

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

ЩЕРБИНА МАДІНА БАТАЛІВНА

УДК 371.315:811.11

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ  
АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки  
спеціалізація: теорія і методика навчання: германські мови  
галузь знань 01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктор філософії.  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело  
\_\_\_\_\_ М. Б. Щербина

Науковий консультант Бігич Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук,  
професор, професор кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов  
й інформаційно-комунікаційних технологій

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Щербина М. Б.* **Методика диференційованого формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів.**

– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2021.

У дисертації вперше обґрунтовано й розроблено проблему диференційованого навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх учителів.

У дослідженні проаналізовано результати попередніх досліджень і сучасні тенденції навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх учителів. Актуальним напрямком дослідження визначено диференційоване навчання, яке полягає у групуванні студентів за певним критерієм з освітньою метою.

Встановлено ознаки між внутрішньою та зовнішньої диференціацією. Так, визначено, що зовнішня диференціація навчання представлена в освітньому процесі утворенням стійких груп, наприклад, за їхньою спеціалізацією. Внутрішня диференціація навчання реалізовується у межах однієї групи і полягає в утворенні тимчасових типологічних підгруп студентів за певним критерієм з метою застосування різних навчальних засобів у межах одного змісту навчання.

З метою виокремлення провідних критеріїв розподілу студентів на типологічні підгрупи, досліджено студента як суб'єкта навчальної діяльності. Було окреслено особистісну і діяльнісну лінії розвитку студента, які складають емоційно-мотиваційний, пізнавальний (когнітивний) і діяльнісний напрямки розвитку особистості студента. Так, контекстом реалізації диференційованого навчання англомовного діалогічного мовлення було обрано особистісно-діяльнісний підхід, а критеріями диференціації визначено мотиви, когнітивні характеристики та емоційні особливості студентів.

Аналіз досліджень проблеми психофізіологічних особливостей студентів уможливив дійти таких висновків:

1) у процесі навчальної діяльності активуються різні канали сприймання, зокрема аудіальний і зоровий. Однак, один з них реагує першочергово;

2) поруч з іншими типами мислення у студентів задіяне словесно-логічне і наочно-образне. Однак, один з них активується першочергово;

3) під час навчальної діяльності студенти керуються зовнішніми та/або внутрішніми пізнавальними мотивами. Так, студентам з зовнішніми навчальними мотивами цікаві комунікативні ситуації дотичні до їхнього щоденного спілкування, навчальної чи професійної діяльності; студентам з внутрішніми пізнавальними мотивами – нестандартні комунікативні ситуації, що вимагають творчий підхід.

Унаслідок дослідження диференціації як сучасної технології навчання іноземних мов і культур у контексті особистісно-діяльнісного підходу відповідно до трьох ліній особистісного розвитку студента було виокремлено три види диференціації навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення: мотивувальну, когнітивну й емоційну диференціації. Однак, у ході дослідження уточнено види запропонованої диференціації навчання. Так, теоретично обґрунтовано доцільність диференціювати *рецептивно-когнітивну* (критерій – *провідний канал сприймання*), *репродуктивно-когнітивну* (критерій – *провідний тип мислення*) й *мотивувально-емоційну* (критерій – *домінуючі пізнавальні мотиви і емоційний тип студента*) диференціацію навчання англійського діалогічного мовлення.

З метою реалізації кожного виду диференціації актуалізується розподіл студентів на типологічні підгрупи за вищезгаданими критеріями:

- 1) “Аудіали” та “Візуали” (за провідним каналом сприймання);
- 2) “Студенти з вербально-логічним мисленням” та “Студенти з наочно-образним мисленням” (за провідним типом мислення з-поміж розглядуваних);

3) “Зовнішньомотивовані” та “Внутрішньомотивовані” (за провідним типом пізнавальних мотивів).

Виокремлено, досліджено, а також узгоджено з етапами формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні засоби реалізації кожного із запропонованих видів диференціації. Етапом реалізації рецептивно-когнітивної диференціації визначено 1 етап (етап реплікування і об’єднання реплік у діалогічні єдності з опорою на діалог-зразок); репродуктивно-когнітивної диференціації – 2 етап (етап укладання міні-діалогів з опорою на навчальний комікс); мотивувально-емоційної – 3 етап (етап укладання власних діалогів з опорою на задану вчителем комунікативну ситуацію та ролі).

Визначено зміст навчання англomовного діалогічного мовлення в двох його аспектах: предметному (сфери, теми, комунікативні ситуації, мовний складник, мовленнєвий матеріал, лінгвосоціокультурні знання, навчально-стратегічні знання) й процесуальному (мовленнєві навички й уміння діалогічного мовлення, лінгвосоціокультурні вміння, навчально-стратегічні вміння).

Розроблено методика диференційованого формування у майбутніх учителів компетентності у діалогічному мовленні, яка передбачає формування у майбутніх учителів зокрема мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей.

Запропоновано три моделі реалізації розробленої методики згідно з трьома критеріями: 1) домінувальним каналом сприйняття студентами навчальної інформації; 2) домінувальним типом їхнього мислення; 3) домінувальними мотивами їхнього учіння.

