures with a ‘doing orientation’, which are focused towards tasks and action and a ‘being orientation’, which emphasises the importance of relationships, reflection and analysis.

The UK has a tendency towards action and task orientation. People pride themselves on their ability to complete tasks on time. Although not sticklers in terms of punctuality, once people are at work the old protestant work ethic often shines through.

However, there is a growing realisation of the benefits of a ‘being orientation’ and people nowadays can be seen to be more sensitive to relationships and the importance of nurturing these at the expense of task achievement than they would have been in the past.

After-reading:

1. Work in pairs. Try to explain the meaning of the following words to the partner:

- Individualism –

- Collective orientation –
- Teamwork –
- Loyalty –
- Personal space –

2. Speak with your partner about the meaning of the words “navigating cultural differences can initially feel a bit like sailing in stormy waters”. Why the cultural differences can be the problem?

3. Work with your partner and find in the text:

- Idioms:
- Slang and colloquialisms:
- Metaphors:
- Epithets:

4. Discussion pyramid: students are divided into groups, the firsts group highlights the peculiarities of the behavior of the British people, the second one – Ukrainians. The next aspect is the identification of problems in communication and culture that can cause misunderstandings of communicants. The last stage of the discussion pyramid is the development of solutions that could solve the problems of intercultural communication of the British and Ukrainian people.

Наступним кроком, викладач пропонує студентам роботу з англомовним гумором. Слово викладача:

Англійський гумор – відомий у всьому світі своєю специфічною манерою. Він вважається одним з найяскравіших і унікальних представників національного гумору серед всіх інших, і не дарма, адже він – тонкий, аристократичний, сповнений складних висловів та каламбурів, незавершеності, натяків, відчуття недоговореності. Точкою відліку існування англійського гумору можна вважати деякі тексти 14–15 ст., але тоді ще важко говорити про його яскраво виражений національний характер хоча б тому, що появу національного почуття в Англії більшість істориків відносять до 16-17 ст., а появу поняття «Englishness», що вказує на особливі англійські характер і манери, з'яв-

ляється не раніше 1805 р. До 17 ст., особливий «англійський» гумор набуває великої значущості, і на цьому етапі поступово починає формуватися як «особлива» риса народу, стаючи відмінним від французького і німецького гумору. На цьому етапі англійці вважали гідним осміяння таких національних рис, як пристрасть до новизни, запозичення мод і звичок у іспанців, французів та італійців, що є цікавим фактом, адже зараз смішними і «вродженими англійськими» рисами вважаються традиційність, манірність, небажання змінювати власні звички.

Британці є знаменитими майстрами посміятися не тільки над оточуючими, а й над собою. Для британців немає жодної теми, яка не може стати об'єктом висміювання. Об'єктами жартів є політика і різні політичні події, погода, інший народ і в тому числі те, що багато років тому вважалося сакральним: жарти над Богом, над урядом і навіть над королівською сім'єю. Більш того, сама королева Єлизавета II відома своїм прекрасним почуттям гумору, і об'єктами її жартів є як Королівська сім'я, так і вона сама. Наприклад, під час традиційної щорічної виставки квіткового дизайну в Челсі, одна з учасниць розповіла Її Величності, про те, що раніше люди вважали конвалії отруйними квітами. «Мені цього тижня подарували два букети» – відповіла Королева. – «Напевно, вони хочуть, щоб я швидше померла». Сміливий жарт для королеви, яка править країною вже 68 років.

До уваги студентів пропонується кілька прикладів анекдотів:

- It seems that England's royal family is running out of money. They are down to just \$1.6 million. Well sure, that's what happens when nobody in your family has had a job for the last thousand years.
- A liberal is just a conservative that hasn't been mugged yet.
- Question: What do you call a basement full of Liberals? Answer: A whine cellar (гра слів – wine – «винний» и whine – скиглення).
- If vegetarians eat vegetables, what do humanitarians eat?

- There's an old joke - um... two elderly women are at a Catskill mountain resort, and one of 'em says, «Boy, the food at this place is really terrible». The other one says, «Yeah, I know; and such small portions».

Чи є англійські жарти складними для вашого розуміння? В чому полягають складнощі? В чому полягає складність розуміння гри слів? Які особливості англійського гумору ви помітили?

Домашнє завдання: працюючи в парі, підготувати англійський анекдот у формі діалогу, та відтворити його на занятті.

Таким чином, нами було розроблено два заняття, які стануть основою для констатуючого та контрольного етапів дослідження. Протягом пробного навчання, студентам було запропоновано завдання, розроблені за моделлю запропонованих вище занять.

3.2 Методологія та організація дослідження

На основі розроблених завдань, буде проведено експериментальне дослідження рівня лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні майбутніх вчителів англійської мови та ефективності використання інтерактивних технологій в ході підвищення рівня лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні.

Мета пробного навчання – дослідження ефективності методики впровадження у навчальний процес комплексу завдань з формування лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні на основі інтерактивних технологій. Експериментальне дослідження проводилося серед майбутніх вчителів англійської мови.

У пробному навчанні брали участь 23 студенти, з них – 17 дівчат і 5 хлопців. Ми вибрали таку групу, у якій були присутні різні за рівнем навчання та знаннями студенти. У табл. 3.1 представимо паспорт експерименту:

Таблиця 3.1 – Паспорт експерименту

<i>Завдання</i>	<i>Дослідження рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні студентів</i>
<i>Об`єкт</i>	<i>студенти факультету германської філології</i>
<i>Спосіб проведення спостереження</i>	<i>Відкрите спостереження</i>
<i>Спосіб фіксації отриманих даних</i>	<i>Графічний</i>
<i>Метод аналізу зібраного матеріалу</i>	<i>Зіставний</i>
<i>Етапи</i>	<ol style="list-style-type: none"> <i>1) Проведення пробного заняття;</i> <i>2) Збір результатів першого спостереження;</i> <i>3) Проведення циклу занять з введенням в них завдань на основі інтерактивних технологій;</i> <i>4) Проведення другого спостереження;</i> <i>5) Зіставлення результатів, аналіз, висновки.</i>

Дослідження складається з п`яти етапів. На першому етапі, було проведено дослідження, за матеріалами Заняття 1. Другий етап містить в собі збір інформації про рівень лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні та стан розуміння студентами представленого матеріалу.

Третій етап несе в собі досить довготривалий процес відпрацювання лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні засобами використання інтерактивних технологій в рамках заняття. Завдання мають впроваджуватись в кожне заняття. Необхідно розробляти завдання за аналогом

універсальних завдань, запропонованих нами в Занятті 1 та 2, підлаштовуючи їх під тематику уроку. По мірі зростання лінгвосоціокультурної компетенції в діалогічному мовленні, завдання доцільно ускладнювати.

На четвертому етапі проводиться робота по проведенню спостереження ефективності впровадження нової методики викладання англійської мови.

На п'ятому, завершальному етапі, зіставляються результати першого й другого спостереження, та здійснюються висновки про результативність використання інтерактивних технологій для формування лінгвосоціокультурної компетенції в діалогічному мовленні.

