

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

**Кваліфікаційна робота магістра з методики навчання іноземної мови**

**На тему: «Формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні з використанням автентичних відеоподкастів»**

*Допущена до захисту*

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ року

Студентки групи СОкт 53-20  
Факультету германської філології  
Освітньо-професійної програми  
Викладання західноєвропейських мов  
на основі комбінованих технологій  
**Попової Олени Олександрівни**

*Завідувач кафедри  
педагогіки, методики  
викладання іноземних мов  
й інформаційно-  
комунікативних технологій*

\_\_\_\_\_ Черниш В. В.

Науковий керівник:  
Доктор педагогічних наук,  
професор Черниш В. В.

**Національна шкала** \_\_\_\_\_

**Кількість балів** \_\_\_\_\_

**Оцінка ЄКТС** \_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКОРИСТАННЯМ ПОДКАСТІВ .....	3 8
1.1.Зміст і структура англомовної лексичної компетентності.....	8
1.2. Цілі формування англомовних діалогічних навичок у студентів.....	17
1.3. Загальна характеристика подкастів для формування англомовних діалогічних навичок .....	21
Висновки до розділу 1.....	28
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ДІАЛОГІЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОДКАСТІВ .....	30 30
2.1. Відбір і організація матеріалів подкастів для формування англомовних діалогічних навичок студентів .....	30
2.2. Підсистема вправ для формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів .....	33
2.3. Модель навчального процесу з формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів .....	49
Висновки до розділу 2 .....	55
РОЗДІЛ 3. ПРОВЕДЕННЯ ПРОБНОГО НАВЧАННЯ ТА ОЦІНКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОСТІ.....	57 57
3.1 Організація та проведення пробного навчання .....	57
3.2. Результати пробного навчання та їх аналіз.....	61
3.3 Методичні рекомендації щодо впровадження подкастів у навчальний процес .....	67
Висновки до розділу 3.....	68
ВИСНОВКИ .....	70

РЕЗЮМЕ.....	73
SUMMARY .....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	75
СПИСОК ЛЕКСИОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТКИ.....	83

## ВСТУП

В умовах глобалізації та інтеграції країн світу вивчення іноземних мов набуває значущості не лише на суто індивідуальному, а й загальносуспільному рівні. Сьогодні кожна освічена людина повинна не лише мати добре сформовані вміння в іншомовному спілкуванні, а й володіти міжкультурними знаннями. Актуальність дослідження обумовлена потребою суспільства у грамотному діалогічному спілкуванні, відсутністю методичних формулювань та недостатнім розв'язком проблеми формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні з використанням автентичних відеоподкастів.

Соціокультурний простір вищої освіти має забезпечувати розвиток мовного та культурного потенціалу особистості, особливо в умовах безпосереднього зв'язку майбутньої професійної діяльності з комунікативною сферою та філологічною професією.

**Актуальність роботи** полягає в тому, що не дивлячись на розробленість цієї теми, залишається ряд спірних і невирішених питань. Так, сам термін «іншомовне діалогічне мовлення» до сих пір не знайшов свого єдиного визначення. Також, у вітчизняній науці існує зовсім незначна кількість досліджень, присвячених аналізу особливостей впровадження навчальний процес методики, заснованої на матеріалі відеоподкастів.

Всебічно розглянуто також діалогічні форми спілкування як способи активізації пізнавально-розумових процесів (А. В. Брушлинський, Р. М. Кучинський, А. М. Матюшкін та ін); діалогічне спілкування як фактор морального розвитку особистості (Ш. А. Амонашвілі, Н. І. Непомнящая і ін.) і спосіб вивчення навчальних предметів (Л. А. Бахтеєва, О. І. Горбич, Г. Н. Масляєва, М. А. Шемшуріна та ін.); діалог як педагогічна технологія в смислоутворюючому навчальному контексті (В. В. Суфіянов).

**Мета роботи** – розроблення методики формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні з використанням автентичних відеоподкастів.

**Об’єктом дослідження** виступає процес формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні з використанням автентичних відеоподкастів.

**Предметом дослідження** є формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні, а саме у діалозі-домовленості та діалозі-обміні враженнями з використанням автентичних відеоподкастів.

Робота має наступні **завдання**:

1. Визначити поняття лексичної компетентності в сучасних дослідженнях;
2. Розглянути навчання діалогічного мовлення як необхідну умову формування іншомовної компетенції;
3. Окреслити особливості технології подкастів;
4. Розглянути особливості відбору матеріалу
5. Розробити комплекс завдань на основі подкастів для формування навичок діалогічного мовлення та проаналізувати її ефективність.

В роботі буде застосовано такі **методи дослідження**, як аналіз, синтез та узагальнення теоретичних джерел, дефініційний аналіз, метод педагогічного експерименту, метод статистичного обчислення результатів експерименту.

**Теоретичне значення роботи** полягає в тому, що теоретичні засади, подані в роботі, можуть бути використані як підґрунтя для подальших досліджень.

**Практична цінність роботи** полягає в тому, що отримані в ході дослідження факти та сформульовані на їх основі висновки можуть бути використані викладачами при проведенні занять зі студентами.

**Наукова новизна** полягає в тому, що вперше визначено ефективність формування лексичної компетентності в навчанні діалогічного мовлення через використання відеоподкастів (TEDtalks).

Мета та завдання зумовили наступну **структуру роботи**: робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків. Наприкінці роботи подається список використаних джерел.

**Апробація результатів дослідження** відбулася на міжнародній студентській науково-практичній конференції "Ad orbem per linguas. До світу через мови. Світ цінностей та цінності у світі", яка проходила у період з 13–14 травня 2021 року у Києві.

**Публікації:** результати нашого дослідження опубліковано у тезах доповіді на тему «Потенційні можливості використання подкастів TEDtalks для навчання діалогічного мовлення майбутніх учителів англійської мови» у збірнику Міжнародної студентської науково-практичної конференції "Ad orbem per linguas. До світу через мови. Світ цінностей та цінності у світі", яка проходила у період з 13–14 травня 2021 року у Києві.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОДКАСТІВ

## 1.1. Зміст і структура англомовної лексичної компетентності

Наразі, поняття лексичної компетентності знаходиться у фокусі уваги сучасних дослідників. Лексична компетентність розглядається у складі мовної компетентності. Більшість науковців розглядають мовну компетенцію як знання мовної системи, яке вивчається на фонологічному, лексичному, граматичному рівні мови, граматичних правил побудови речення (А. Л. Бердичівський, М. М. Вятютнев та інші). Науковці також включають у мовну компетенцію навички і вміння застосовувати ці знання на мовній практиці іноземною мовою (І. Л. Бім, Д. І. Ізаренков). Дослідження особливостей мовної компетентності показує, що дослідники справедливо відзначають важливу роль в ній лексичної компетентності.

Визначаючи поняття компетентності, наведемо думку О. В. Хуторського, який зазначав, що компетентність є «сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів, і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них». Компетентність в розумінні дослідника – «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності». Отже, під компетенцією розуміється «певна відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки учня», а під компетентністю – вже наявна особистісна якість, характеристика [61].

І. О. Зимня, аналізуючи поняття компетенції, виводить на перший план орієнтацію на практичну діяльність людини. Компетентність трактується нею як актуальний прояв компетенції, що «ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовленому досвіду соціально-професійної життєдіяльності

людини». Акцент у даній дефініції робиться на особистісні якості людини [13, с.17]. Таким чином, дослідниця також розмежовує поняття компетенції та компетентності, з огляду на те, що компетенцію можна визначити як сукупність актуальних знань, умінь і навичок, певний стандарт, який згодом буде виражений в компетентності особистості, конкретніше – в її практичній діяльності. Зміст поняття компетентності передбачає включення наступних аспектів:

- а) мотиваційного (готовності до прояву компетентності);
- б) когнітивного (володіння знанням);
- в) поведінкового (досвіду прояву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях);
- г) ціннісно-сміслового (ставлення до процесу, результату і змісту компетентності);
- д) регуляторного (емоційно-вольової регуляції) [13, с. 25–26].

Н. С. Кузнецова називає мовну компетенцію обов'язковим структурним компонентом комунікативної компетентності [20]. В її розумінні мовну компетенцію можна визначити як освоєння мовної системи та оволодіння відомостями про мовні одиниці як стройові елементи мови. На базі мовної компетенції у людини формується мовна компетентність – «система знань про одиниці мови і правил їх з'єднання, зв'язку».

О. М. Шавель розмежовує поняття мовної компетенції та компетентності наступним чином: мовна компетентність «сприяє формуванню особистості..., для якої вже недостатньо такого рівня володіння мовною компетенцією, який включає знання про систему мови, вміння користуватися нею для досягнення орфографічної та пунктуаційної пильності» [21]. Досить об'ємним є трактування О. Д. Божович, яка розглядає мовну компетенцію як систему, що складається з двох основних компонентів: даних мовного досвіду, накопиченого в процесах спілкування і діяльності, і знань про мову, засвоєних в ході навчання [22, с. 38]. До них вона додає «мовне



чуття» – інтуїтивний компонент мови, що дозволяє» вбачати безліч ознак мовної одиниці, оцінювати висловлювання як вірне чи невірне, вдале чи невдале [23, с. 64].

Мовна компетентність формується на всіх рівнях системи мови: фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному, стилістичному – або ж, в іншому трактуванні, включає власне лінгвістичний (фонетичні, лексичні та граматичні, синтаксичні параметри мови як системи), соціолінгвістичний (соціокультурні умови використання мови) і прагмалінгвістичний (реалізація мовних засобів залежно від інтенції мовця) компоненти [25] (рис. 1.1).



Рис. 1.1 – Структура мовної компетентності

В нашій роботі, увагу буде сфокусовано на понятті лексичної компетентності. Наразі, під розвитком лексичної компетентності розуміється поступове, все більш поглиблюється осмислення учнями сутності мовних явищ, їх закономірностей, їх внутрішнього зв'язку; усвідомлення того, що існують різні системи понять, крізь які може сприйматися дійсність, різні

форми; оформлення думки, різні найтонші відносини між формою і значенням» [4, с. 1].

Рівень сформованості лексичної компетентності при вивченні іноземної мови визначається результативністю пізнавальної та розумової діяльності особистості. «В основі мовних значень укладено суспільно вироблені способи (операції) дії, в процесі яких люди змінюють і пізнають об'єктивну реальність» [7, с. 141]; [67, с. 200] (рис. 1.2).