Розроблено підсистему вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні відповідно до етапів його навчання та виду диференціації. Запропоновані вправи для самостійної роботи з виконання домашніх завдань.

Кожну групу вправ проілюстровано прикладами, уточнено спосіб

їхнього виконання, засоби навчання, спосіб контролю.

З метою реалізації рецептивно-когнітивної диференціації уточнено критерії відбору діалогу-зразка; репродуктивно-когнітивної диференціації – досліджено навчальний потенціал креолізованих текстів, зокрема коміксу; мотивувально-емоційної диференціації – відібрано комунікативні ситуації та ролі.

Реалізацію розробленої методики узгоджено з умовами кредитно-модульної системи організації освітнього процесу.

З метою практичної перевірки ефективності трьох варіантів методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів проведено експериментальне навчання.

Сформульовані три варіанти гіпотези: успішна реалізація методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів досягається:

1) рецептивно-когнітивною диференціацією навчання (групування студентів за домінуючим рецептивним каналом), зокрема на етапі аудіювання діалогу-зразка;

2) репродуктивно-когнітивною диференціацією навчання (групування студентів за домінуючим типом мислення) засобом коміксу, зокрема на етапі укладання міні-діалогу;

3) мотиваційно-емоційною диференціацією навчання (групування студентів за домінуючими навчальними мотивами) засобом комунікативної ситуації та ролей, зокрема на етапі укладання власного діалогу.

З метою розподілу студентів на типологічні підгрупи та удосконалення діагностувальних засобів проведено розвідувальний експеримент.

Експериментальне навчання реалізовано у три етапи:

1) під час передекспериментального зрізу встановлено вхідний рівень сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні;

2) у процесі експериментального навчання практично перевірено

розроблену підсистему вправ;

3) засобом післяекспериментального зрізу встановлено підсумковий рівень сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні, зокрема здатність до комунікативної взаємодії, фонетичне оформлення мовлення, його лексико-граматична коректність; точність виконання завдання.

Результати післяекспериментального зрізу засвідчили про ефективність трьох запропонованих моделей реалізації методики диференційованого навчання. Однак, реалізація репродуктивно-когнітивної диференціації (студенти групуються за провідним типом мислення) з опорою на навчальний комікс виявилася ефективнішою, що доводять кількісні та якісні показники результатів післяекспериментального зрізу.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, особистісно-діяльнісний підхід, англомовне діалогічне мовлення, іншомовна комунікативна компетентність, навчальний комікс, майбутні учителі.

#### ABSTRACT

*Shcherbyna M. B. Methodology of differentiated development of English-speaking interaction to prospective teachers. – Manuscript.*

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy, specialty 011 011 Educational, pedagogical sciences. – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2021.

In the dissertation, the problem of differentiated teaching of English-speaking interaction to prospective teachers is substantiated and developed.

In the study, the results of previous research and current trends in English-speaking interaction teaching are analyzed. The current direction of the research is differentiated instruction, which involves grouping students by a certain criterion.

Internal and external differentiations are distinguished. Thus, it is determined that the external differentiation of learning is represented in the educational process by the formation of stable groups, for example, by their specialization. Internal differentiation of education is realized within one group and consists of temporary typological subgroups of students due to a certain criterion in order to apply different teaching aids within one content of education.

In order to identify the leading criteria for students' division into typological subgroups, a student was studied as a subject of educational process. The directions of personal student's development were outlined, which make up the emotional-motivational, cognitive and learning needs directions of student's personality development. Thus, the personal-activity approach was considered as the implementation context of differentiated instruction of English-speaking interaction speech, whereas students' motives, cognitive characteristics, and emotional traits are criteria for differentiation.

The analysis of recent research led to the following conclusions:

1) various channels of perception, including audio and visual ones, are involved into study process. However, one of them is activated faster and works more effectively than the other;

2) besides other types of thinking, there are students' verbal-logical and visual thinking. However, one of them is more efficient than the other;

3) during educational activities students are managed by external and / or internal learning motives. Thus, students with external learning motives are interested in communicative situations related to their daily communication, educational or professional activities; students with internal cognitive motives are keen on non-standard communicative situations that require a creative approach.

The study of differentiation as a modern technology of teaching foreign languages and cultures in the context of personal-activity approach resulted in three types of differentiated instruction of prospective teachers within English-interaction: motivational, cognitive, and emotional differentiation. However, these types were clarified in the further research. Thus, receptive-cognitive differentiation (criterion

- the leading channel of perception), reproductive-cognitive differentiation (criterion - the leading type of thinking) and motivational-emotional differentiation (criterion - dominant learning motives and emotional type of a student) are theoretically substantiated.

In order to implement each type of differentiation, it is suggested that students be divided into typological subgroups by the mentioned criteria:

- 1) "Audials" and "Visuals" (by the leading channel of perception);
- 2) "Students with verbal-logical thinking" and "Students with visual-imaginative thinking" (by the leading type of thinking among the considered ones);
- 3) "Externally motivated" and "Internally motivated" (by the leading type of cognitive motives).