У ході аналізу, навички діалогічного мовлення студентів можуть бути оцінені в діапазоні від 1 до 12 балів, на підставі чого ми пропонуємо наступну шкалу оцінки рівнів сформованості (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2 – Характеристика рівнів оцінки сформованості діалогічної компетенції в досліджуваній групі

<i>Рівень</i>	<i>Бали</i>	<i>Характеристика</i>
<i>Оптимальний</i>	<i>12-10</i>	<i>Студент має високий рівень діалогічної та лінгвосоціокультурної компетенції, добре розпізнає, інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіо-візуальним каналам, володіє високим рівнем знань культури та особливостей британського народу, добре справляється зі завданнями на розуміння та опрацювання матеріалу, вміє вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації.</i>
<i>Задовільний</i>	<i>9-7</i>	<i>Студент має задовільний рівень діалогічної та лінгвосоціокультурної компетенції, володіє задовільним рівнем знань культури та</i>

		<i>особливостей британського народу, частково розпізнає, не завжди вірно інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіо-візуальним каналам, справляється з більшістю завдань на розуміння матеріалу, вести бесіду, висказати власну думку щодо отриманої інформації досить складно, але студент намагається виконати поставлене завдання.</i>
<i>Середній</i>	<i>6-4</i>	<i>Студент має середній рівень діалогічної та лінгвосоціокультурної компетенції, володіє незначним обсягом знань про культуру та особливості британського народу, майже не розпізнає, складно інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіо-візуальним каналам, не справляється з більшою частиною завдань на розуміння матеріалу, не має достатньо словникового запасу для того, щоб зв'язно вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації.</i>
<i>Низький</i>	<i>3-1</i>	<i>Студент має низький рівень діалогічної та лінгвосоціокультурної компетенції, погано орієнтується у культурі та особливостях британського народу, не розпізнає та не може інтерпретувати отриману по аудіо, візуальним, або аудіо-візуальним каналам, не справляється зі завданнями на розуміння матеріалу, не вміє вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації.</i>

Результати оцінювання не оголошуватимуться студентам, з метою того, щоб не згасити ентузіазм та бажання взяти участь в експерименті. Результати було продемонстровано тільки наприкінці експерименту, для того, щоб показати рівень зростання лінгвосоціокультурної компетентності студентів в діалогічному мовленні.

3.3 Методичні рекомендації організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні

У рамках оцінювання ефективності сформованої методики, з метою виявлення впливу методики саме на навички діалогічного мовлення, буде оцінено такі критерії діалогічного мовлення, як:

1. Навички коректного формулювання запиту інформації;
2. Навички відповідей на питання;
3. Навички повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення;
4. Навички висловлювання оціночних суджень з приводу отриманої інформації (репліки згоди, незгоди, сумніву, підтвердження її істинності).

Оцінювання першого критерію дало змогу встановити, що лише 20% студентів мають високий рівень навичок коректного формулювання запиту інформації. 30% – мають задовільний рівень, 25% – володіють навичками на середньому рівні. 25% студентів мають низький рівень навичок коректного формулювання запиту інформації (рис. 3.3).

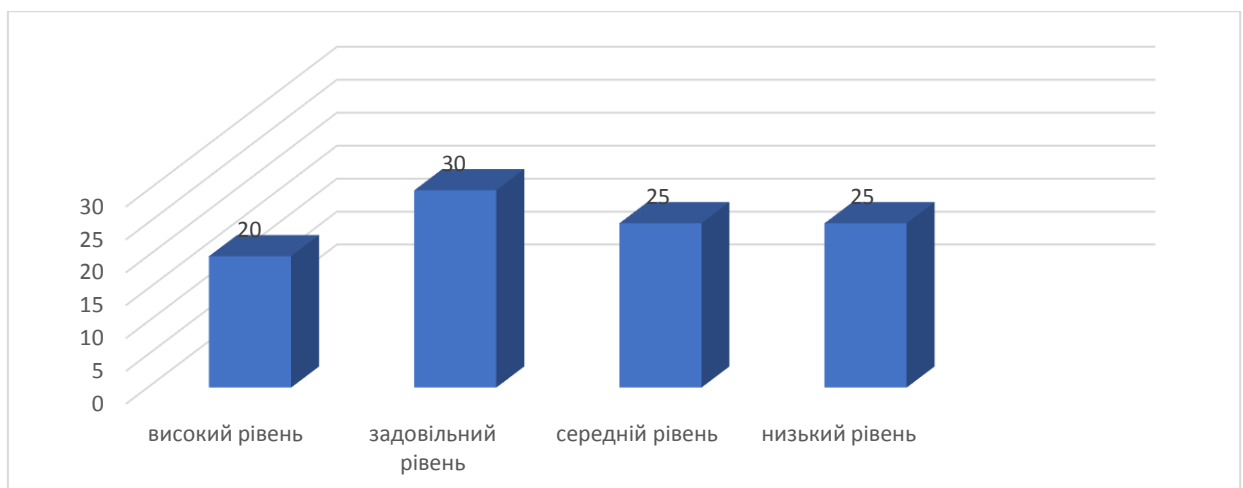


Рис. 3.3 – Результати оцінювання за першим критерієм

За результатами оцінювання другого критерію, було з'ясовано, що високий рівень навичок відповідей на питання має 19% студентів, задовільний рівень – 20%, середній рівень – 37%. 24% студентів мають низький рівень навичок відповідей на питання (рис. 3.4):