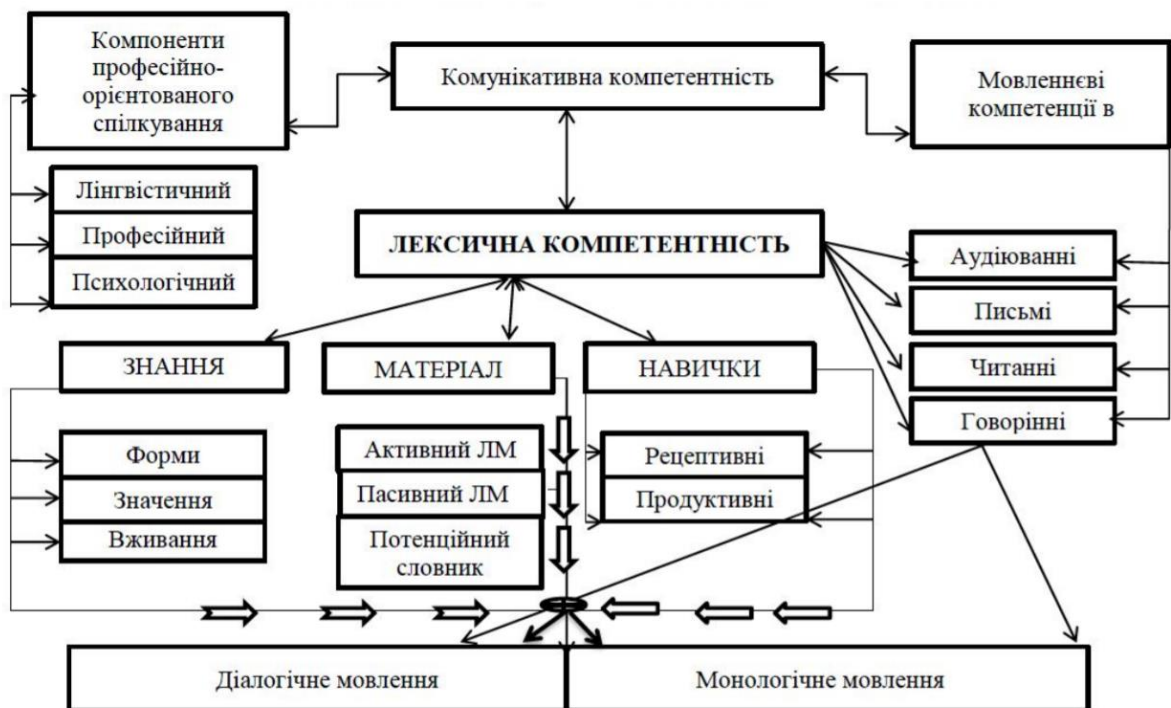


Рис. 1.2 – Зміст і структура лексичної компетентності

Мова виступає завжди посередником між пізнаним і пізнаваним світом в процесі формування лексичної компетентності. Тільки високий рівень сформованості лексичної компетентності стимулює потребу особистості в постійному самовдосконаленні, саморегуляції в процесі вивчення і застосування іноземної мови. «Лексична компетентність – це володіння мовою в декількох її соціальних варіантах: усному і письмовому, офіційному і розмовному, професійному і політичному, тощо» [3, с. 12].

О. В. Криворотова розглядає лексичну компетентність як «якісно нове утворення особистості, що виникає в учнів на основі вивчення теорії мови і в процесі оволодіння лінгвістичними вміннями, що характеризується при цьому високим рівнем сформованості розумових операцій, наявністю позитивної мотивації процесу оволодіння лінгвістичними знаннями і вміннями і творчим ставленням до процесу оволодіння мовою, що є однією з найважливіших умов інтелектуального розвитку» [6, с. 6].

Процес формування іншомовної лексичної компетентності передбачає взаємопов'язану і взаємозалежну єдність іншомовного мовлення і накопичення лексичного запасу, оскільки лексична компетентність формується в процесі комунікативної діяльності студентів, а комунікативна компетентність вдосконалюється в міру становлення лексичної компетентності.

У структуру лексичної компетентності входять: когнітивний компонент, операційно-діяльнісний, дієво-практичний, соціокультурний і рефлексивний компоненти. Когнітивний компонент представлений лексичними знаннями. Під лексичними знаннями розуміється знання конкретної лексичної одиниці, знання значення конкретного лексико-семантичного варіанту, знання форми слова (фонетичний, графічний, граматичний, морфологічний, словотвірний, лексичний, семантичний, синтаксичний яруси мови) [65, с. 48].

Операційно-діяльнісний компонент, який полягає в готовності передавати комунікативний зміст в ситуації спілкування, включає вміння і навички передавати висловлювання відповідно до лексичних норм мови, що вивчається. Дієво-практичний або процесуальний компонент передбачає стратегію оволодіння словом, яка включає певні дії над словом.

Соціокультурний компонент лексичної компетенції передбачає знання культурного розмаїття лексики, володіння лексичними зразками офіційного і неофіційного стилю. Рефлексивний компонент передбачає конкретно-практичні стратегії, які в умовах самостійного вивчення мови забезпечують

оволодіння мовними засобами, самостійне тренування і мовну практику, включення в різні ситуації мовного спілкування і використання мови, що вивчається як засобу виконання різних с (табл. 1.) [15, с. 69].

Табл. 1.1 – Структура лексичної компетентності

Структура лексичної компетентності		
	Мета	Склад
Когнітивний компонент	оволодіння змістовним предметом спілкування	знання лексичного складу мови, вміння, навички використання лексичних знань для рішення комунікативних завдань
Операційна діяльність	передавати зміст відповідно до комунікативних завдань і лексичних норм мови	лексичні стратегії оформлення та розпізнавання мови
Рефлексія	оволодіння знаннями, вміннями та навичками емоційно-ціннісного ставлення до отриманої інформації	знання лексичного складу мови, емоційно-ціннісне ставлення до отриманої інформації
Соціокультурний компонент	сприймати і володіти лексикою знаннями, вміннями та навичками оформлення та	знання культури мови, що вивчається

	розуміння мови відповідно до культури і норм мови, що вивчається	
--	---	--

В умовах сучасності, можна виділити виділяємо три рівні сформованості лексичної компетенції у студентів:

1) Низький рівень відповідає такому стану, коли не сформованість окремих компонентів порушує цілісність компетенції, деформує її функціональну структуру, руйнує загальну професійну спрямованість і дієвість.

2) Характеристика даного рівня:

- низький рівень навичок діалогічного та монологічного спілкування;
- невміння використовувати необхідні моделі поведінки в міжкультурній комунікації в залежності від мети і ситуації спілкування,
- невміння розширювати, диференціювати, активізувати знання в області рідної та іноземної культур і проводити рефлексивний аналіз своєї діяльності [40, с. 91].

2) Середній рівень характеризується недостатньо повною сформованістю цілісної структури лексичної компетенції, нерівномірним розвитком окремих її компонентів. Учень із середнім рівнем сформованості лексичної компетенції:

- здатний аналізувати, узагальнювати і інтерпретувати лексичну інформацію за допомогою викладача;
- не завжди здатний порівнювати і зіставляти специфічні концепти в рідній і іноземній мові самостійно,
- висловлює середню ступінь толерантного ставлення до досліджуваної мови, представників і проявів іншої культури;

- нерівномірно співвідносить свою точку зору з системою поглядів інших;
- має середній рівень емоційної відкритості до процесів міжкультурної взаємодії;
- часто не вміє використовувати необхідні моделі поведінки в міжкультурній комунікації в залежності від мети і ситуації спілкування;
- не завжди вміє розширювати, диференціювати і активізувати знання в області рідної та іншомовної культур;
- часто не вміє проводити рефлексивний аналіз умінь міжкультурної взаємодії [40, с. 92].

3) Під високим рівнем сформованості лексичної компетенції розуміється вільне оперування знаннями і техніками мовлення для адекватного здійснення міжкультурної комунікації. Особистість з високим рівнем сформованості міжкультурної компетенції:

- вміло здійснює діалогічну та монологічну комунікацію;
- вміє зіставляти специфічні концепти в рідній та іншомовної культури;
- усвідомлює необхідність і важливість міжкультурної комунікації;
- володіє способами навчальної діяльності;
- відрізняється позитивно-активним ставленням, ініціативністю і систематично цілеспрямованою участю в міжкультурних обмінах;
- вміє використовувати необхідні моделі поведінки в міжкультурній комунікації в залежності від мети і ситуації спілкування;
- вміє розширювати, диференціювати і активізувати знання в області рідної та іншомовної культур;
- вміє проводити рефлексивний аналіз своєї діяльності [39, с. 92].

Представимо вищевикладену інформацію в табл. 1.2

<b>Рівні сформованості лексичної компетенції</b>		
<b>Низький</b>	<b>Середній</b>	<b>Високий</b>
– низький рівень навичок діалогічного та	– здатний аналізувати, узагальнювати і	– вміло здійснює діалогічну та

<p>монологічного спілкування;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– невміння використовувати необхідні моделі поведінки в міжкультурної комунікації в залежності від мети і ситуації спілкування,</li> <li>– невміння розширювати, диференціювати, активізувати знання в області рідної та іношомовної культур і проводити рефлексивний аналіз своєї діяльності.</li> </ul>	<p>інтерпретувати лексичну інформацію за допомогою вчителя;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– не завжди здатний порівнювати і зіставляти специфічні концепти в рідній і іноземній мові самостійно,</li> <li>– висловлює середню ступінь толерантного ставлення до досліджуваної мови, представників і проявів іншої культури;</li> <li>– нерівномірно співвідносить свою точку зору з системою поглядів інших;</li> <li>– має середній рівень емоційної відкритості до процесів міжкультурної взаємодії;</li> <li>– часто не вміє використовувати необхідні моделі поведінки в міжкультурної комунікації в залежності від мети і ситуації спілкування;</li> <li>– не завжди вміє розширювати, диференціювати і активізувати знання в</li> </ul>	<p>монологічну комунікацію;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вміє зіставляти специфічні концепти в рідній та іношомовної культури;</li> <li>– усвідомлює необхідність і важливість міжкультурної комунікації;</li> <li>– володіє способами навчальної діяльності;</li> <li>– відрізняється позитивно-активним ставленням, ініціативністю і систематично цілеспрямованою участю в міжкультурних обмінах;</li> <li>– вміє використовувати необхідні моделі поведінки в міжкультурної комунікації в залежності від мети і ситуації спілкування;</li> <li>– вміє розширювати, диференціювати і активізувати знання в області рідної та іношомовної культур;</li> </ul>
--	--	--

	області рідної та іншомовної культур; – часто не вміє проводити рефлексивний аналіз умінь міжкультурної взаємодії..	– вміє проводити рефлексивний аналіз своєї діяльності.
--	--	--

Таким чином, можна зробити висновок про те, що лексична компетентність може бути визначена як комплекс лексичних навичок, якими вивчаючий іноземну мову оволодіває в процесі навчання.

## 1.2. Цілі формування англomовних діалогічних навичок у студентів

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 [34, с. 6].

У лінгвістичній енциклопедії словника 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 мовленнєвої діяльності адресанта. [78, с. 155].

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 [76].



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 [49, с. 6].

На думку А. Н. Шамова, діалогічна форма спілкування включає в себе ряд реплік або серію висловлювань, які зазвичай породжуються одне іншим в умовах безпосереднього спілкування. [33, с. 112]

Головною метою в навчанні говорінню 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 [цит. за 64, с. 45].

Зміст навчання діалогічної мови можна визначити через цілі навчання. Воно повинно відповідати віковим особливостям і 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.

Діалогічна мова має ряд особливостей: стислість висловлювань; широке використання мовних 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 [49, с. 51].

Мета діалогічної мови – це спілкування і швидкий обмін інформацією, думками і судженнями між учасниками діалогу, що значно відрізняє діалогічну мову від монологічної [66, с. 71–82].

Дослідженням особливостей діалогічної мови займалися дослідники М. Я. Дем'яненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кисла, ними було відзначено, що вона:

- ситуативна, (пов'язана з умовами і атмосферою, де відбувається бесіда);
- контекстуальна (кожний наступний вислів в ній в істотному ступені продиктовано попереднім);
- укладена, (багато розуміється внаслідок спільності ситуації для співрозмовників та їх компетентності в ній);
- реактивна, (репліка є впливом на стимули мовного і немовного типу);
- малоорганізована, (репліка мимовільна, заздалегідь не обдумана, невимушена) [17].