The means of realization of each type of differentiation are singled out, researched, and coordinated with the stages of English-speaking interaction development. The stage of realization of receptive-cognitive differentiation is defined as stage 1 (the stage of replication and unification of replicas into dialogic units based on a dialogue-sample); reproductive-cognitive differentiation - stage 2 (stage of making mini-dialogues based on educational comics); motivational and emotional differentiation - stage 3 (stage of making their own dialogues based on the teacher-defined communicative situation and roles).

The content of teaching English interaction in its two aspects is determined: subject (spheres, topics, communicative situations, language component, speech material, linguistic and sociocultural knowledge, educational and strategic knowledge) and procedural (speech skills and abilities of dialogic speech, linguistic and sociocultural skills skill).

Including the development of language, speech, linguo-sociocultural and educational-strategic competences, the methodology of differentiated development of English-speaking interaction to prospective teachers was developed.

Three models of differentiated instruction by the three criteria are offered: 1) by the dominant channel of perception; 2) by the dominant type of their thinking; 2) by their dominant learning motives.



A subsystem of exercises for differentiated development of English-speaking interaction to prospective teachers was developed due to the stages of its training and the type of differentiation. Each group of exercises is illustrated with examples, the method of their implementation, teaching aids, and methods of control.

In order to implement receptive-cognitive differentiation, the criteria for selecting a sample dialogue was clarified; reproductive-cognitive differentiation - the educational potential of creolized texts, in particular comics, is studied; motivational and emotional differentiation - communicative situations and roles are selected.

The three models of instruction involve exercises for homework. The implementation of the developed methodology is coordinated with the conditions of the credit-module system of organization of the educational process.

To practically test the effectiveness of three variants of the method of differentiated instruction, experimental training was conducted.

Three variants of the hypothesis are formulated: successful implementation of the method of differentiated development of English-speaking interaction to prospective teachers is achieved:

1) by receptive-cognitive differentiation of learning (grouping students by the dominant receptive channel), in particular at the stage of listening to the dialogue-sample;

2) reproductive-cognitive differentiation of learning (grouping students by the dominant type of thinking) by means of comics, in particular at the stage of making a mini-dialogue;

3) motivational-and-emotional differentiation of learning (grouping students by dominant learning motives) by means of communicative situation and roles, in particular at the stage of making their own dialogue.

In order to divide students into typological subgroups and improve diagnostic tools, an exploratory experiment was conducted.

Experimental training was implemented in three stages:

1) during the pre-experimental section, the initial level of formation of students' English competence in dialogic speech was established;

2) in the process of experimental training the developed subsystem of exercises was practically checked;

3) the final level of formation of students' English competence in dialogic speech was established by means of a post-experimental section.

Criteria for assessing the level of prospective teachers' English interaction competence, in particular the ability to interact, phonetic design of speech, its lexical and grammatical correctness, accuracy of the task, were determined.

The results of the post-experimental section testified to the effectiveness of the three proposed models for implementing the methodology of differentiated learning. However, the implementation of reproductive-cognitive differentiation (students are grouped by the leading type of thinking) based on educational comics proved to be more effective, as evidenced by quantitative indicators of the results of the post-experimental section.

Key words: differentiated instruction/learning, personal-activity approach, English-interaction, foreign-language communicative competence, educational comics, prospective teachers.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

- Shcherbyna M., Bigych O. (2019). The differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers. *Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology. VII (84)*. – Issue 207, 38–42.
- Щербина, М. Б. (2018). Мотивувальна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 28*, 48–55.
- Щербина, М. Б. (2018). Формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні: рецептивно-когнітивна диференціація. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 29*, 128–134.
- Щербина, М. Б. (2019). Репродуктивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 30*, 139–145.
- Щербина М. Б. (2017). Тенденції методики навчання іншомовного діалогічного мовлення та перспективи диференціації. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 27*, 115–123.
- Щербина М. Б. (2021). Підсистема вправ для диференційованого формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Іноземні мови, Вип. 3*, 19–25.

### Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

- Бігич, О.Б. & Щербина М. Б. (2017). Формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. *Тенденції та перспективи розвитку науки й освіти в умовах глобалізації: Зб. наук. праць, Вип. 30, Переяслав-Хмельницький*, 274-276.

Бігич, О. Б. & Щербина, М. Б (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро : Літограф, 76–78.*

Щербина, М. Б. (2018). Методичні прийоми навчання іноземних мов у контексті реалізації когнітивної диференціації формування іншомовної компетентності у діалогічному мовленні. *Сучасний рух науки: тези доп. IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Дніпро, 1546-1551.*

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КДМ – компетентність у діалогічному мовленні