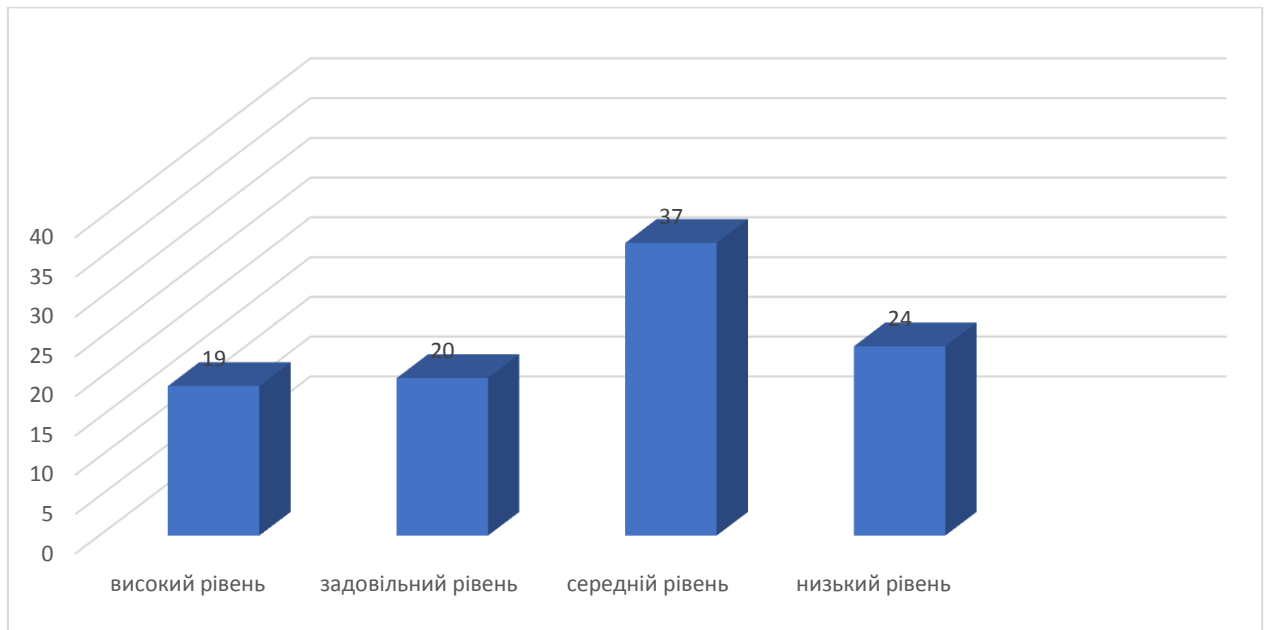


Рис. 3.4 – Результати оцінювання за другим критерієм

Також, було отримано наступні результати оцінювання за третім критерієм: 23% студентів мають високий рівень навичок повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення, 27% – мають задовільний рівень навичок повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення, 32% студентів мають середній рівень навичок повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення, 18% студентів мають низький рівень таких навичок (рис. 3.5). Відзначимо, що за цим критерієм, студенти мають більш високий рівень навичок, так як в них є можливість заздалегідь підготувати висловлювання.

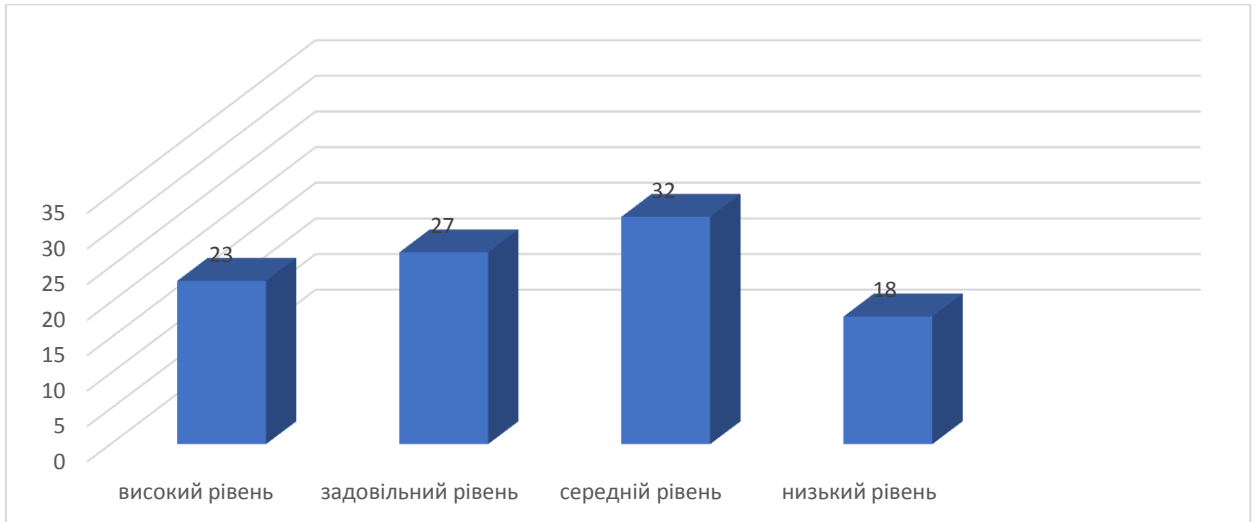


Рис. 3.5 – Результати оцінювання за третім критерієм

Навички висловлювання оціночних суджень з приводу отриманої інформації є достатньо складним аспектом для студентів, так як для того, щоб мати високий рівень таких навичок, вокабуляр студента має включати репліки згоди, незгоди, сумніву, підтвердження її істинності. У таких умовах, високий рівень навичок було відзначено лише у 10% студентів, задовільний рівень спостерігався у 32% студентів, середній рівень – у 38% студентів, низький рівень – у 20% студентів.

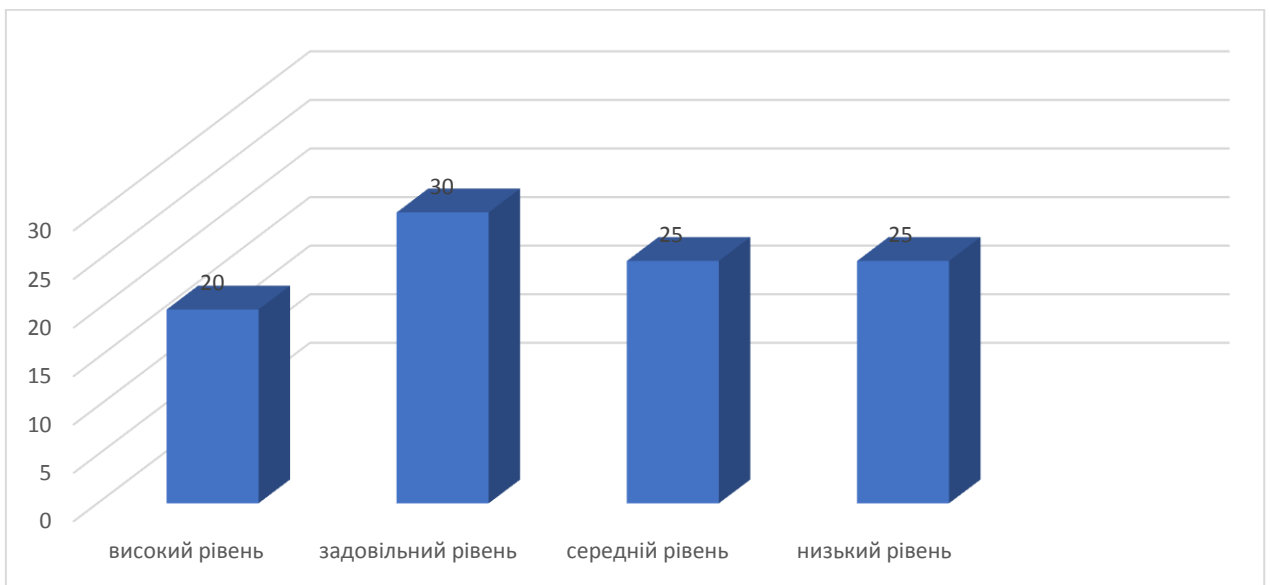


Рис. 3.6 – Результати оцінювання за четвертим критерієм

Таким чином, з огляду на проаналізовані критерії, більшість студентів має середній рівень діалогічних навичок. Високий та задовільний рівень, так само як і низький, спостерігається у меншій кількості студентів.