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 [10, 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.

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, 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, трансформований, підготовлений під керівництвом вчителя, самостійно підготовлений і спонтанний діалоги [40, с. 248–249].

У методиці сформувалися два шляхи навчання діалогічній мові: дедуктивний та індуктивний. Більша частина дослідників таких як: Р. Селігер, Р. Ерлам, К. Честен, Ф. Ведерхоф, Дж. Шерер, М. Вертхеймер, дотримуються точки зору, що навчання дидактичним способом відповідає сучасним цілям і підходам іноземної мови, в тому числі комунікативного підходу.

Навчання з використанням дедуктивного підходу починається з цілого 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 [72, с. 101].

Діалог-зразок є опорою для змістовного плану спілкування, а також знайомить з соціально-культурними особливостями носіїв мови та їх мовною поведінкою. Наприклад, студенти нелінгвістичних спеціальностей повинні вміти обговорювати, описувати та порівнювати графіки, таблиці, вести ділові телефонні переговори, проводити презентації і брати участь у конференціях, брати участь у наукових обговореннях, як у формальній, так і неформальній

обстановці іноземною мовою, що неможливо без діалогів. 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 [49, с. 23].

При оволодінні діалогічною мовою дедуктивним шляхом, в студентів 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 вчителя на складання видозмінених
- діалог;
- опис ролей, одержуваних окремо кожним з учасників діалогу;
- картинки або відеосюжет, що програвється без звуку [73].

Важливо відзначити, що для методики навчання діалогічної мови важливим є відбір, визначення характеру і послідовності підготовчих вправ, в яких знайде реалізацію усвідомлення учнями зв'язків мовних засобів 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.

### **1.3. Загальна характеристика подкастів для формування англомовних діалогічних навичок**

В сучасних освітніх технологіях, які включають в себе різноманітні форми і методи, важливе місце займають автентичні матеріали, які використовуються під час вивчення іноземних мов. Джерелами таких матеріалів є науково-популярні журнали, радіопередачі, відеофільми. Правильно обраний відеоматеріал дає можливість поєднати мовні та фахові навички учня, створює основу довготривалої мотивації у вивчанні англійської мови, оскільки сприяє розширенню комунікативного поля учня та формуванню різних видів компетенцій [42].

Серед безлічі аргументів на користь використання автентичних відеоматеріалів основними можна вважати такі:

- можливість працювати над мовою на основі автентичних комунікативних ситуацій (звук, картинка, кадр, усна мова, жести і т. д.);
- залучення читання, тобто в сприйняття різних елементів ситуацій, що полегшує мовний доступ, зокрема доступ до розуміння лексики;
- швидкість оволодіння навичками усного мовлення;
- численні соціально-культурні елементи, представлені в комунікативних ситуаціях;
- різноманітність документів і розмовних ситуацій;
- різноманіття і гнучкість використання автентичних відеоматеріалів [22, с. 12].

Відеоматеріали, що використовуються в процесі навчання, розуміються як один з видів технічних засобів навчання, що забезпечує функцію передачі інформації, а також отримання зворотного зв'язку в процесі сприйняття і засвоєння з метою подальшого розвитку тих чи інших навичок і компетенцій на уроках англійської мови. Включення відео в процес навчання змінює характер традиційного уроку, робить його більш живим і цікавим, сприяє розширенню загального кругозору учнів, збагачення їх мовного запасу і країнознавчих знань [21].

Використання відеозаписів на уроках англійської мови сприяє індивідуалізації навчання та розвитку мотивованості мовної діяльності учнів. Специфіка відеоматеріалів, як засоби навчання англійської мови забезпечує спілкування з реальними предметами, що стимулюють реальну комунікацію: учні немов стають учасниками ситуацій, які представлені мовою, яка вивчається, грають певні ролі, вирішують «справжні», життєві проблеми.

Під час використання відеофільмів на уроках іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли відео матеріал цікавий сам по собі, і мотивація, що досягається тим, що учневі буде продемонстровано його можливість розуміти мову, яку він вивчає. Це приносить задоволення і надає віру в свої сили і бажання до подальшого вдосконалення. Необхідно прагнути до того, щоб учні одержували задоволення від фільму саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий і цікавий сюжет.

Процес роботи з відеоматеріалами методисти поділяють на етапи. Так, Ю. А. Комарова виділяє чотири основних етапи:

1. Підготовчий або переддемонстраційний етап (previewing);
2. Сприйняття фільму або демонстраційний етап (while viewing);
3. Контроль розуміння основ;
4. Підготовка до успішного виконання завдання [25, с. 18].

Перший етап перегляду відеофільму може включати в себе вправи на прогнозування того, про що піде мова у фільмі: за назвою, ключовими словами або фразами, питаннями. Наступним кроком вводиться нова лексика, необхідна для розуміння фільму. Учні знайомляться із завданнями післядемонстраційного етапу.

## II. Демонстраційний етап.

Мета етапу: забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої або соціокультурної компетенції учнів з урахуванням їх реальних можливостей та навичок іншомовного спілкування.

На етапі сприйняття відео-матеріалу використовуються завдання, спрямовані на пошук, фіксацію трансформацію певного мовного матеріалу: лексики, граматики, фонетики. В даному випадку важливим є не стільки формулювання завдання, скільки зміст вправи, який забезпечує ту чи іншу ступінь ефективності та виправданості виконання завдання. Учні можуть також робити записи до тексту фільму, які знадобляться при виконанні завдань на післядемонстраційному етапі.

### III. Післядемонстраційний етап.

Мета етапу: забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої або соціокультурної компетенції учнів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування [25, с. 19].

Даний етап включає наступні типи вправ:

- відповіді на запитання вчителя за змістом або складання питань самостійно;
- вибір правильного варіанту відповідей;
- завершення речень;
- заповнення прогалін словами, фразами, прикладами;
- виправлення помилок;
- відповідність українських (англійських) еквівалентів слів;
- співвіднесення: слова і їх визначення, характеристики героїв і їх опису, початок і кінець речення;
- вибір: правильно чи неправильно;
- зміна речень;
- відновлення хронологічного ланцюжка подій;
- співвіднесення слів і їх синонімів;
- заповнення таблиці;
- пояснення значення слів або фраз;
- визначення приналежності реплік до героїв;

- характеристика головних і діючих персонажів;
- опис зовнішності героїв, костюмів, подій;
- співвіднесення розрізнених речень зі смисловими частинами тексту (план тексту і заголовки кожної частини пропонуються) ;

IV. Розвиток мовних навичок і умінь усного мовлення або творчий етап.

Мета етапу: використовувати вихідний відеоматеріал в якості основи та опори для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові.

Четвертий етап – це висновок і підведення підсумків. Тому сюди можна віднести вправи: на висловлення власної думки, вираження оцінки фільму і його героїв, написання короткого резюме, переказ сюжету фільму, розповідь від імені діючих героїв, історія – продовження фільму, висловлення основної ідеї, проблеми фільму і його героїв, рольова гра, створення постеру або реклами [25, с. 20].

Педагогічний інтерес до використання відеоматеріалів зростає, і причиною цього є, по-перше, природа цих матеріалів, яка заснована на реаліях, сучасних тенденціях в мові, що вивчається. По-друге, розглянутий матеріал часто не створений для навчання, не пов'язаний з процесом, що привертає увагу учнів, коли вони стикаються, наприклад, з кліпом знаменитого співака, і це, безсумнівно, підвищує рівень мотивації в учнів.

По-третє, звуковий відеоматеріал вважається ефективним засобом стимулювання спонтанної мови, цінною особливістю якого є органічне поєднання звучної мови з динамікою кадрів, що відтворюють різноманітні життєві ситуації, які допомагають створенню мовленнєвих зразків, які служать еталоном для мовленнєвої діяльності учня, і, таким чином, сприяють розвитку навичок говоріння. Використання відеозаписів на уроках англійської мови сприяє індивідуалізації навчання та розвитку мотивованості мовної діяльності учнів. Перегляд автентичних відеоматеріалів допомагає створенню мовних зразків, слугує еталоном для мовної діяльності учня, і, таким чином, сприяє розвитку навичок говоріння [56, с. 15].



Останнім часом все більшої популярності набуває така електронна технологія, як подкасти – звукові або відеофайли, створювані в стилі радіо- і телепередач і розміщуються в системі Інтернет. Подкастинг, як явище, належить до області Інтернету під назвою Web 2.0 або «веб другого покоління».

Основоположником подкастингу, як явища, прийнято вважати К. Лайдена. Виділяють три різновиди подкасту: аудіоподкаст, відеоподкаст, скрінкаст. Аудіоподкаст – це представлення інформації у форматі аудіо, відеоподкаст – надання інформації у форматі відео, записувати – це надання інформації у вигляді фільму, на який потім накладається аудіо з коментарями, але цей вид подкасту дуже рідкісний і не користується популярністю.

Подкастинг, як визначає Кембриджський словник англійської мови, це: «процес створення цифрових записів радіо-програм, які люди можуть завантажити з інтернету» [79]. Деякі джерела також розшифровують «pod» у слові «podcast» як «portable on demand» або «персональний/портативний за потребою» [69]. Д. Серлз, редактор журналу Linux Journal, пропонує ще один варіант розшифровки терміна – «персоналізований вибір цифрового мовлення» [74].

Т. Л. Ступіна заявляє, що подкасти: «аудіоблоги або передачі, які публікуються в Інтернеті, оновлюються і легко завантажуються, представляючи можливість прослуховувати аудіофайли і переглядати відеопередачі не в прямому ефірі, а в будь-який зручний час» [56, с. 5]. С. Н. Абражевич, П. В. Чумаченко, О. С. Герасименко визначають подкастинг, як «формат радіомовлення в інтернеті, що дозволяє завантажувати передачі по мережі Інтернет, слухати їх на комп'ютері, КПК або переносному MP3-плеєрі, а також розміщувати нові передачі в мережі Інтернет» [1, с. 10]. Головна відмінність подкасту і його особливість полягає в тому, що у кожного епізоду є RSS-фід XML-файли, що містять в собі назву, час створення епізоду, тривалість і короткий зміст сюжету). Саме RSS-фід дозволяє підписуватися на

нові епізоди подкасту. Для того, щоб підписатися той чи інший подкаст, користувачі повинні завантажити спеціальний додаток, який називається менеджерами подкастів. Серед таких додатків можна виокремити Google Podcasts, iTunes, Podcasts, Castbox, тощо.

Частину подкастів можна віднести до змішаного типу тексту, так як аудіофайл супроводжується «тейпскриптом» – друкованим варіантом тексту подкасту, який можна подивитися на сайті або ж його створюють слухачі, коли викладають записи в спеціалізованих блогах [2, с. 36].

Отже, можна зробити висновок про те, що подкаст – це унікальний вид тексту, який містить в собі кілька компонентів, крім цього головним з них є аудіокомпонент, який прийшов на заміну вербальному компоненту. Саме через аудіоелемент подкастинг має стільки переваг, які зробили його популярним.