ДМ – діалогічне мовлення

МД – міні-діалог

ДЄ – діалогічна єдність

ДЗ – діалог-зразок

КС – комунікативна ситуація

АМ – англійська мова

## Зміст

АНОТАЦІЯ .....	2
ABSTRACT .....	6
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА .....	11
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....	13
ВСТУП .....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	23
1.1. Ретроспективний аналіз методологічних досліджень навчання англомовного діалогічного мовлення .....	23
1.2. Особистісно-діяльнісний підхід як контекст реалізації диференційованого навчання ДМ майбутніх учителів.....	31
1.3. Диференціація як сучасна технологія навчання ІМ і культур.....	37
1.3.1. Когнітивна диференціація формування англомовної КДМ.....	40
1.3.2. Емоційно-мотиваційна диференціація .....	53
Висновки до розділу 1 .....	63
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	65
2.1. Зміст формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні у майбутніх учителів.....	65
2.2. Різновиди методики диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів.....	79
2.2.1. Методика реалізації рецептивно-когнітивної диференціації .....	85
2.2.2. Методика реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації .....	89
2.2.3. Емоційно-мотиваційна диференціація .....	94
2.3. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні .....	95

2.3.1 Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ за їхнім домінуювальним каналом сприймання.	103
2.3.2 Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ за їхнім домінуювальним типом мислення .....	111
2.3.3 Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ за їхніми домінуювальними навчальними мотивами .....	121
2.4. Модель організації процесу диференційованого формування компетентності у англомовному діалогічному мовленні у майбутніх учителів.....	125
Висновки до розділу 2 .....	128
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....</b>	<b>130</b>
3.1. Підготовка експерименту .....	130
3.2. Перебіг експериментального навчання.....	139
3.3. Фіксація вихідних результатів методичного експерименту та їх оброблення .....	157
3.4. Методичні рекомендації щодо реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні .....	162
Висновки до розділу 3 .....	168
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>172</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>175</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>188</b>

## ВСТУП

За законом України «Про освіту» від 05.09.2017 року, освітній процес має сприяти всебічному розвитку особистості кожного студента, зокрема формуванню його талантів, творчих, інтелектуальних і фізичних здібностей, цінностей, які можуть слугувати підґрунтям для його успішної самореалізації і продуктивної діяльності на користь суспільства.

Лише шляхом оволодіння європейськими мовами, однією з яких є англійська (АМ), можна досягти взаєморозуміння з представниками різних культур у разі незнання їх рідних мов. Так, у контексті сучасних реалій перед закладами вищої освіти (ЗВО) України актуалізується завдання підготувати конкурентоспроможних фахівців різних галузей, які б гідно представляли свою державу за її межами, сприяючи її євроінтеграції та зміцненню економіко-політичних зв'язків з міжнародним співтовариством. Для досягнення цієї мети важливого значення набуває модернізація освітнього процесу у ЗВО, зокрема навчання іноземних мов (ІМ).

За Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2003), метою навчання ІМ в рамках міжкультурного підходу є розвиток цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами.

Спілкування є одним із шляхів передачі знань. Міжкультурне, а водночас і особистісне, спілкування передбачає побудову діалогу як комунікативної взаємодії. Рівень здатності усно реалізовувати мовленнєву комунікацію у діалогічній формі визначає рівень сформованості компетентності у діалогічному мовленні (КДМ).

Згідно з вимогами Програми з АМ для ЗВО, кінцевими вимогами до рівня сформованості англомовної компетентності у діалогічному мовленні (КДМ) є вміння вільно користуватись різними функціональними типами діалогу.



Згідно з робочою програмою з навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» І курсу Київського національного лінгвістичного університету, закінчивши перший курс навчання, студенти-філологи мають вміти ініціювати розмову, обмінюватися репліками з метою запиту та обміну інформацією, вести підготовлений та спонтанний діалог, здійснювати зворотній зв'язок щодо тверджень та реплік, зроблених іншими мовцями з урахуванням комунікативної ситуації.

Внесок у вирішення проблеми навчання ДМ зробили такі українські науковці як: Л. В. Гайдукова (2008), І. В. Зайцева (2017), Т. І. Коробейнікова (2013), О. М. Метьолкіна (2012), Я. В. Окопна (2012), І. О. Сімкова (2010), Л. Б. Сліпченко (2014), В. В. Черниш (2012), І. В. Чірва (2008), О. В. Ярошенко (2016) тощо.

Аналіз праць дослідників вказує на такі ключові вимоги до формування КДМ: актуальність та практична значущість навчального матеріалу, його відповідність індивідуальним особливостям студента.

Однак, реалізація індивідуалізованого підходу до кожного студента під час навчального процесу у ЗВО ускладнюється кількістю студентів і часовим обмеженням тривалості практичного заняття з англійської мови. Так, актуалізується диференційоване навчання, яке ґрунтується на застосуванні різних методів і прийомів навчання у залежності від цілей навчання, виду мовленнєвої діяльності, етапу навчання, а також особистісних якостей студентів (Азімов, 2009, с. 65).

Диференційоване навчання ІМ у ЗВО досліджували П. М. Гусак (1999), І. І. Романов (2019), А. О. Кравченко (2019).

Проте, проблема диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів не є достатньо дослідженою, що і склало мету цього дослідження.

Услід за дослідженнями І. О. Зимньої (1985) і О. Б. Бігич (2010), контекстом реалізації диференційованого навчання англомовного ДМ було обрано особистісно-діяльнісний підхід, зокрема урахування індивідуальних

особливостей студентів (увага, пам'ять, увага, мислення, емоції, мотиви) з метою формування їхньої англомовної комунікативної компетентності.