Для порівняння результатів, отриманих в ході дослідження, наведемо результати, отримані в рамках другого етапу педагогічного експерименту.

Оцінювання першого критерію дало змогу встановити, що 30% студентів мають високий рівень навичок коректного формулювання запиту інформації. 35% – мають задовільний рівень, 25% – володіють навичками на середньому рівні. 10% студентів мають низький рівень навичок коректного формулювання запиту інформації (рис. 3.7).

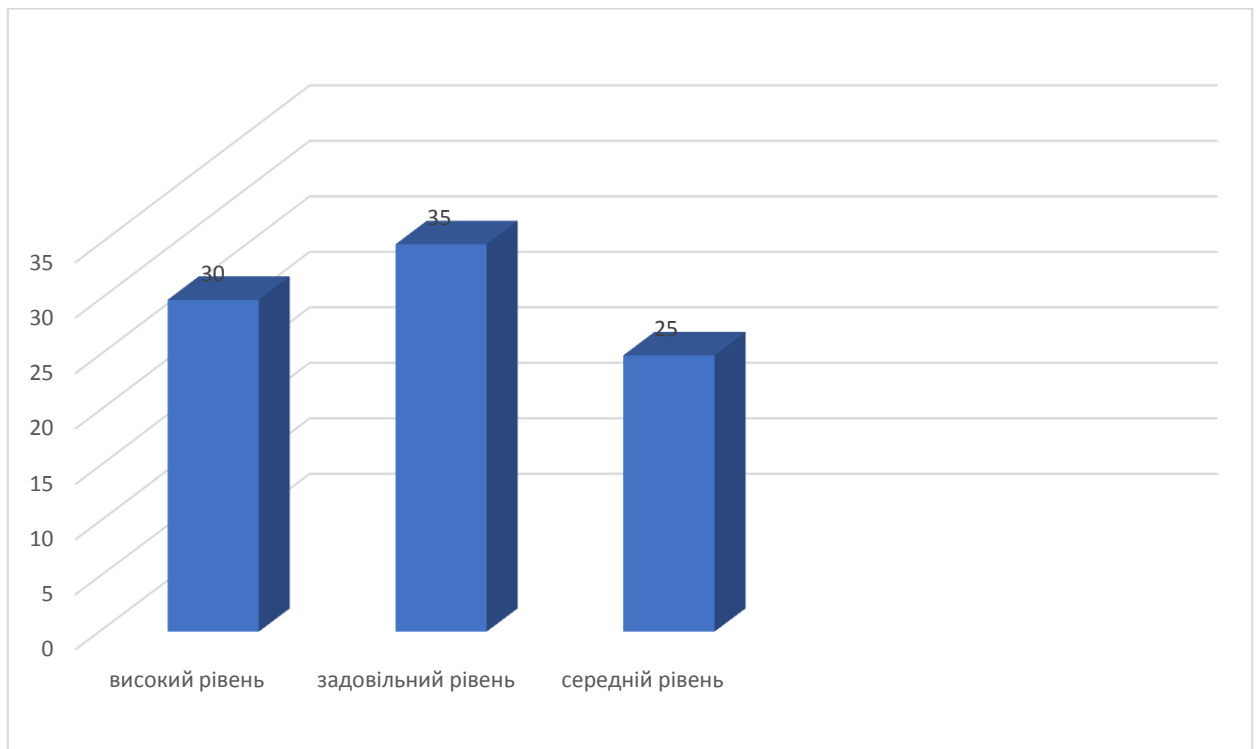


Рис. 3.7 – Результати оцінювання за першим критерієм

За результатами оцінювання другого критерію, було з'ясовано, що високий рівень навичок відповідей на питання має 24% студентів, задовільний рівень – 36%, середній рівень – 37%. 3% студентів мають низький рівень навичок відповідей на питання (рис. 3.8):

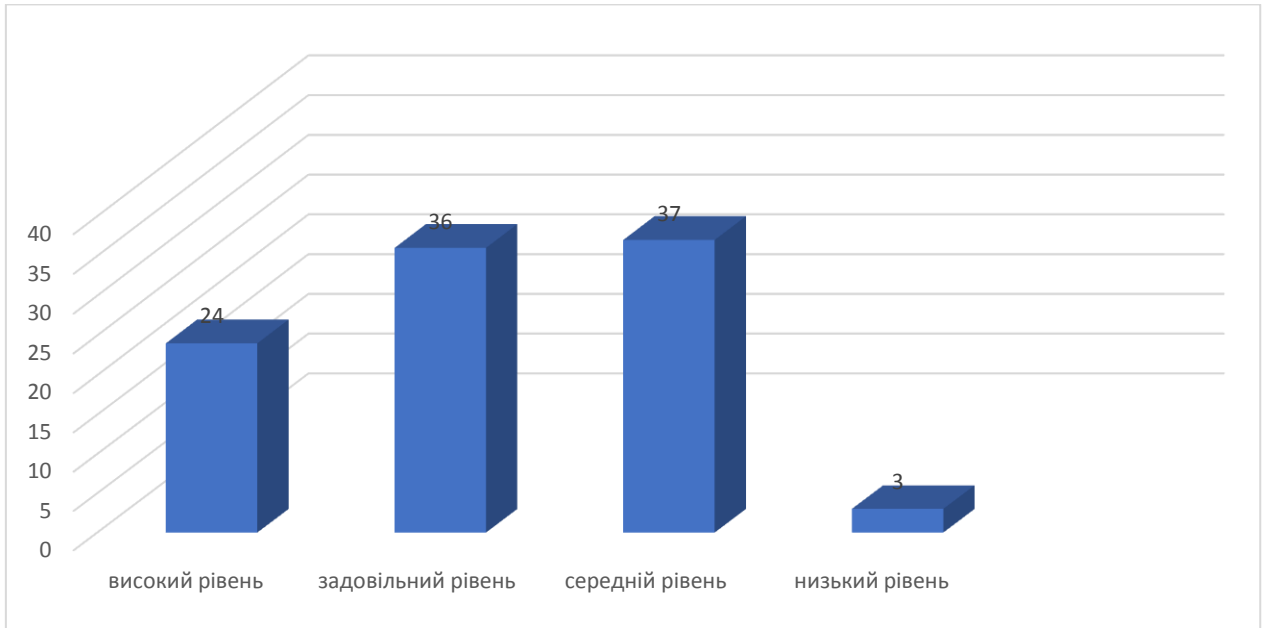


Рис. 3.8 – Результати оцінювання за другим критерієм

Також, було отримано наступні результати оцінювання за третім критерієм: 31% студентів мають високий рівень навичок повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення, 35% – мають задовільний рівень навичок повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення, 34% студентів мають середній рівень навичок повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення (рис. 3.9).