## Висновки до розділу 1

В рамках дослідження було зроблено висновок про те, що на думку вчених, лексична компетенція являє собою асиміляцію мовленнєвих навичок, культурних та духовних цінностей власного та інших народів, норми регулювання відносини між народами, поколіннями, сприяє естетичному та морально-естетичному розвитку. Лексична компетенція, як і будь-яка інша, має вікову динаміку і вікову специфіку. Звідси виходить визначення мети формування лексичної компетенції: сформувати лексичну компетенцію – значить навчити студента максимально ефективно взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, враховуючи його особистісні особливості та особливості партнера по спілкуванню, сформувати і зміцнити і вміння спілкуватися, забезпечивши для цього необхідний набір знань.

В ході дослідження теоретичних джерел, ми зробили висновок, що діалогічна мова володіє певними особливостями: їй властива стислість висловлювань; широке використання мовних 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 і т. д.

Встановлюючи мету діалогічної мови, ми з'ясували, що вона полягає спілкуванні та швидкому обміні інформацією, думками і судженнями між учасниками діалогу.

Було також зазначено, що використання інформаційних технологій в освітньому процесі є ефективним засобом формування навичок аудіювання. В ході дослідження було встановлено, що найбільшу навчальну цінність має використання в навчальних програмах з іноземних мов відео- та аудіоформату, зокрема, подкастів. Виділяють три різновиди подкасту: аудіоподкаст, відеоподкаст, скрінкаст. Аудіоподкаст – це представлення інформації у форматі аудіо, відеоподкаст – надання інформації у форматі відео, записувати

– це надання інформації у вигляді фільму, на який потім накладається аудіо з коментарями, але цей вид подкасту дуже рідкісний і не користується популярністю. Частина подкастів було віднесено до змішаного типу тексту, так як аудіофайл супроводжується «тейпскриптом» – друкованим варіантом тексту подкасту.

## **РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ДІАЛОГІЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОДКАСТІВ**

### **2.1. Відбір і організація матеріалів подкастів для формування англомовних діалогічних навичок студентів**

Відбір та організація матеріалу – важливий етап підготовки викладача до заняття. Саме від цього етапу залежить ефективність всього заняття, взаємодія зі студентами, досягнення цілей заняття.

В рамках відбору матеріалів для відеоподкастів, необхідно враховувати і той факт, що курс навчання англійської мови ВНЗ ставить освітні та виховні цілі, реалізація яких передбачає:

- підвищення рівня соціокультурної компетенції майбутніх спеціалістів;
- готовність сприяти налагодженню міжкультурних та наукових зв'язків;
- здатність брати участь у міжкультурній комунікації.

Відповідно до «Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою...» [37, с 73], при роботі з автентичними відеоматеріалами, студенти повинні вміти:

а) на рівні А2:

- стежити за зміною тем в інформаційних програмах і складати уявлення про загальний зміст відеозапису;
- розуміти основну думку відеозаписів, в яких відеоряд супроводжується коментарями;

б) на рівні В1:

- розуміти більшу частину відеозаписів з цікавої тематики, наприклад інтерв'ю, короткі лекції, репортажі, коли вони звучать повільно і чітко;
- стежити за розвитком сюжету відеозапису, що складається в основному з відеоряду і якихось дій, де герої говорять чітко і простою мовою;

– вловити основні моменти відеозаписів на знайому тему, коли мовці говорять досить повільно і чітко.

Отже, критерії до відбору матеріалу повинні корелювати з рівнем знань студентів на їх навичками.

З огляду на вищезазначені цілі та рівні студентів, необхідно враховувати такі критерії відбору матеріалів для занять, як:

1. Системність і послідовність, що реалізуються в змісті програм і підручників [44]. Автентичний матеріал не повинен порушувати цілісність навчального процесу. Робота з автентичними відеоматеріалами повинна стати органічною частиною, модулем заняття, вплітатися в концепцію того чи іншого навчально-методичного комплексу, ту чи іншу тему, ситуацію, демонструвати міжкультурні параметри. Важливим критерієм при цьому є тематична і ситуативна маркованість матеріалу [52], яка полягає в його належності будь-якій певній сфері, темі або ситуації.

2. Новизна по відношенню до предметних знань, новизна інформації для студентів [52].

3. Значимість, змістовна та інформаційна цінність відомостей для народів інших країн [3, с. 10].

4. Близькість країнознавчих, у тому числі культурологічних, відомостей сучасності [13].

5. Автентичність – відеоматеріал повинен бути автентичним (за джерелом породження інформації), оскільки тільки автентичний матеріал може бути достатньо достовірним як в лінгвістичному, так і соціокультурному [36] і культурознавчому аспекті. При цьому, варто зазначити, що адаптація автентичних відеоматеріалів для відповідності матеріалу цілям навчання і поставленим завданням, рівню володіння іноземною мовою студентами є допустимою, а в деяких випадках необхідною.

6. Функціональність – цей критерій передбачає співвіднесеність автентичних відеоматеріалів з певною сферою, темою і ситуацією спілкування

(з урахуванням програми), для яких він є репрезентативним. Отже, що з урахуванням соціокультурної важливості різних сфер спілкування саме автентичні відеоматеріали, що містять культурні посилання, становлять особливий інтерес і повинні бути включені в навчальний процес.

7. Пізнавальна цінність – цей критерій орієнтує на врахування інтересів, потреб студентів конкретної цільової групи, в тому числі і з позиції тимчасового аспекту. На наш погляд, при розвитку соціокультурної компетенції не варто нехтувати несучасними автентичними відеоматеріалами. Будь-який автентичний відеоматеріал є відображенням тієї соціокультурної та історичної реальності, в умовах якої він створювався, і дозволяє сформулювати уявлення про іншомовну культуру в певний момент її розвитку, зіставити і проаналізувати зміни, що відбулися, простежити еволюцію менталітету носіїв мови, встановити причини цієї еволюції і визначити константні складові [3].

При відборі відеосюжетів слід керуватися наступними принципами і критеріями:

- відповідність мовної складності етапу навчання в рамках програмних вимог, що передбачає відбір навчального матеріалу з урахуванням ступеня його складності для сприйняття, репродуктивної і надалі продуктивної навчальної роботи студентів;
- відповідність змісту поточним навчальним цілям і професійним інтересам студентів;
- інформаційна цінність матеріалу, актуальність тематики;
- відповідність комунікативній тематиці, що передбачає збіг змісту із загальною програмою навчання і є одиницею розгортання тематичної стратегії
- мовна насиченість, різноманітність використання лексичних одиниць і мовних конструкцій;
- співвідношення звукового і зорового ряду – якість звукового художнього оформлення;

– критерій зразковості, що передбачає відбір автентичних матеріалів в якості одиниці навчання з точки зору розкриття теми, демонстрації розгортання композиції, презентації структури певного функціонально-смыслового типу мови;

– критерій жанрового розмаїття використовуваних матеріалів, що може мати на увазі стимуляцію інтересу студентів до нетрадиційних навчальних матеріалів;

– критерій морально-морального потенціалу, що має на увазі відмову від використання відеоматеріалів, що містять елементи насильства, жорстокості, аморальності [57, с. 188].

Отже, викладачеві необхідно застосовувати цілий комплекс критеріїв, що дозволить відібрати матеріал з урахуванням всіх завдань заняття, рівня знань та особливостей студентів.

## **2.2. Підсистема вправ для формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів**

Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом підходів, які можна застосувати в рамках роботи з подкастами, серед яких можна виділити наступні:

- творчі завдання;
- робота в малих групах;
- навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри);
- соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки);
- вивчення і закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, «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 навчання на основі подкастів:

- ретельний підбір робочих термінів, навчальної, професійної лексики, умовних понять, розробка глосарію до подкастів;
- 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, 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 [26, с. 52–55].

Організація навчання на матеріалі подкастів 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 [38].

Однією з важливих технологій навчання діалогічного мовлення, які можуть бути застосовані в процесі роботи з подкастами 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 вирішення поставленої проблеми, студенти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних знань [18, 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 [54, 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 [54, 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 [55, 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 в підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів множення знання, інсайтного осяяння, обміну відкриттями, тощо [31, с. 69].

4. Метод case-study інтегрує в 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 [31, 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 [31, 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 [43, 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 маютьс я наявності;

- прикладні вправи, 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 [41, 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 [41, с. 157].

Таблиця 2.1

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

Методи інтегровані в кейс-метод	Характеристика його ролі в кейс-методі
Моделювання	Побудова моделі ситуації
Системний аналіз	Системне представлення та аналіз ситуації
Уявний експеримент	Спосіб отримання знання про ситуацію за допомогою її уявного перетворення
Метод опису	Створення опису ситуації
Проблемний метод	Представлення проблеми, що лежить в основі ситуації
Метод класифікації	Створення впорядкованих переліків властивостей, сторін, складових ситуації

Ігрові методи	Представлення варіантів поведінки
«Мозковий штурм»	Генерування ідей щодо ситуації
Дискусія	Обмін думками з приводу проблеми і шляхів її вирішення

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 формування діалогічного мовлення на матеріалі подкастів:

2. Брифінг. Брифінг – (англ. briefing від англ. brief-короткий, недовгий)

- коротка пресконференція, присвячена одному питанню. Основна відмінність: відсутня презентаційна частина, тобто практично відразу учасники переходять до відповідей на питання журналістів. В цьому випадку,

брифінг може здійснюватись на основі проблемного питання, висвітленого в подкасті.

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 [26, с. 53]. Вебінар також може бути організовано на основі проблемного питання, висвітленого в подкасті.

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 [11, 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 [38].

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, форумування 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 впівголоса). 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 цікавих думок, виступ одного або двох членів підгруп з доповідями, складання методичних розробок або інструкцій, складання плану дій [23, 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 – сформулювати 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 [24, 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 взаємоприйнятного рішення. Дискусія є різновидом суперечки, близькою до полеміки, і являє собою серію тверджень, по черзі висловлюваних учасниками. Заяви останніх повинні відноситися до одного і того ж предмета або теми, що повідомляє обговоренню необхідну зв'язність [26, 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 [48, 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 [53].

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 [26, 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 [23, 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 грає 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 [53].

23. Лекція-провокація – лекція із заздалегідь запланованими помилками, розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю пропонованої інформації та пошуку помилок. В кінці 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 пропонованої інформації (пошук помилки: змістовної, методологічної, методичної, орфографічної). В кінці лекції проводиться діагностика слухачів і розбір здійснених помилок [53].

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 [23].

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.

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.

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 [26, с. 55].

37. Проблемна лекція. В 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 [53].

39. Публічна презентація проекту. 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 повчальну інформацію, показати її ключові змістовні пункти. Використання інтерактивних елементів дозволяє посилити ефективність публічних виступів, які є частиною професійної діяльності викладача [48, с. 84].

40. Робота в малих групах це одна з найпопулярніших стратегій, так як вона дає всім навчаються можливість брати участь в роботі, практикувати навички співпраці, міжособистісного спілкування (зокрема, вміння активно слухати, виробляти загальну думку, вирішувати виникаючі розбіжності) [23, с. 98].

Таким чином, в підрозділі розглянуто типи та наведено характеристику завдань, які можуть бути застосовані в процесі роботи з подкастами з метою формування діалогічного мовлення в сучасному навчанні. У підсумку, можемо зазначити, що ефективність застосування подкастів підвищується засобами комплексного використання різноманітних методів інтерактивного навчання в навчальному процесі.