Отже, **актуальність** дисертаційного дослідження зумовлена: соціальним замовленням суспільства щодо підготовки професійно компетентних, творчих, свідомих фахівців з ІМ; необхідністю врахування індивідуальних особливостей студентів у контексті особистісно-діяльнісного підходу навчання ІМ; зростанням ролі англомовного діалогічного мовлення у зв'язку з міжкультурною інтеграцією; недостатнім дослідженням проблеми диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів.

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Вибір напряму дослідження безпосередньо пов'язаний із темою кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету “Методика навчання іноземних мов і культур у системі неперервної освіти”, затвердженою Вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 5 від 26го жовтня 2015).

**Об'єктом** дослідження є процес диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

**Предмет** становить методика диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ на І курсі навчання.

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці, експериментальній перевірці та впровадженні методики диференціації формування у майбутніх учителів англомовної КДМ. Мета дослідження обумовила необхідність розв'язання таких **завдань**:

1) обґрунтувати теоретичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів АМ, уточнити цілі формування англомовної КДМ та встановити лінгводидактичні основи формування предметного і процесуального аспектів змісту навчання ДМ студентів І курсу першого (бакалаврського) рівня навчання ІМ;

2) проаналізувати педагогічні, психолінгвістичні, методичні засади та

виявити особливості диференціації формування англомовної КДМ;

3) розробити методику диференційованого формування англомовної КДМ, зокрема підсистему вправ, та експериментально перевірити її ефективність;

4) провести аналіз отриманих в результаті проведення експерименту даних та на їх основі запропонувати методичні рекомендації для викладачів щодо ефективної диференціації формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

### **Методи дослідження.**

З метою розв'язання поставлених завдань на різних етапах наукового дослідження будуть використані такі методи дослідження:

#### **1. Теоретичні:**

- *критичний аналіз* вітчизняних та іноземних педагогічних, психологічних, соціолінгвістичних, методичних і лінгвістичних друкованих і електронних джерел з досліджуваної теми; чинних нормативних освітніх документів, навчальних програм та підручників з АМ; вивчення та узагальнення практичного досвіду викладачів ІМ та власного навчання АМ;

- *порівняльний аналіз і методична інтерпретація* результатів експериментальних досліджень стосовно диференціації формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

- *метод моделювання*, на основі якого розроблятиметься модель організації навчального процесу з диференціації формування у майбутніх учителів англомовної КДМ засобами коміксу

#### **2. Емпіричні:**

- *опитування і анкетування* студентів I курсу першого (бакалаврського) рівня з метою їхнього групування;

- *тестування* студентів другого курсу першого (бакалаврського) рівня з метою виявлення рівня сформованості їх англомовної КДМ;

- *наукове спостереження* за організацією процесу диференціації формування у майбутніх учителів англомовної КДМ;

- *експериментальне навчання; якісний і кількісний аналіз експериментальних даних.*

**3. Методи математичної статистики** для математичної обробки результатів експерименту.

**Наукова новизна дослідження** полягатиме у тому, що вперше буде теоретично обґрунтовано і розроблено методику диференціації формування у майбутніх учителів англomовної КДМ шляхом розробленої системи вправ; буде визначено й удосконалено предметний і процесуальний аспекти змісту навчання ДМ майбутніх учителів; набуде подальшого розвитку питання методики диференціації формування у майбутніх учителів англomовної КДМ у мовному ЗВО.

**Практичне значення** наукового дослідження полягатиме в тому, що буде:

- розроблено підсистему вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ;
- обґрунтовано модель організації процесу диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ;
- запропоновано методичні рекомендації викладачам ІМ щодо застосування розробленої методики у практичних курсах АМ, а також при укладанні робочих програм з цієї дисципліни, або розробці навчально-методичних комплексів для майбутніх учителів ІМ.

**Структура дисертації** зумовлена поставленими цілями та завданнями. Робота включатиме: вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел та додатків.

На захист виносяться такі наукові положення:

1. Індивідуалізоване формування англomовної КДМ майбутніх учителів під час навчального процесу у ЗВО можливо реалізувати засобами диференційованого навчання.

2. Контекстом реалізації диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів є особистісно-діяльнісний підхід, за яким студент розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу.

Особистісна лінія розвитку студента передбачає врахування його емоційних характеристик, мотивації до навчання англомовного ДМ, особливостей його пізнавальних процесів; діялісна лінія розвитку студента, яку визначають уміння студента в чотирьох видах англомовної діяльності, є кінцевою метою реалізації диференційованого формування.

3. Реалізації диференційованого навчання англомовного діалогу сприяє застосування креолізованих текстів, зокрема коміксу.