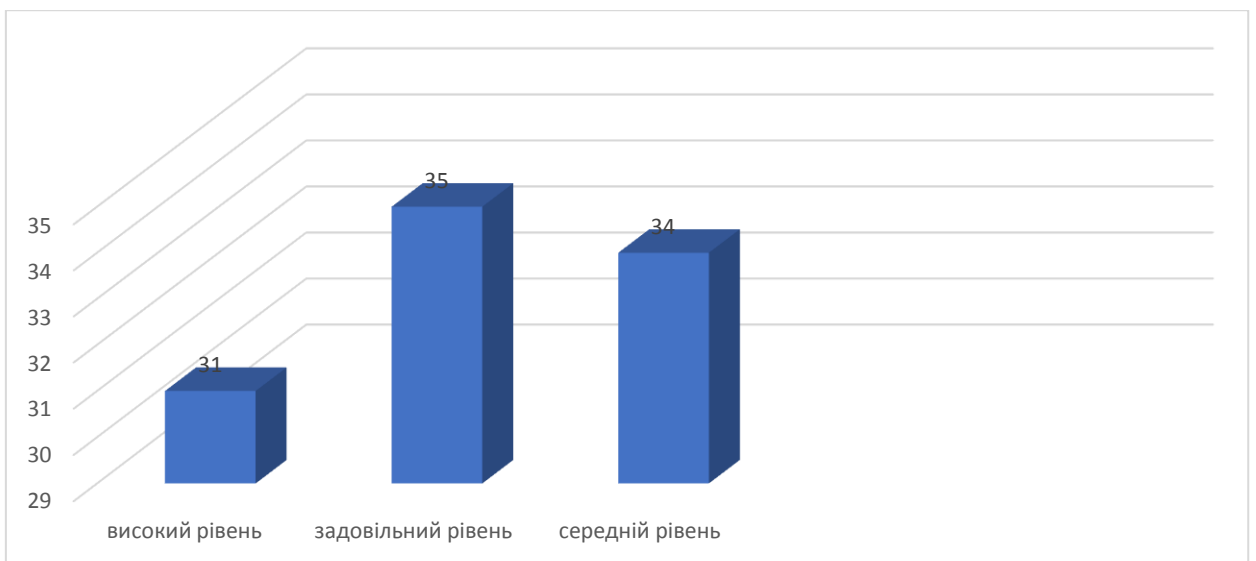


Рис. 3.9 – Результати оцінювання за третім критерієм

За четвертим критерієм – «навички висловлювання оціночних суджень з приводу отриманої інформації» було отримано такі висновки: високий рівень навичок було відзначено у 23% студентів, задовільний рівень спостерігався у 36% студентів, середній рівень – у 41% студентів.

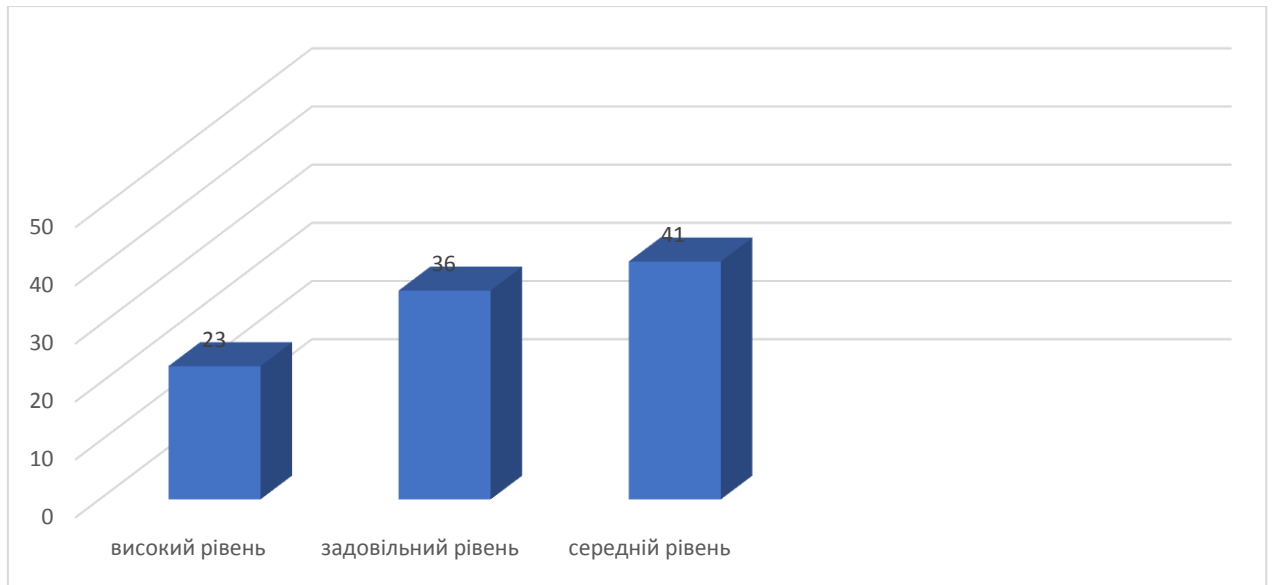


Рис. 3.10 – Результати оцінювання за четвертим критерієм

З метою наглядної репрезентації відмінностей результатів дослідження, порівняємо їх у таблиці 3.3.

Табл. 3.3 – Порівняльний аналіз отриманих результатів

	<i>I етап</i>				<i>II етап</i>			
	<i>Високий рівень</i>	<i>Задовільний рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>	<i>Високий рівень</i>	<i>Задовільний рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
<i>Критерій 1</i>	20	30	25	25	30	35	25	0
<i>Критерій 2</i>	19	20	37	24	24	36	37	3
<i>Критерій 3</i>	23	27	32	18	31	35	34	0

<i>Критерій 4</i>	20	30	25	25	23	36	41	0
<i>Підсумковий коефіцієнт</i>	20,5	26,75	29,75	20,4	27	35,5	34,25	0,75

* Підсумковий коефіцієнт розраховано засобами складання всіх показників за рівнем знань та поділу на кількість показників.

Як демонструє аналіз, коефіцієнт високого рівня знань складав 20,5 на першому етапі дослідження, тоді як на другому, коефіцієнт значно підвищився, та склав 27. Коефіцієнт задовільного рівня знань склав на першому етапі дослідження 26,75, тоді як на другому – 35,5, що також свідчить про значне зростання діалогічних навичок студентів. Коефіцієнт середнього рівня склав на першому етапі 29,75, тоді як на другому – 34,25, що вказує на підвищення рівня діалогічних навичок студентів. Коефіцієнт низького рівня склав на першому етапі 20,4, тоді як на другому – 0,75, що свідчить про практично відсутність низького рівня діалогічних навичок студентів.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що методика є дійсно ефективною – кількість студентів з високим, задовільним та середнім рівнем діалогічних навичок значно збільшилась, тоді як кількість студентів з низьким рівнем практично впала до нуля. Отже, впровадження в навчальний процес методики формування у майбутніх учителів англійської мови мови лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій є виправданим, з огляду на ефективність методики, продемонстрованої результатами дослідження.

Висновки до III розділу

У третьому розділі наведено результати експериментального дослідження рівня лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні майбутніх вчителів англійської мови та ефективності використання інтерактивних технологій у ході підвищення рівня лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні.