### **2.3. Модель навчального процесу з формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів**

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» [9, с. 18].

У навчанні вмінням діалогічної мови можна виділити два етапи: перший – етап формування елементарних умінь реплікування і другий – 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. Увага студентів при виконанні цих вправ спрямована на освоєння форми і на зміст [29, 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, в ситуації незрозумілої або невизначеної 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 і підтримувати розмову поряд з спонуканням співрозмовника до нього [29, 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, 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, трансформований, підготовлений під керівництвом вчителя, самостійно підготовлений і спонтанний діалоги [40, 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. Необхідно відзначити велику ефективність діалогічного мовлення в процесі вивчення граматичного і лексичного матеріалу при формуванні відповідних мовних навичок, ніж виконання мовних вправ типу: змініть особисті закінчення дієслів, вставте потрібне слово замість крапок, тощо [29, 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 рід час вдосконалення мовних навичок і умінь.

Потреба вступу в діалогічний контакт визначається конкретними мотивами і 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 орієнтуються як на читання, так і на прослуховування [29, 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 рецензії 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 і індивідуальної вимовною манерою, розбіжність деяких паралінгвістичних компонентів в різних мовних культурах, відсутність зорових опор і зворотного зв'язку з джерелом інформації, тощо [29, с. 2].

Крім того речення, які використовувані в діалогах, відрізняються своєю структурною своєрідністю, так як являють собою зміну реплік-монологів, питань і відповідей. Врахування всіх цих особливостей в 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 в процесі навчання. В першу чергу в список пропонованих завдань необхідно запровадити ті, які підвищують навички аудіювання, так як від цього залежить вміння 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 [29, 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 припускають 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 в процесі навчання діалогічної мови має стати створення умов, при студенти матимуть можливість вживати мовний матеріал в 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 в майбутньому [29, с. 5].

Зміст навчання діалогічної мови можна визначити через цілі навчання. Воно повинно відповідати віковим особливостям і 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 [29, с. 52].

Діалог-зразок є опорою для змістовного плану спілкування, а також виконує ознайомлюючу з соціально-культурними особливостями носіїв мови та їх 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 [52, с. 68].

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 програється без звуку.

У підсумку зазначимо, що для методики навчання діалогічної мови важливим є відбір, визначення характеру і послідовності підготовчих вправ, в яких знайде реалізацію усвідомлення студентами зв'язків мовних засобів 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.

## Висновки до розділу 2

В другому розділі було розглянуто технології формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів. До основних вимог до матеріалу подкастів, було віднесено такі: системність і послідовність, новизна по відношенню до предметних знань, новизна інформації для студентів, змістовна та інформаційна цінність, близькість країнознавчих відомостей сучасності, автентичність, функціональність, пізнавальна цінність.

Було також виокремлено критерії відбору відеосюжетів, до яких було віднесено: відповідність мовної складності етапу навчання, відповідність змісту поточним навчальним цілям, інформаційна цінність матеріалу, відповідність комунікативній тематиці, співвідношення звукового і зорового ряду, критерій зразковості, критерій жанрового розмаїття, критерій морального потенціалу.

Аналіз показав, що організація навчання на матеріалі подкастів включає: знаходження проблемного формулювання теми, цілей і питань заняття; підготовку навчального простору; формування мотиваційної готовності студента і викладача; створення ситуацій, що спонукають до інтеграції зусиль для вирішення завдання; вироблення і прийняття правил рівноправного співробітництва для студентів і викладача; використання «підтримуючих» прийомів спілкування; оптимізацію системи оцінки процесу пізнання і результатів спільної діяльності; розвиток загальногрупових і міжособистісних умінь і навичок аналізу і самоаналізу.

Також, в розділі розглянуто типи та наведено характеристику завдань, які можуть бути застосовані в процесі роботи з подкастами з метою формування діалогічного мовлення в сучасному навчанні, наведено модель

навчального процесу з формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів.

## **РОЗДІЛ 3. ПРОВЕДЕННЯ ПРОБНОГО НАВЧАННЯ ТА ОЦІНКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОСТІ**

### **3.1 Організація та проведення пробного навчання**

В ході дослідження, в навчальний процес було впроваджено переслуховування таких подкастів Ted Talks, як:

- What makes a friendship last;
- The genes you don't get from your parents (but can't live without);
- 3 ways community creates a healthy life;
- 3 rules for better work-life balance;
- What makes a language... a language?.

На основі матеріалу подкастів було розроблено завдання за типами, наведеними в пункті 2.2.

Мета пробного навчання – перевірка ефективності методики формування англomовних інтонаційних навичок студентів з використанням подкастів.

Завдання:

1. Дослідити рівень навичок діалогічного мовлення студентів на початку навчання;
2. Провести заняття за розробленою методикою;
3. Здійснити фінальне дослідження рівня діалогічного мовлення студентів;
4. Зробити висновки щодо ефективності пробного навчання.

Отже, згідно завдань, пробне навчання складатиметься з чотирьох етапів:

1. Констатуючий етап, на якому буде здійснено дослідження початкового рівня навичок студентів;
2. Формуючий етап– відпрацювання навичок діалогічного мовлення;
3. Контрольний етап – дослідження рівня навичок діалогічного мовлення після проведення курсу навчання;



#### 4. Оцінювання результатів навчання та висновки.

Оцінювання навичок діалогічного мовлення здійснюватимуться за стандартною системою рівневого навчання, яка виокремлює:

- високий рівень;
- задовільний рівень;
- середній рівень;
- низький рівень;

Для зручності опрацювання результатів, оцінювання результатів буде представлено в форматі від 1 до 12 балів, де:

- 12–10 балів – високий рівень;
- 9–7 – задовільний рівень;
- 6–4 – середній рівень;
- 3–1 – низький рівень.

Критерії визначення оцінки наведено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1 – Характеристика рівнів оцінки сформованості діалогічної компетентності в досліджуваній групі

Рівень	Бали	Характеристика
Оптимальний	12-10	Студент має високий рівень діалогічної аудитивної компетентності, добре розпізнає, інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіо-візуальним каналам, володіє високим рівнем знань культури та особливостей британського народу, добре справляється з завданнями на розуміння та опрацювання матеріалу,

		вміє вести бесіду, висказати власну думку щодо отриманої інформації.
Задовільний	9-7	Студент має задовільний рівень діалогічної та аудитивної компетентності, володіє задовільним рівнем знань культури та 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.
Середній	6-4	Студент має середній рівень діалогічної та аудитивної компетентності, 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, висказати власну думку щодо отриманої інформації.
Низький	3-1	Студент має низький рівень діалогічної та аудитивної компетентності, погано орієнтується у культурі та особливостях британського народу, не розпізнає та не може інтерпретувати отриману по аудіо, візуальним, або аудіо-візуальним каналам, не справляється з завданнями на розуміння матеріалу, не вміє вести бесіду, висказати власну думку щодо отриманої інформації.

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 продемонструвати рівень зростання діалогічної компетентності студентів в діалогічному мовленні.

В рамках оцінювання ефективності впровадження наведених завдань та роботи з подкастами, 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).

### 3.2. Результати пробного навчання та їх аналіз

На першому етапі пробного навчання, було досліджено фактичний рівень діалогічної компетентності. Нами було оцінено кожен критерій діалогічної компетентності. 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. 3.1).

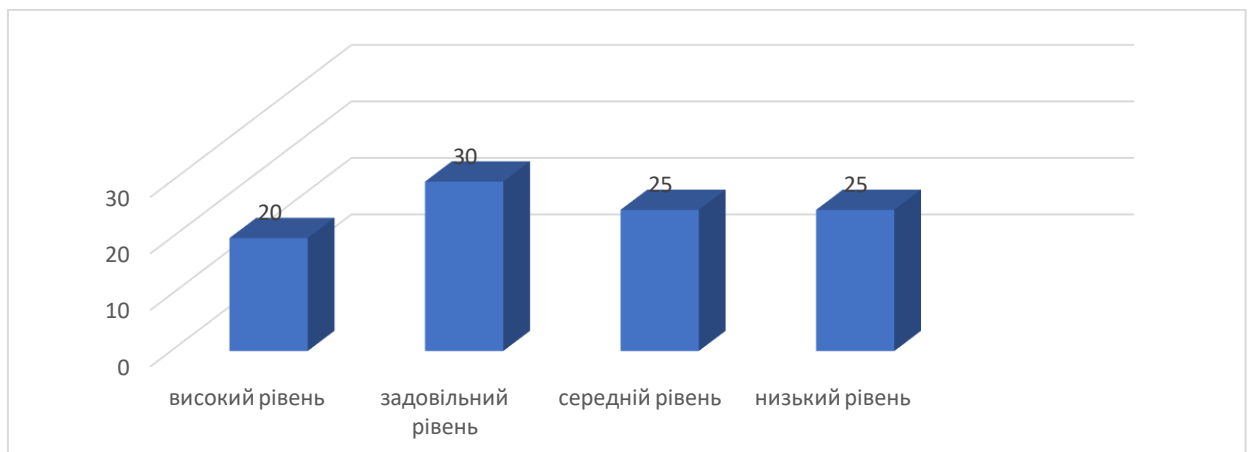


Рис. 3.1 – Результати оцінювання за першим критерієм

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. 3.2):

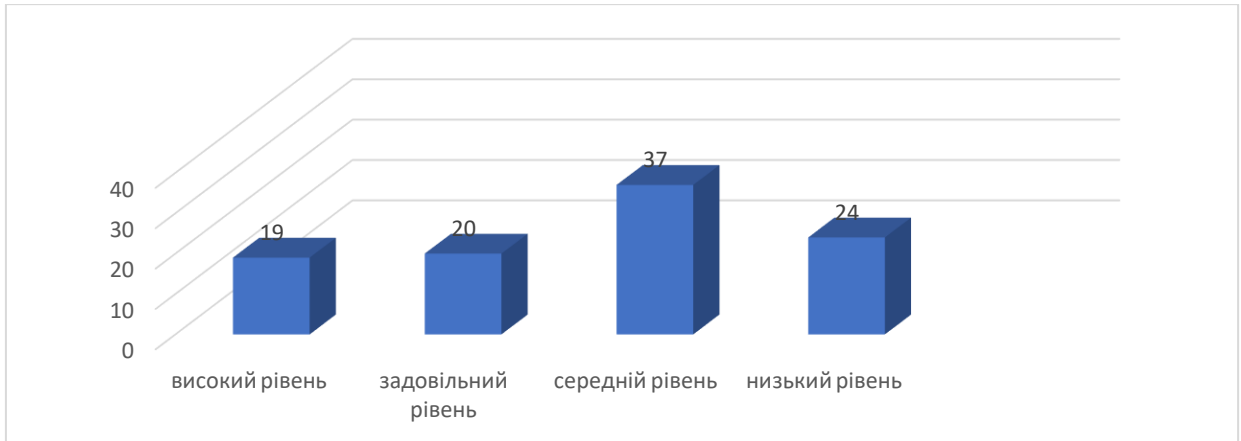


Рис. 3.2 – Результати оцінювання за другим критерієм

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. 3.3). Відзначимо, що за цим критерієм, студенти мають більш високий рівень навичок, так як в них є можливість заздалегідь підготувати висловлювання.