4. Методика диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів відбувається за трьома моделями: 1) групування студентів за домінуючим каналом сприймання (когнітивно-рецептивна диференціація) на етапі ознайомлення з діалогом-зразком; 2) групування студентів за домінуючим типом мислення (репродуктивно-когнітивна диференціація) на етапі укладання міні-діалогу; 3) групування студентів за домінуючими пізнавальними мотивами (емоційно-мотиваційна диференціація) на етапі укладання діалогів певного функціонального типу.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в ній уперше теоретично обґрунтовано, практично розроблено і експериментально перевірено методику диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у відборі навчального матеріалу для формування англомовної КДМ; створенні засобів навчання (навчальний комікс); укладанні комплексу вправ для формування англомовної КДМ у майбутніх учителів; розробці моделі реалізації методики диференційованого навчання англомовного діалогу.

Запропоновану методику впроваджено до навчального процесу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка про впровадження від 24.03.2021), Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 13 від

08.04.2021), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 1623-Н від 27.04.21).

Апробація результатів дослідження здійснювалась на міжнародних науково-практичних конференціях: «Сучасний рух науки» (IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Дніпро, 6-7 грудня 2018 року), «AD ORBEM PER LINGUAS. До світу через мови» (Київський національний лінгвістичний університет, 17 – 19 березня 2020 року), «Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість» (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, 25 жовтня - 3 листопада 2017 року), «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київський національний лінгвістичний університет, 11 – 13 квітня 2018 року), «Ad orbem per linguas. До світу через мови», 20 – 22 березня 2019 року), «Тенденції та перспективи розвитку науки й освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 28 листопада 2017 року).

Результати дослідження були використані в лекційно-практичних курсах вибіркових навчальних дисциплін «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур» і «Психолого-педагогічні аспекти навчання іноземних мов і культур», які протягом 2016-2021 навчальних років викладаються студентам магістратури (спеціальність 014 Середня освіта) факультету германської філології та факультету романської філології і перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 6 статтях, з них 5 – у фахових виданнях ДАК МОН України, 1 – у зарубіжному виданні, та 3 тезах доповідей на фахових науково-практичних конференціях.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (13 с.) і додатків (12 с.). Повний обсяг дисертації – 199 с.

Робота містить 31 таблицю і 6 рисунків. Список використаних джерел, розміщений на 13-ти сторінках, налічує 121 найменування.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

У цьому розділі досліджено теоретичні засади диференційованого формування англomовної КДМ у майбутніх учителів: проаналізовано результати попередніх досліджень і виявлено сучасні тенденції проблеми навчання англomовного ДМ; досліджено теоретичні передумови реалізації диференційованого навчання зокрема у контексті особистісно-діяльнісного підходу; розкрито сутність диференційованого навчання як технології навчання ІМ і культур.

### **1.1. Ретроспективний аналіз методологічних досліджень навчання англomовного діалогічного мовлення**

Мета цього підрозділу полягає в аналізі попередніх методологічних досліджень проблеми навчання ДМ, а також сучасних тенденцій формування англomовної КДМ. Результати аналітичного огляду уможливають зробити висновки про актуальні проблеми формування англomовного КДМ майбутніх учителів.

За дослідженнями С. Л. Божик (2013), було проаналізовано еволюцію ролі навчання ДМ у навчальних закладах протягом останнього століття. Так, у таблиці 1.1 продемонстровано, як змінювалися методи, контекст реалізації і кінцева мета навчання іншомовного ДМ. Ретельніше зупинимося на наведених даних (Щербина, 2017, сс. 115-123).

До середини ХХ століття в методиці навчання ІМ не розрізняли діалогічне і монологічне мовлення. До 1917 року учні/студенти опосередковано вправлялися в іншомовному говорінні, виконуючи рецептивно-репродуктивні справи для навчання читання. Наприклад, ставлячи запитання до прочитаного тексту і відповідаючи на них, що зараз можна розглядати як формування навичок реплікування (Миролюбов, 2002, сс. 25-36).

Так, на початку ХХ століття навчання говоріння не було кінцевою

практичною метою навчання ІМ.

Таблиця 1.1

**Ретроспективний аналіз навчання іншомовного ДМ (За С. Л. Божик)**

Період	Метод / підхід	Функція діалогічного мовлення
до 1917 р.	граматико-перекладний метод	Засіб навчання іншомовного читання
20-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Засіб навчання іншомовного читання
30-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Засіб навчання інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності
40-50-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Засіб навчання ІМ
60-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Мета навчання ІМ
70-80-ті рр. XX ст.	структурний підхід; структурно-логічний підхід; структурно-семантичний підхід; комунікативно-діяльнісний підхід; особистісно-діяльнісний підхід	Мета навчання ІМ
90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.	комунікативно-діяльнісний підхід; особистісно-діяльнісний підхід; соціолінгвістичний підхід; лінгвокраїнознавчий підхід; лінгвокультурознавчий підхід тощо	Мета навчання ІМ і культур

Поруч з граматико-перекладним методом після 20-х років XX століття навчання ІМ реалізовувалося у контексті прямого методу, застосування якого передбачало повну відмову від рідної мови на заняттях з ІМ, що уможливило створення сприятливих умов для асоціативного сприймання й взаємозв'язку між лексичними одиницями (ЛО) чи граматичними структурами (ГС) у процесі іншомовного говоріння (Азімов, 2009, с. 232).