Мета експерименту – дослідження ефективності методики впровадження у навчальний процес комплексу завдань з формування лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні на основі інтерактивних технологій. Експериментальне дослідження проводилося серед майбутніх вчителів англійської мови.

Дослідження складалось з п'яти етапів. На першому етапі, було проведено дослідження, за матеріалами Заняття 1. Другий етап містить в собі збір інформації про рівень лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні та розуміння студентами представленого матеріалу.

Третій етап несе в собі досить довготривалий процес відпрацювання лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні засобами використання інтерактивних технологій в рамках заняття. На четвертому етапі проводиться робота по проведенню спостереження ефективності впровадження нової методики викладання англійської мови.

На п'ятому, завершальному етапі, зіставляються результати першого та другого спостереження, та здійснюються висновки про результативність використання інтерактивних технологій для формування лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні.

У рамках оцінювання ефективності сформованої методики, з метою виявлення впливу методики саме на навички діалогічного мовлення, було оцінено такі критерії діалогічного мовлення, як: навички коректного формулювання запиту інформації; навички відповідей на питання; навички повідом-

лення інформації з метою її подальшого обговорення; навички висловлювання оціночних суджень з приводу отриманої інформації (репліки згоди, незгоди, сумніву, підтвердження її істинності).

У рамках дослідження, за отриманими результатами було розраховано коефіцієнти знань студентів. Як продемонстрував аналіз, коефіцієнт високого рівня знань склав 20,5 на першому етапі дослідження, тоді як на другому, коефіцієнт значно підвищився, та склав 27. Коефіцієнт задовільного рівня знань склав на першому етапі дослідження 26,75, тоді як на другому – 35,5, що також свідчить про значне зростання діалогічних навичок студентів. Коефіцієнт середнього рівня склав на першому етапі 29,75, тоді як на другому – 34,25, що вказує на підвищення рівня діалогічних навичок студентів. Коефіцієнт низького рівня склав на першому етапі 20,4, тоді як на другому – 0,75, що свідчить про практично відсутність низького рівня діалогічних навичок студентів.

Отже, ефективність методики було доведено, з огляду на значне підвищення результатів дослідження.

ВИСНОВКИ

Роботу присвячено дослідженню особливостей формування лінгвосціокультурної компетентності в діалогічному мовленні на основі інтерактивних технологій. У процесі дослідження теоретичних джерел, було з'ясовано, що сучасний лінгвосціокультурний підхід передбачає дослідження взаємовідносин культури і мови як її складової) зі свідомістю (внутрішнім світом) людини, який є носієм цієї культури. Було також встановлено, що лінгвосціокультурний підхід мовних практик покликаний розширити загальний, соціальний, культурний кругозір студентів, стимулювати їх пізнавальні та інтелектуальні процеси.

Аналіз показав, що лінгвосціокультурна компетентність має таку структуру: знання, такі як: мовні; країнознавчі; фонові; мовленнєві навички, такі як: аудіювання; говоріння; читання; письмо; комунікативні навички, такі як: навички використовувати країнознавчі знання; навички використовувати фонові знання; навички враховувати культурний і соціальний контекст спілкування.

Було також зазначено, що на сучасному етапі розвитку зростає значення культурної компетенції, як плюрилінгвістичного підходу на вивчення іноземних мов, проголошених Радою Європи, що означає вдосконалення чотирьох основних компетентностей та виділення серед них найбільш значущого – культурного.

Було встановлено, що під діалогічними мовними вміннями розуміються наступні мовні дії: формулювати запит інформації; задовольняти запит інформації, тобто комунікативно і ситуативно адекватно відповідати на питання; повідомляти інформацію з метою її подальшого обговорення; висловлювати оціночні судження з приводу отриманої інформації.

Аналіз дозволив з'ясувати, що у навчанні вмінням діалогічної мови виділяють два етапи: 1) етап формування елементарних умінь реплікування,

2) етап вдосконалення діалогічних умінь в більш складному мовному спілкуванні.

На першому етапі, при формуванні діалогічних умінь, виконуються умовно-мовні вправи, тобто вправи, що імітують мовну комунікацію в навчальних умовах. Другий етап полягає у оволодінні студентів різними мовними діями в їх логічному зв'язку, які поступово набувають рис природного діалогічного спілкування.

Важливим елементом навчання діалогічного мовлення є застосування інтерактивних технологій, які наразі розглядаються як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, здійснювана у формі спільної діяльності студентів, при якій всі учасники взаємодіють одне з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблеми.

Серед багатства інтерактивних підходів було виокремлено наступні: метод кейсів; творчі завдання; робота в малих групах; навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри); використання громадських ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки); вивчення і закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «студент в ролі викладача», «кожен вчить кожного», мозаїка, використання питань, сократичний діалог); тестування; розминки; зворотній зв'язок; дистанційне навчання; обговорення складних і дискусійних питань і проблем (займи позицію, шкала думок, тощо); проблемне навчання; тренінги, тощо.

У практичному розділі наведено результати експериментального дослідження рівня лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні майбутніх вчителів англійської мови та ефективності використання інтерак-

тивних технологій в ході підвищення рівня лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні.

Дослідження складалось з п'яти етапів. На першому етапі, було проведено дослідження, за матеріалами Заняття 1. Другий етап містить в собі збір інформації про рівень лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні та стан розуміння студентами представленого матеріалу.

Третій етап несе в собі досить довготривалий процес відпрацювання лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні засобами використання інтерактивних технологій у рамках заняття. На четвертому етапі проводиться робота по проведенню спостереження ефективності впровадження нової методики викладання англійської мови.

На п'ятому етапі, зіставляються результати першого та другого спостереження, та робляться висновки про результативність використання інтерактивних технологій для формування лінгвосоціокультурної компетентості в діалогічному мовленні.

У рамках оцінювання ефективності сформованої методики, з метою виявлення впливу методики саме на навички діалогічного мовлення, було оцінено такі критерії діалогічного мовлення, як: навички коректного формулювання запиту інформації; навички відповідей на питання; навички повідомлення інформації з метою її подальшого обговорення; навички висловлювання оціночних суджень з приводу отриманої інформації (репліки згоди, незгоди, сумніву, підтвердження її істинності).

У рамках дослідження, за отриманими результатами було розраховано коефіцієнти знань студентів. Як продемонстрував аналіз, коефіцієнт високого рівня знань складав 20,5 на першому етапі дослідження, тоді як на другому, коефіцієнт значно підвищився, та склав 27. Коефіцієнт задовільного рівня знань склав на першому етапі дослідження 26,75, тоді як на другому – 35,5, що також свідчить про значне зростання діалогічних навичок студентів. Коефіцієнт середнього рівня склав на першому етапі 29,75, тоді як на другому –

34,25, що вказує на підвищення рівня діалогічних навичок студентів. Коефіцієнт низького рівня склав на першому етапі 20,4, тоді як на другому – 0,75, що свідчить про практично відсутність низького рівня діалогічних навичок студентів.