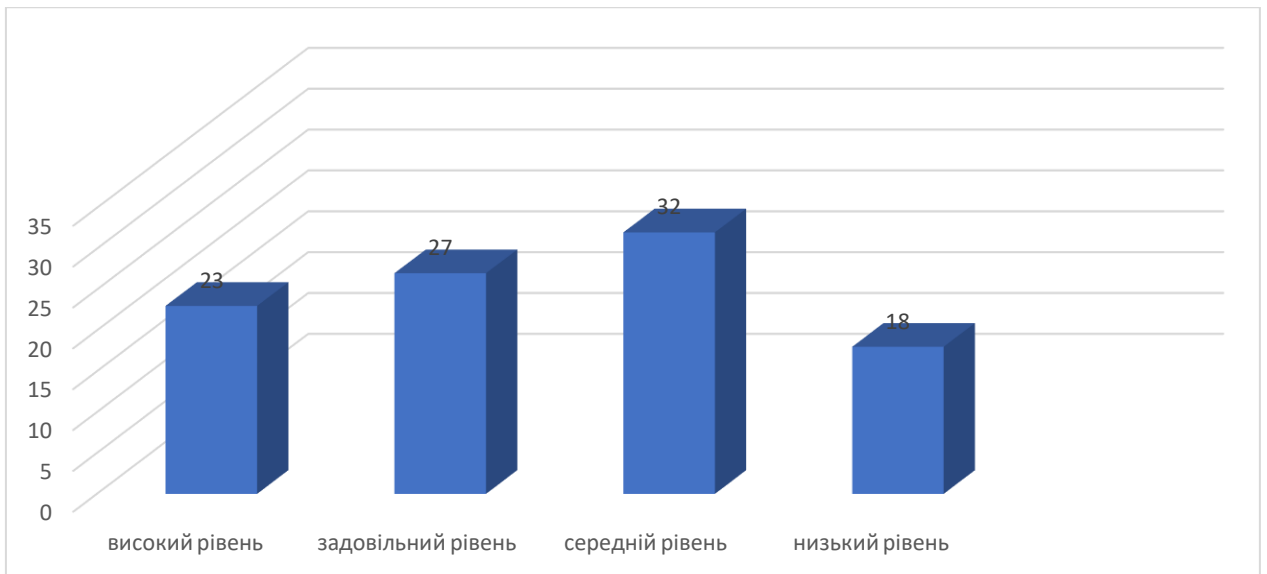


Рис. 3.3 – Результати оцінювання за третім критерієм

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. В 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.

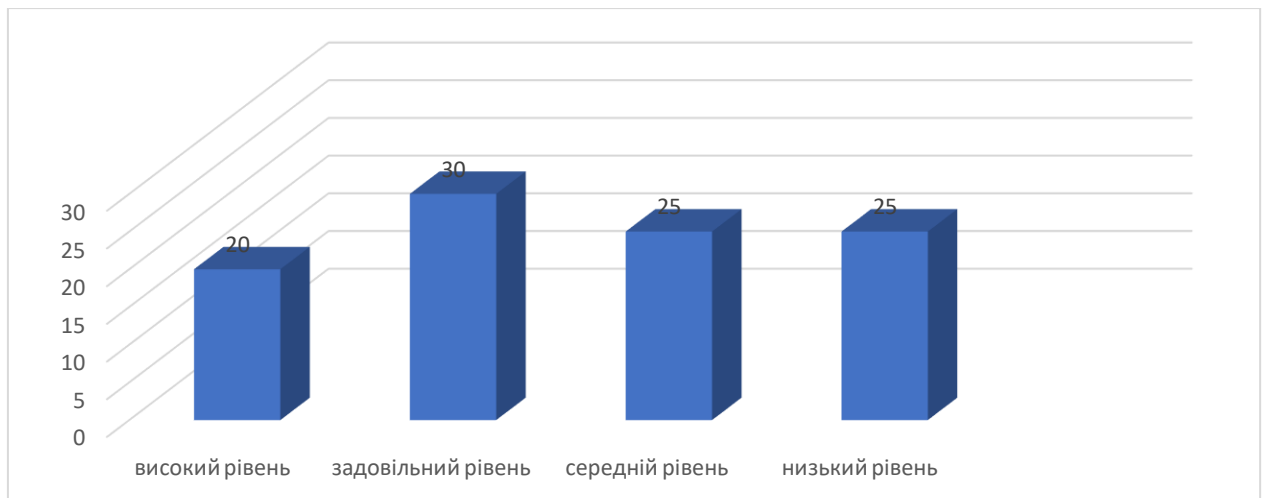


Рис. 3.4 – Результати оцінювання за четвертим критерієм

Таким чином, з огляду на аналізовані 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. 3.5).

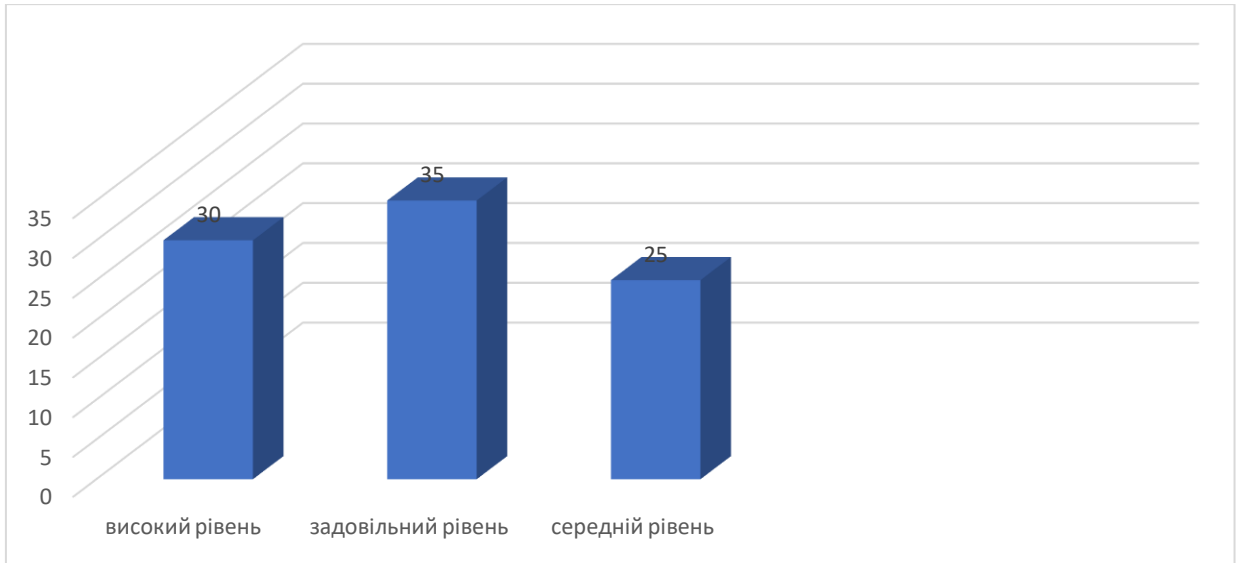


Рис. 3.5 – Результати оцінювання за першим критерієм

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. 3.6):

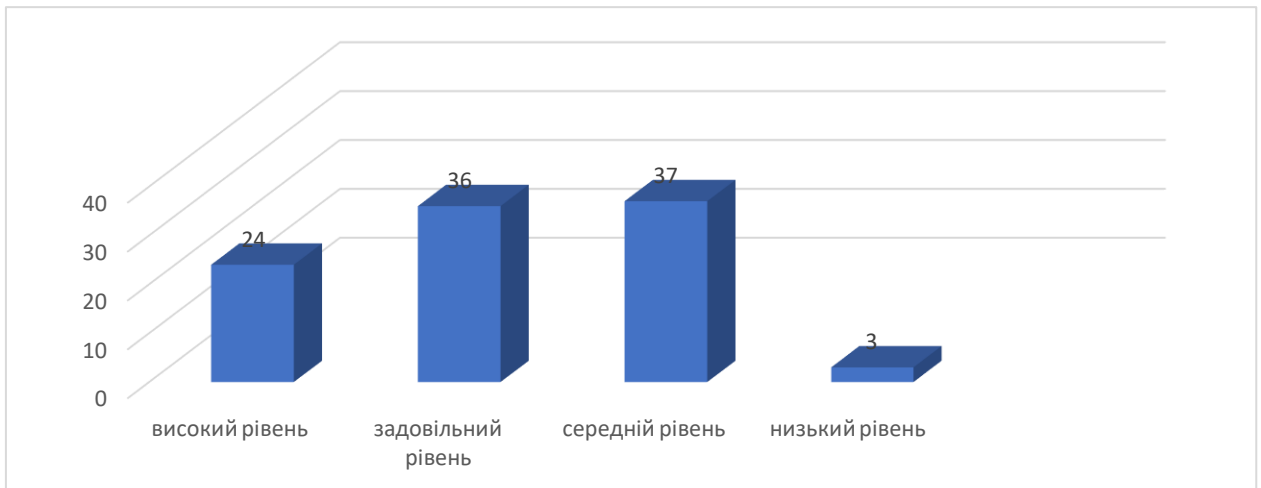


Рис. 3.6 – Результати оцінювання за другим критерієм

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. 3.7).

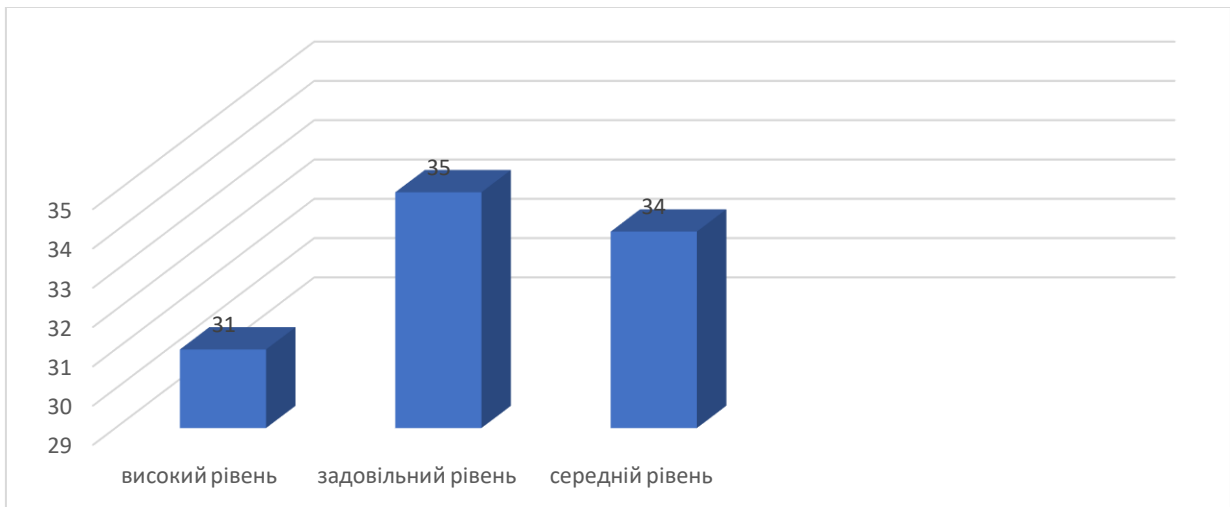


Рис. 3.7 – Результати оцінювання за третім критерієм

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.