Однак, на заняттях з ІМ у вітчизняних закладах освіти, іншомовне



говоріння залишалося несвідомим і невмотивованим, оскільки учителі/викладачі ІМ й надалі застосовували перекладний метод, пропонуючи учням/студентам некомунікативні вправи на переклад. Отже, практичні цілі навчання ІМ у розглядуваний період мали недиференційований характер, а спілкування ІМ на заняттях було невмотивованим і неусвідомленим.

У 30-х роках вперше актуалізується проблема диференційованого навчання ІМ: вибір граматико-перекладного чи перекладного методу навчання ІМ залежав від вікових і психологічних особливостей студентів (Миролюбов, 2002 с. 177).

У цей час починають розрізняти іншомовне монологічне і діалогічне мовлення, і цілеспрямовано автоматизувати навички в іншомовному говорінні (Миролюбов, 2002, с. 163-164).

На початку 40-х років з'являються такі методичні поняття як “усні навички”, “розмовне мовлення”, “усні форми роботи”.

У 50-х роках актуалізується поняття “комунікативна ситуація”. Навчання іншомовного говоріння, зокрема ДМ, набуло ситуативного характеру (Миролюбов, 2002, с. 230).

Так, у попередніх дослідженнях ми визначили, що закладений у 40-50-ті роки принцип ситуативності навчання іншомовного говоріння сьогодні уможливорює диференційоване навчання ДМ за комунікативними мотивами учасників діалогу (Щербина, 2017, с.117)

Застосування комунікативної ситуації слугувало підґрунтям пошуку нових засобів формування мовленнєвих умінь, які б умотивовували учнів/студентів до комунікації з метою обміну поглядами, думками тощо . Так, формувалися засади для диференціації засобів навчання іншомовного ДМ.

У 60-70-ті роки навчання іншомовного говоріння стало кінцевою метою навчання ІМ. Відбулись значні для навчання іншомовного ДМ зміни:

– відмова від рецептивно-репродуктивних некомунікативних вправ на

користь комунікативних;

- розробка мовленнєвих моделей і зразків мовлення (ЗМ);
- були виокремлені такі підходи до навчання іншомовного ДМ:

структурний підхід (оволодіння мовленнєвою моделлю лише за її структурою без урахування семантики), структурно-логічний підхід (мовлення, зокрема діалогічне, розглядалось як сукупність логічно пов'язаних ЗМ, які разом формують комунікативну мету висловлювання) та структурно-семантичний (нівелюється комунікативна мета висловлювання; акцентуються форма та значення ЗМ поза контекстом висловлювання);

- виділено три етапи навчання іншомовного ДМ;
- додатково запропоновано етап реплікування;
- виокремлено вміння ДМ (Щербина, 2017, с. 118).

У 80-ті роки навчання ДМ відбувалося у контексті реалізації комунікативно-діяльнісного підходу, за принципами якого ДМ є формою соціальної комунікації з метою міжособистісної взаємодії (Божик, 2013, сс. 57-58).

Ю. І. Пассов (1991) сформулював методичні принципи навчання іншомовного говоріння у контексті комунікативного методу навчання ІМ, за яким оволодіння ІМ відбувається у контексті реалізації мовленнєвого акту, тема якого має відповідати практичним інтересам студентів.

У 90-х роках під впливом зміцнення міжкультурних зв'язків навчання ДМ вийшло із міжособистісного на міжкультурний рівень. Виникли такі підходи до навчання іншомовного ДМ: соціолінгвістичний, лінгвокультурознавчий, лінгвокраїнознавчий (Божик, 2013, сс. 58-60). Так, учасники діалогу почали розглядатися у контексті культур, які вони представляють.

Значний вплив на методичні дослідження навчання ІМ мали дослідження І. О. Зимньої (1985), яка теоретично обґрунтувала особистісно-діяльнісний підхід, згідно з яким навчання ІМ має відбуватися з урахуванням мотивів, цілей, досвіду та психофізіологічних особливостей учнів / студентів (Азімов, 2009, с. 129). Такий студентоцентристський підхід до навчання ІМ

змінив характер методичних досліджень. Так, якщо у XX столітті методичні дослідження навчання ІМ, а разом з тим і іншомовного ДМ, були зорієнтовані на розробку теоретичних засад, основним об'єктом досліджень з цієї проблеми наразі є студент, зокрема його індивідуальні особливості, навички і вміння.

З метою виокремлення актуальних невирішених питань до проблеми формування англомовної КДМ, ми проаналізували дослідження з цієї проблеми проведені на кафедрі методики навчання іноземних мов й комп'ютерних технологій Київського національного лінгвістичного університету за останні 15 років (Таблиця 1.2).

І. В. Чірва (2008), І. О. Сімкова (2010), О. М. Метьолкіна (2012), Л. О. Максименко (2012), Л. Б. Сліпченко (2014) досліджували навчання ДМ студентів немовних ЗВО.

Студенти-філологи стали суб'єктами досліджень таких науковців як Л. В. Гайдукова (2008), Т. І. Коробейнікова (2013), О. О. Дідух (2016), О. В. Ярошенко (2016), І. В. Зайцева (2017).