Отже, було зазначено, що впровадження в навчальний процес методики формування у майбутніх учителів англійської мови мови лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій є виправданим, з огляду на ефективність методики, продемонстровану результатами дослідження.

РЕЗЮМЕ

Тема магістерської роботи є «Формування лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій».

Актуальність дослідження зумовлена тим, що навчання іноземній мові є неможливим без включення в цей процес культурного компоненту.

Об'єктом дослідження є вивчення англійської мови студентами мовних спеціальностей сучасних ВНЗ.

Предмет дослідження – процес формування у майбутніх учителів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій.

Головною метою даного дослідження є розроблення методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій.

На чолі з науковим керівником ми розглянули лінгвосоціокультурну компетентність майбутніх вчителів як запоруку готовності до ефективного викладання; проаналізували культурологію як основу сучасного вивчення іноземних мов; охарактеризували компоненти лінгвосоціокультурної компетентності; розглянули діалогічне мовлення як необхідну навичку майбутніх вчителів; охарактеризували етапи та засоби формування навичок діалогічного мовлення; визначили типи та основні характеристики інтерактивних технологій в сучасному навчанні; а також сформували методику формування діалогічного мовлення засобами інтерактивних технологій та оцінювання її ефективності. Під час проведення дослідження ми використали такі **методи**: аналіз, синтез, узагальнення, дефініційний аналіз, метод педагогічного експерименту, метод статистичного обчислення.

Головним висновком нашого дослідження є те, що впровадження в навчальний процес методики формування у майбутніх учителів англійської мови

мови лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням інтерактивних технологій є виправданим, з огляду на ефективність методики, продемонстровану результатами дослідження.

SUMMARY

The topic of the project is "Formation of linguistic and socio-cultural competence in dialogic speech with the use of interactive technologies".

The relevance of the study is due to the fact that learning a foreign language is impossible without the inclusion of a cultural component in this process.

The object of research is the study of English by students of language specialties of modern higher education institutions.

The subject of the research is the process of formation of linguistic-sociocultural competence in dialogic speech with the use of interactive technologies in future English teachers.

The main purpose of this study is to develop a methodology for the formation of linguistic and socio-cultural competence in dialogic speech using interactive technologies.

Led by the scientific advisor, we consider the linguistic and socio-cultural competence of future teachers as a guarantee of readiness for effective teaching; analyzed culturology as a basis for modern study of foreign languages; described the components of linguistic and socio-cultural competence; consider dialogic speech as a necessary skill for future teachers; described the stages and means of forming the skills of dialogic speech; identified the types and main characteristics of interactive technologies in modern education; and also formed a method of forming dialogic speech by means of interactive technologies and evaluating its effectiveness. During the study we used the following methods: analysis, synthesis, general-

ization, definition analysis, method of pedagogical experiment, method of statistical calculation.

The main conclusion of our study is that the introduction into the educational process of methods for forming future English language teachers of linguistic and sociocultural competence in dialogic speech using interactive technologies is justified, given the effectiveness of the methodology demonstrated by the results of the study.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алгаев А. Н., Ярычев Н. У. Педагогические условия развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов. *Педагогические науки. Фундаментальные исследования*, 2013. №10. С. 2035–2039.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2002. 205 с.
3. Андреева А.О. Формування соціокультурної компетенції учнів шляхом міжпредметної інтеграції. Миколаїв, 2013. 142 с.
4. Антонюк Н. А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы». *Балтийский гуманитарный журнал*, 2013. № 3. С. 7–9
5. Ариян М. А. Технология социально развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения в средней школе. *Иностранные языки в школе*, 2008. № 7. С. 3–8
6. Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах средней школы. *ИЯШ*, 2003. №2. С. 56–59
7. Бабайлова А.Э. «Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучению неродному языку» Социологические аспекты / Под ред. А.А. Леонтьева Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2001. 151с.
8. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. *Иностранные языки в школе*, 2002, №2. С. 35–38
9. Блоцька С.І. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи на основі віршованих творів. *Житомирський державний університет імені Івана Франка*, 2011. С. 1–3
10. Болтівець С. Іван Огієнко: мова як вираження національної психіки, душі і совісті народу. *Дивослово*, 1994. № 7. С. 23–27

- 11.Брутян Г. А. Языковая картина мира и её роль в познании. *Методологические проблемы анализа языка*. Ереван: Изд-во Ереван. гос. ун-та, 1976. С. 53–69.
- 12.Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2008. 22 с.
- 13.Введение в культурологию. Под ред. Е. Попова. М., 2006. 221 с.
- 14.Величук А. П. Методика развития речи в начальной школе. СПб. : Просвещение, 2003. 278с.
- 15.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
- 16.Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура, М.: 2011. 199 с.
- 17.Вєтохов О. М. Врахування вікових психологічних особливостей учнів під час навчання іноземної мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2004. № 1. С. 136–144
- 18.Вєтохов О. Самостійне опанування іноземної мови: Психологічний аспект. *Рідна школа*, 1998. № 4. С. 63–65.
- 19.Вильгельм фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 2012. 223 с.
- 20.Власенко Л.В., Божок Н.О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови. *Національний університет харчових технологій*. Київ, 2016. 3 с.
- 21.Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мов. К.: 2003. 17 с.
- 22.Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2004. 158 с.
- 23.Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом. *Іноземні мови*, 1997. № 4. С. 24–30; 2002. № 1. С. 24–31.

24. Диалог культур в обучении иностранному языку. Иванюк О.Г. Сургутский государственный педагогический университет. По материалам конференции «Знаменские чтения», СурГПУ, г. Сургут, 2008 г
25. Добрынина Т. Н., Гуляевская Н. В. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций. *Педагогические науки*, 2015. № 5. 9 с.
26. Долгоруков А.М. Case study как способ понимания. Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44
27. Доманский В. А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. М., 2006. С. 46–48
28. Евгеньева Н. А. Язык и культура: проблемы взаимодействия. М.: ОО-ИПКРО, 2016. С. 25–29
29. Завацкая В.В., Соколова И.В. Язык СМИ как одна из дисциплин обучения английскому языку. Минск, 2016. 5 с.
30. Завершинский К. Культура и культурология в жизни общества. СПб.: Наука, 2004. 159 с.
31. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Науковий редактор укр. Видання С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
32. Иванова Ю.Е. Использование новостных сообщений BBC при обучении языку делового общения. URL: <http://www.nop-dipo.ru/ru/node/393>
33. Использование интернет-ресурсов как средства формирования социокультурной компетенции школьников / М. А. Никитченко. *Московский гуманитарный педагогический институт*, 2015. С. 66
34. Ільченко В.Р. Інтеграція змісту освіти. *Рідна школа*, 1993. № 7. С. 49–50.