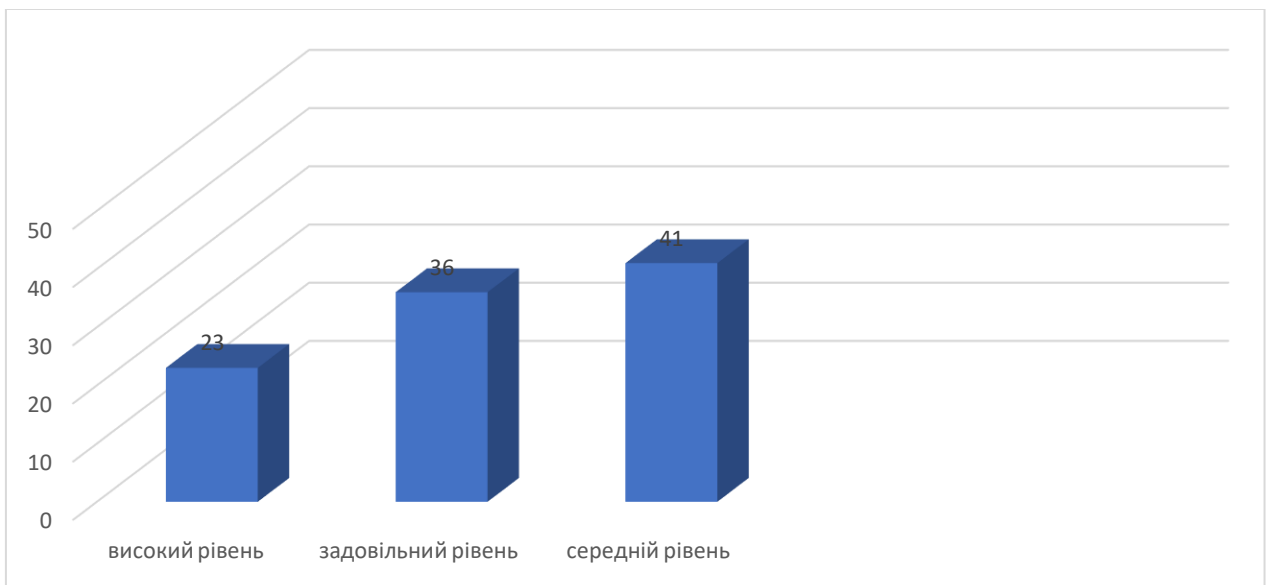


Рис. 3.8 – Результати оцінювання за четвертим критерієм

З метою наглядної репрезентації відмінностей результатів дослідження, порівняємо їх у таблиці 3.2.

Табл. 3.2 – Порівняльний аналіз отриманих результатів



	I етап				II етап			
	Високий рівень	Задовільний рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Задовільний рівень	Середній рівень	Низький рівень
Критерій 1	20	30	25	25	30	35	25	0
Критерій 2	19	20	37	24	24	36	37	3
Критерій 3	23	27	32	18	31	35	34	0
Критерій 4	20	30	25	25	23	36	41	0
Підсумковий коефіцієнт	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 етапу 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 рівне 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, продемонстровану результатами дослідження.

### **3.3 Методичні рекомендації щодо впровадження подкастів у навчальний процес**

На основі проведених занять, розробимо практичні поради та рекомендації щодо формування діалогічних навичок студентів засобами англомовних подкастів.

1) При розробленні вправ на формування діалогічних навичок студентів засобами англомовних подкастів, необхідно враховувати їх вікові психологічні особливості для того, щоб підібрати не просто корисний, але і цікавий для даної вікової категорії матеріал. Такий підхід мотивує студентів, тому що дуже важливо не лише навчатись, а навчатись із задоволенням. Тільки тоді ми можемо мати позитивний результат.

2) Дуже важливо чітко сформулювати план заняття і дотримуватись його.

3) Вправи мають взаємно доповнювати одна одну, формуючи один цілісний комплекс. Розроблення вправ окремо одна від одної є менш ефективним.

4) Підбирати вправи слід з урахуванням підготовки не тільки конкретних студентів, а й всієї групи цілому.

5) Варто пам'ятати про якість аудіо- та відео-матеріалу подкасту: аудіо запис має бути чітким, зрозумілим, без шумових перешкод для розуміння студентів. Зображення має бути чітким, яскравим, перебіг відео має здійснюватися без зупинок. Також, перед початком заняття, необхідно перевірити справність технічного оснащення – комп'ютера, аудіо-колонок, для того, щоб не витратити час заняття на роботу з технікою.

6) Перед початком експерименту, необхідно провести бесіду з групою, і пояснити, навіщо проводиться подібний експеримент. Розуміння своєї важливості мотивуватиме студентів і допоможе попередити багато неприємних моментів.

7) Вправи мають охоплювати усі аспекти англійської мови;

8) Вправи мають містити в собі і розвивальну, і виховну мету.

### **Висновки до розділу 3**

В другому розділі наведено результати пробного навчання з формування англомовних інтонаційних навичок студентів з використанням подкастів. Метою пробного навчання була перевірка ефективності методики формування англомовних інтонаційних навичок студентів з використанням подкастів. Пробне навчання мало наступні завдання: дослідити рівень навичок діалогічного мовлення студентів на початку навчання; провести заняття за розробленою методикою; здійснити фінальне дослідження рівня діалогічного мовлення студентів; зробити висновки щодо ефективності пробного навчання.

Згідно завдань, пробне навчання складалось з чотирьох етапів: констатуючий етап, на якому буде здійснено дослідження початкового рівня навичок студентів; формуючий етап – відпрацювання навичок діалогічного мовлення; контрольний етап – дослідження рівня навичок діалогічного мовлення після проведення курсу навчання; оцінювання результатів навчання та висновки. В 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).

В ході аналізу, 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 було присвячено дослідженню особливостей формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні з використанням автентичних відеоподкастів. В ході аналізу було зроблено висновок про те, що наразі лексична компетенція розуміється, як сутність, що являє собою асиміляцію мовленнєвих навичок, культурних та духовних цінностей власного та інших народів, норми регулювання відносини між народами, поколіннями, сприяє естетичному та морально-естетичному розвитку. Аналіз показав, що сформувати лексичну компетенцію – значить навчити студента максимально ефективно взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, враховуючи його особистісні особливості та особливості партнера по спілкуванню, сформувати і зміцнити і вміння спілкуватися, забезпечивши для цього необхідний набір знань.

Встановлюючи мету діалогічної мови, було з'ясовано, що вона полягає спілкуванні та швидкому обміні інформацією, думками і судженнями між учасниками діалогу.

Було також зазначено, що використання інформаційних технологій в освітньому процесі є ефективним засобом формування навичок аудіювання. В ході дослідження було встановлено, що найбільшу навчальну цінність має використання в навчальних програмах з іноземних мов відео- та аудіоформату, зокрема, подкастів. Виділяють три різновиди подкасту: аудіоподкаст, відеоподкаст, скрінкаст. Аудіоподкаст – це представлення інформації у форматі аудіо, відеоподкаст – надання інформації у форматі відео, записувати – це надання інформації у вигляді фільму, на який потім накладається аудіо з коментарями, але цей вид подкасту дуже рідкісний і не користується популярністю. Частина подкастів було віднесено до змішаного типу тексту, так як аудіофайл супроводжується «тейпскриптом» – друкованим варіантом тексту подкасту.

В рамках відбору матеріалів для відеоподкастів, було зазначено, що курс навчання англійської мови у ВНЗ ставить освітні та виховні цілі, реалізація яких передбачає: підвищення рівня соціокультурної компетенції майбутніх спеціалістів; готовність сприяти налагодженню міжкультурних та наукових зв'язків; здатність брати участь у міжкультурній комунікації.

Також, було зазначено, що для методики навчання діалогічної мови важливим є відбір, визначення характеру і послідовності підготовчих вправ, в яких знайде реалізацію усвідомлення студентами зв'язків мовних засобів 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.

В роботі також представлено результати пробного навчання з формування англомовних інтонаційних навичок студентів з використанням подкастів. Метою пробного навчання було дослідження ефективності методики формування англомовних інтонаційних навичок студентів з використанням подкастів.

Згідно завдань, пробне навчання складалось з чотирьох етапів: констатуючий етап, на якому буде здійснено дослідження початкового рівня навичок студентів; формуючий етап – відпрацювання навичок діалогічного мовлення; контрольний етап – дослідження рівня навичок діалогічного мовлення після проведення курсу навчання; оцінювання результатів навчання та висновки. В 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).

В ході аналізу, 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 етапу 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, було доведено ефективність методики, з огляду на значне підвищення результатів дослідження. Наприкінці роботи наведено методичні рекомендації щодо ефективного впровадження подкастів в хід заняття з формування діалогічних навичок.

## РЕЗЮМЕ

Роботу було присвячено дослідженню особливостей формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в діалогічному мовленні з використанням автентичних відеоподкастів. В роботі представлено теоретичну та практичну частину. В теоретичній частині було розглянуто особливості формування лексичної компетентності, специфіку формування діалогічного мовлення, подкасті як засіб формування діалогічної компетентності. Також, було наведено критерії відбору подкастів, модель та завдання для формування діалогічного мовлення засобами подкастів.

Також, було наведено результати впровадження методики формування англомовних діалогічних навичок студентів з використанням подкастів.



## **SUMMARY**

The paper was devoted to the study of the peculiarities of the formation of lexical competence in dialogical speech in future English teachers using authentic video podcasts. The paper includes the theoretical and practical parts. In the theoretical part, the features of the formation of lexical competence, the specifics of the formation of dialogic speech, podcasts as a means of forming dialogic competence were considered. Also, the criteria for selecting podcasts, a model and tasks for forming dialogic speech using podcasts were given.

Also, the results of implementing the methodology for forming English-language dialogical skills of students using podcasts were presented.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абражевич С. Н. 2 в 1: Как создать собственный подкастинг и собственную радиостанцию в сети Интернет + 50 программ на CD. Москва: Триумф, 2007. 304 с.
2. Алейникова О. О. Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях английского языка. *Juvenis scientia*, 2015. № 1. С. 34–36
3. Бибикова Л. В. Реализация интеркультурного подхода в обучении иностранным языкам. *Прикладная филология в сфере инженерного образования. Т. 1 : Методология и методика языкового обучения в техническом вузе* / под ред. Е. Г. Новиковой. Нортхэмп- тон ; Томск, 2004. С. 170–175.
4. Блоцька С.І. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи на основі віршованих творів. *Житомирський державний університет імені Івана Франка*, 2011. – С. 1-3
5. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*, 1997. № 1. С. 33–44.
6. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК». 2002. 288 с.
7. Болтівець С. Іван Огієнко: мова як вираження національної психіки, душі і совісті народу. *Дивослово*, 1994. № 7. С. 23–27
8. Боса В. П. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 282 с.
9. 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.

10. Величук А. П. Методика развития речи в начальной школе. СПб.: Просвещение, 2004. 278с.
11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
12. Ветохов О. Самостійне опанування іноземної мови: Психологічний аспект. *Рідна школа*, 1998. № 4. С. 63–65.
13. Витлин Ж. Л. Зарубежная культура как компонент современной профессиональной культуры преподавателей иностранного языка. *Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам : сб. материалов науч.-практ. конф.* СПб., 2001. С. 9–20.
14. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мов. Київ, 2003. 17 с.
15. Горляков П. Ю. Понятие компетентности и особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. *Terra Humana*, 2016. С. 119–124
16. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности. М.: МАКС-Пресс, 2007. 224 с
17. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. URL: [https://rusneb.ru/catalog/010003\\_000061\\_83157f07690001dc8bd2d05ecbb392ac/](https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_83157f07690001dc8bd2d05ecbb392ac/)
18. 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
19. Евгеньева Н.А. Развитие лингвистического мышления учащихся в условиях мультилингвизма. *К проблеме обучения второму иностранному языку в средней общеобразовательной школе*, Оренбург: ИПК, 2008. С. 12–18.
20. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Высшее

образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

21. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка. *Первое сентября, Английский язык*, 2003. №9. С. 7–10.