- 35.Калініна Л.В. Навчання мови та культури у соціокультурному аспекті *Іноземні мови*, 2008. №2. 48с.
- 36.Камінська Н.Ю. Календарно-тематичне планування з англійської мови. 5 –11 кл. Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. 72 с.
- 37.Карпенко М. А. Культурологическая направленность содержания образования. *Педагогика*, 2000. № 11. С. 25.
- 38.Кожемяченко Н.Р. Интерактивные технологии в учебном процессе разных форм обучения. *Успехи современного естествознания*, 2015. № 8. С. 95–98
- 39.Колокольникова З.У. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании: учеб. пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. 176 с.
- 40.Королева Н. М., Костерина И. В. Роль интерактивного обучения в современном образовании. *Педагогические Науки*, 2016. № 1 (33). С. 51–55
- 41.Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*, 2002. № 5–6. С. 7–10.
- 42.Крупко С.А. Культурообразный подход в совершенствовании преподавания специальных дисциплин. *Педагогический альманах*, 2002. № 1. С. 107–110.
- 43.Кузнецова О. Аналіз психолого-лінгвістичних особливостей формування мовленнєвої діяльності в процесі вивчення іноземної мови. *Нова педагогічна думка*, 1997. №.4. С. 34–35.
- 44.Культурология. XX век. составитель С.Я. Левит. СПб.: Университетская книга, 1998. 254 с.
- 45.Кучерявая Т.Л. Роль диалогической речи в обучении иностранным языкам. *Педагогические науки. Современные методы преподавания*, 2013. 5. С. 1–18

46. Лошенкова Ю.В. Развитие краінознавчих знань старшокласників при роботі з автентичними англомовними текстовими матеріалами для читання. Житомир, 2015. 12 с.
47. Масалков И. К., Семина М. В. Стратегия кейс-стадии: методология исследования и преподавания: учебник для вузов. М., 2011. 202 с.
48. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: «Просвещение», 2001. 45 с.
49. Матейко Н. В. Формирование социокультурных компетенций учащихся старших классов школ. *Педагогика и психология, Вестник ЧГПУ*. № 2, 2011. С. 80–89
50. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. С. 328–350.
51. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. М.: АСТ: АСТ-Москва, Восток-Запад, 2008. 253 с.
52. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур. *ИЯШ*, 1997. №4. С. 48–52
53. Мирюлюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени: Инфра-М, 2002. 448 с.
54. Мирюлюбов А. А. Культурологическая направленность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 2001, №5. С. 31–36
55. Наумова О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*, 2014. № 6. С. 26–28
56. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
57. Новикова А.А. Кандидат педагогических наук, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. М.: 2015. 6 с.

- 58.Окуловская А. Г. Интерактивные технологии и применение их в образовании. URL: http://ripo.unibel.by/assets/masterstvo_online/docs/2/8_1.pdf
- 59.Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
- 60.Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд / Під загальною редакцією В.Г. Кременя. К.: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2001. 224 с.
- 61.Офіційний сайт BBC News. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-43624231>
- 62.Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Стилус, 2003. 280 с.
- 63.Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения *студентов. Молодой ученый*, 2011. № 5 (28). Т. 2. С. 155–157.
- 64.Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., стер. М : Академия, 2008. 368 с.
- 65.Поликарпова В.А. Введение в культурологию. Учебное пособие. Таганрог, 2000. С. 89–93
- 66.Привалов А. Роль интерактивных технологий обучения в современной системе высшего образования. URL: <https://www.conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/111-2mos/255-privalov-jakovleva>
- 67.Психология и культура, под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. С. 12-13
- 68.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. К.: Грамота, 2012. 504 с.
- 69.Саморская Н. К., Пирогова Д. Н. Культурологический аспект изучения иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, 1999, №8. С. 30–33
- 70.Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. В.: Истоки, 2001. С. 54

- 71.Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: «Прогресс», 2003. С. 18–22
- 72.Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры. *Социально-философские проблемы образования*, 2012. С. 12–19
- 73.Сидоренко І. М. Соціокультурна компетенція і контексті формування комунікативної культури студентів. К., 2011. 203 с.
- 74.Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. К. : Рад. Шк., 1989. 158 с.
- 75.Сорокин Г.М. Лекция в учебном процессе вуза. «*Alma Mater*» (*Вестник высшей школы*), 2010. № 1. С. 3639.
- 76.Стрельчук Е.Н. «Коммуникативная культура» и «культура речевого общения»: синонимичные понятия?. *Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки»*, 2011. Т.2. №4. С. 276–278
- 77.Стрига Е. В. Використання метода case-study у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. *Наука і освіта*, 2013. 4. С. 59–60
- 78.Стрига Е. В. Кейс «Соціальний інтелект» як засіб формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Науковий вісник ПУНПУ ім. К.Д. Ушинського*, 2011. Спецвипуск. С. 199 – 205.
- 79.Тихобаев, А.Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 2012. №8. С. 81–84.
- 80.Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое?. *Иностранные языки в школе*, 1996, №6. С. 74
- 81.Угольков Н.В. Социально-психологические стороны киберсоциализации школьников. *Сборник докладов V Межвузовской конференции молодых учёных по результатам исследований в области психологии, пе-*

- дагогики, социокультурной антропологии* / ред.-сост. А.С. Обухов. М.: Изд. отдел Центра исслед. технологий REDU, 2010. С. 408–410.
82. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2005. с. 200–250
83. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Издательство Мордовского ун-та, 2013. 226 с.
84. Шамота К.І. Структура лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні з використанням невербальних засобів як невід'ємного складника усного спілкування. Збірник 2021, Макаренківські читання: філологічні та методичні студії. С.144-148
85. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // *Стандарты и мониторинг образования*, 1999. № 2. С. 18-23
86. Шишова И. Е. Мониторинг развития социальной компетенции учащихся: Автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических М., 2009. 23 с.
87. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. Посібник. К.: Вища шк., 2004. 207 с.
88. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. К.: Вища шк., 2004. 207 с.
89. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М.: 1986. 208 с.
90. Ярмолюк А. В. Соціокультурний аспект формування комунікативної компетентності учнів. *Наукові записки. Серія "Філологічна"*, 2013. 40. С. 276–279
91. British Council Україна. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/english>
92. EF English Proficiency Index. URL: <https://www.theewf.org/uploads/pdf/ef-epi-2016-english.pdf>

93. Sharman E. *Across Cultures* / E. Sharman. Longman, 2004. 160 p.

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

94. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
95. Ахманова С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 450 с.
96. Большой академический словарь русского языка / гл. ред. К.С. Горбачевич; науч. координатор издания А.С. Герд. М. СПб: Наука, 2004. С. 428
97. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1980. 899 с.
98. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. М., 2006. 598 с.
99. Ожегов И. Словарь русского языка. М., 1972. С. 425–426
100. Ожегов С. И.; Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993. 623 с.
101. Психологічний словник / За ред. члена-кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
102. Ярцев В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. 793 с.
103. Longman Dictionary of Contemporary English. Longman Group Ltd., 1995.
104. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 4th Ed. Oxford University Press.
105. Dictionary of English Language and Culture. Longman Group Ltd., 1993.