22. Кишкевич Е. В., Януш Л. А. Аутентичные видеоматериалы в современных образовательных технологиях. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream>

23. Кожемяченко Н.Р. Интерактивные технологии в учебном процессе разных форм обучения. *Успехи современного естествознания*, 2015. № 8. С. 95–98

24. 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.

25. Комаров А. С. Методика обучения английскому языку. Устный тренинг для начальных классов. Пособие для вузов. Москва, 2018. 186 с.

26. Королева Н. М., Костерина И. В. Роль интерактивного обучения в современном образовании. *Педагогические Науки*, 2016. № 1 (33). С. 51–55

27. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 48 с.

28. Кузнецова Н.С. К вопросу о языковой компетентности студентов-иностранцев, изучающих русский язык. *Мир науки, культуры, образования*, 2010. № 4 (23). С. 99–101.

29. Кучерявая Т.Л. Роль диалогической речи в обучении иностранным языкам. *Педагогические науки. Современные методы преподавания*, 2013. 5. С. 1–18

30. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Из-во полит. литературы, 1977. 304 с.

31. Масалков И. К., Семина М. В. Стратегия кейс-стадии: методология исследования и преподавания: учебник для вузов. М., 2011. 202 с.
32. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: [підручник] для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.] / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
33. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. М. : АСТ: АСТ-Москва, Восток-Запад, 2008. 253 с.
34. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени: Инфра-М, 2002. 448 с.
35. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*, 2002.№ 1. С. 39 – 46
36. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностр. яз. в школе*, 1999. № 2. С. 6–12.
37. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург, 2003. 202 с.
38. Окуловская А. Г. Интерактивные технологии и применение их в образовании. URL: [http://ripo.unibel.by/assets/masterstvo\\_online/docs/2/8\\_1.pdf](http://ripo.unibel.by/assets/masterstvo_online/docs/2/8_1.pdf)
39. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд / Під загальною редакцією В. Г. Кременя. Київ: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2001. 224 с.
40. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 2004. 280 с.
41. Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов. *Молодой ученый*, 2011. № 5 (28). Т. 2. С. 155–157.
42. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2007. 368 с.

43. 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.
44. Полушина Л. П. Текстовка учебника как основа формирования социокультурной компетенции : дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 198 с.
45. Попова О. О., Черниш В. В. Тези доповіді на тему «Потенційні можливості використання подкастів TEDtalks для навчання діалогічного мовлення майбутніх учителів англійської мови» у збірнику Міжнародної студентської науково-практичної конференції "Ad orbem per linguas. До світу через мови. Світ цінностей та цінності у світі", Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2021. 718 с. ст. 579-581
46. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах. Вид. 2-е, доп. і перероб. / Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2004. 360 с.
47. Присяжнюк І. Труднощі навчання діалогічному мовленню і шляхи їх подолання. URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/pry\\_siazhniuk\\_dialogichne%20movlennia.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/pry_siazhniuk_dialogichne%20movlennia.pdf).
48. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. К.: Грамота, 2012. 504 с.
49. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). К. : Рад. Шк., 1989. 158 с.
50. Скріль І. В. Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "теорія та методика навчання (германські мови)". Тернопіль, 2020. 21 с.
51. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Журнал "Іноземні мови"*, 2010. Київський національний лінгвістичний університет. С. 16 – 23

52. Соловьева Н. Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных материалов культурно-страноведческого характера : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 1997. 187 с.
53. Сорокин Г.М. Лекция в учебном процессе вуза. «*Alma Mater*» (*Вестник высшей школы*), 2010. № 1. С. 3639.
54. Стрига Е. В. Використання метода case-study у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. *Наука і освіта*, 2013. 4. С. 59–60
55. 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.
56. Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе : методическое руководство. Иркутск : ИГЛУ, 2006. 22 с.
57. Сунцова Е. Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов. Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005. С. 116–124.
58. Сучасні вимоги до формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх учителів. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ Серія Філологія*, 2015. С. 251–260.
59. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 262 с.
60. Толпа Д.В. О средствах формирования профессионально-языковой компетентности. URL: <http://library.sibstu.kts.ru/paradigma/3/tolpa.htm>.
61. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
62. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*, 2011 №3. С. 15–22.
63. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2012. №4. С. 11–27.

64. Шавель О.М. Языковая компетентность как одна из ключевых в содержании компетентностного образования. М., 2007. URL: [http://www.rusnauka.com/3.\\_KAND\\_2007/Pedagogica/18285.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3._KAND_2007/Pedagogica/18285.doc.htm).
65. Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 2011. № 4. С. 105–107.
66. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М.: 1986. 208 с.
67. Ярема І. А. ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ МЕТАЛУРГІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ [Електронний ресурс] / І. А. Ярема // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/197-203.pdf>.
68. Berkinbayeva G. O. Techniques aimed at the development of dialogical speech. BULLETIN Abay Kazakh National Pedagogical University, 2017. 201 p.
69. Brown S. The School Librarian's Technology Playbook: Innovative Strategies to Inspire. California : ABC-CLIO, 2020. 235 p.
70. Caro K. Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*. С. 205–213.
71. García D. V. Lexical competence and functional discourse grammar. *Alfa, São Paulo*, 2007. №51. С. 165–187.
72. Harmer, J. The practice of English Language. Longman, 2003. 317 p.
73. Krashen S.D. The natural approach: language acquisition in the classroom. New York: Prentice Hall, 1988. 201 p.
74. Scarcella R.C. The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom. URL: [https://medium.com/@ds\\_earls/diy-radio-with-podcasting-8efac413612d](https://medium.com/@ds_earls/diy-radio-with-podcasting-8efac413612d)



75. Wells G. Dialogue in the Classroom. *The Journal Of The Learning Sciences*, 2006. №15. С. 379–428.

### СПИСОК ЛЕКСИОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

76. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М. : ИКАР, 2009. 448 с.

77. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія / Голянич М. І., Стефурак Р. І., Бабій І. О. ; за редакцією М. І. Голянич. Івано-Франківськ : видавець Голіней О. М., 2011. 268 с.

78. Ярцев В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М: Просвет, 2005. 793 с.

79. Cambridge English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>

80. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/273003>

### СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

81. 3 rules for better work-life balance. URL: [https://www.ted.com/talks/ashley\\_whillans\\_3\\_rules\\_for\\_better\\_work\\_life\\_balance](https://www.ted.com/talks/ashley_whillans_3_rules_for_better_work_life_balance)

82. 3 ways community creates a healthy life. URL: [https://www.ted.com/talks/olivia\\_affuso\\_3\\_ways\\_community\\_creates\\_a\\_healthy\\_life](https://www.ted.com/talks/olivia_affuso_3_ways_community_creates_a_healthy_life)

83. The genes you don't get from your parents (but can't live without). URL: [https://www.ted.com/talks/devin\\_shuman\\_the\\_genes\\_you\\_don\\_t\\_get\\_from\\_your\\_parents\\_but\\_can\\_t\\_live\\_without](https://www.ted.com/talks/devin_shuman_the_genes_you_don_t_get_from_your_parents_but_can_t_live_without)

84. What makes a friendship last. URL:  
[https://www.ted.com/talks/mona\\_chalabi\\_what\\_makes\\_a\\_friendship\\_last](https://www.ted.com/talks/mona_chalabi_what_makes_a_friendship_last)

85. What makes a language... a language?. URL:  
[ted.com/talks/martin\\_hilpert\\_what\\_makes\\_a\\_language\\_a\\_language](https://www.ted.com/talks/martin_hilpert_what_makes_a_language_a_language)

## ДОДАТКИ

### What makes a language... a language?

The distinct forms of speech heard around Bremen, Germany and Interlaken, Switzerland are considered regional dialects of the German language. And yet, when someone from Bremen is visiting the Swiss Alps, the conversations they hear between locals will likely be incomprehensible to them. Similarly, outside of China, Mandarin and Cantonese are often referred to as Chinese dialects. But they're even more dissimilar than Spanish and Italian.

00:36

On the other hand, speakers of Danish, Norwegian, and Swedish, which are recognized as three distinct languages, can usually communicate in their native tongues with little difficulty. And Turkish language soap operas, broadcast without dubbing or subtitles, are some of the most popular shows in Azeri-speaking Azerbaijan.

00:55

So, when is a form of speech considered a dialect versus a language? It seems reasonable that the degree of mutual intelligibility would determine whether two ways of speaking are classified as separate languages or as dialects of the same language. But as we've seen, there are many occasions where this is not the case. Perhaps surprisingly, the distinction between a language and a dialect usually has

nothing to do with pronunciation, vocabulary, or any other linguistic features. However, it's not coincidental, either. It's a matter of politics.

01:28

The basis for what's officially deemed a language was shaped by the emergence of a European nation states beginning around the 1500s. In order to establish and maintain centralized governments, clear territorial boundaries, and state-sponsored education systems, many nation states promoted a standardized language. Which form of speech was chosen to be the standard language was usually based on what people spoke in the capital. And while other forms of speech persisted, they were often treated as inferior. This tradition extended across the globe with European colonization and into modern times.

02:04

Italy, for example, has at least 15 of what might be called regional dialects. One of them, the Florentine dialect, became known as Standard Italian when the country politically unified in 1861. It was selected because legendary authors like Dante and Machiavelli used it in their original works, And it came to represent an image of Italian national identity that some found particularly desirable. Later on, in his attempt to establish a unified, fascist state, Italian dictator Benito Mussolini saw language standardization as an important objective. His government promoted standard Italian while prohibiting other forms of speech from the public sphere, framing them as backward and unsophisticated.

02:52

In everything from job applications to court testimonies, standard languages act as gatekeepers around the world. For instance, one 1999 study showed that landlords responded to apartment inquiries based on what form of speech their prospective tenants used. When callers spoke African-American Vernacular English, or AAVE, landlords were more likely to reject their inquiries. When they spoke so-called Standard American English, which is often associated with

whiteness, landlords responded more positively. Both of these forms of speech are considered English dialects. In the United States, some people have cast AAVE as an incorrect or simplified version of mainstream US English. But AAVE follows consistent grammatical rules every bit as sophisticated as other forms of English.

03:46

Linguists tend to avoid the term dialect altogether. Instead, many opt to call different forms of speech “varieties.” This way, languages are seen as groups of varieties. So the English language is made up of varieties including Standard British and American English, AAVE, Nigerian English, Malaysian English, and many others. Each has its own unique history and characteristic pronunciation, vocabulary, and grammatical structures.

04:14

But the dividing line between varieties is murky. Human language, in all its cross-pollinating, ever-evolving glory, naturally resists the impulse to sort it into neat buckets. Oftentimes, forms of speech exist on a kind of linguistic continuum where they overlap with others, and the differences between them are gradual— not clear cut. And that’s the confounding beauty of the dynamic, diverse, and dazzling universe of human communication.