Усі вище зазначені науковці спиралися на принципи студент орієнтованого підходу, удосконалюючи методику навчання ДМ засобами, враховуючи індивідуальні особливості студентів або рівень сформованості їхніх умінь у англомовному ДМ. Були розроблені електронні засоби навчання ДМ (мультимедійні посібники, навчальні комп'ютерні програми) поряд з традиційними друкованими засобами; залучені сучасні навчальні технології навчання ІМ і культур, зокрема кейс-метод, технологія проблемного навчання, метод дискусії.

Таблиця 1.2

## Дослідження вітчизняних методистів навчання англomовного діалогічного мовлення

Автор дисертації	Функціональний тип іншомовного діалогу	Засіб навчання	Суб'єкт навчання	Рік
І. В. Чірва	Діалог-розпитування	комп'ютерна програма "Speak up English"	студенти I курсу спеціальності "Обчислювальна техніка"	2008
Л. В. Гайдукова	Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками	навчальна анкета, спостережувальна таблиця, аудіожурнал	студенти I-II курсів мовного ВНЗ – майбутні вчителі	2008
І. О. Сімкова	Професійно орієнтована дискусія	кейс	студенти IV курсу – майбутні фахівці у галузі енергозбереження та енергоменеджменту	2010
О. М. Метьолкіна	Діалог-розпитування, діалог-домовленість	мультимедійний посібник "At the customs"	студенти-митники II курсу	2012

Л. О. Максименко	Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення/ дискусія	-	студенти-майбутні менеджери невиробничої сфери	2012
Т. І. Коробейнікова	Діалог- розпитування, діалог- домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення/ дискусія	навчальна комп'ютерна програма "Switch on your English"	студенти II року навчання – майбутні учителі (АМ як друга іноземна)	2013
Л. Б. Сліпченко	Діалог-розпитування, діалог-домовленість	аудіовізуальні автентичні матеріали	студенти II курсу – майбутні економісти	2014
О. О. Дідух	Дебати	блок-схема	студенти магістратури – майбутні викладачі АМ	2016
О. В. Ярошенко	Діалог- обговорення/ дискусія	кейс	студенти магістратури – майбутні викладачі АМ	2016
І. В. Зайцева	Діалог-дискусія/обмін думками	автентичні статті	студенти I-II курсів мовного ВНЗ – майбутні філологи	2017

Ретельніше розглянемо представлені у таблиці 1.2 дані.

І. В. Чірва (2008) розробила методику навчання англомовного ДМ майбутніх інженерів-програмістів. Дослідниця застосувала рівневу диференціацію, яка полягає у групуванні студентів за рівнем їхніх навичок і вмінь у ДМ. З метою оволодіння англомовним ДМ, студенти виконували індивідуальні завдання різної складності за результатами комп'ютерного тестування початкового рівня їх сформованості.

Л. В. Гайдукова (2008) застосувала диференційований підхід, розробивши підсистему вправ для розвитку різних професійно орієнтованих, зокрема методичних, умінь навчання ДМ для майбутніх учителів англійської мови.

Т. І. Коробейнікова (2013), досліджуючи формування англомовної КДМ майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, спиралась на функціональну й стилістичну диференціацію з метою добору діалогів зразків.

О. М. Метьюлкіна (2012) і О. В. Ярошенко (2015) диференціювали функціональні типи досліджуваних діалогів відповідно до професійних потреб студентів.

Таким чином, проаналізувавши результати досліджень представлених у таблиці, ми дійшли таких висновків:

1) у попередніх дослідженнях лише частково були враховані індивідуальні особливості та навчальні потреби студентів, що вимагає більш комплексного підходу;

2) дослідники намагалися оптимізувати навчання ДМ, диференціюючи зміст чи засоби навчання англомовного ДМ відповідно до особливостей студентів та їхніх навчальних потреб. Однак, проблему диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів у прямій її постановці ще не було досліджено, що і визначило мету цього дослідження.

## **1.2. Особистісно-діяльнісний підхід як контекст реалізації диференційованого навчання ДМ майбутніх учителів**

Аналіз попередніх досліджень з проблеми формування англomовної КДМ (Підрозділ 1.1) показав, що спільною ознакою для усіх сучасних підходів до навчання ІМ і культур (комунікативно-діяльнісний підхід, соціолінгвістичний підхід, лінгвокраїнознавчий підхід, особистісно-діяльнісний тощо) є їхня студентоцентричність. Метою цього підрозділу є теоретичне обґрунтування особистісно-діялісного підходу як такого, що уможливить комплексно охопити особистісну і діялісну лінії розвитку майбутнього учителя під час формування його англomовної КДМ.

Наразі актуальною залишається сформульована ще у минулому столітті В. В. Серіковим (1999) проблема, яка полягає у ставленні деяких викладачів до студентів як до засобів вчасного виконання навчального плану, від них очікується реалізація уніфікованої рольової моделі. Дослідник висловлює думку, що однією з функцій навчального процесу має бути розвиток творчості особистості студентів, їхньої критичності, особистісних якостей тощо. Основним завданням підготовки майбутніх освітян є створення таких навчальних ситуацій, засобом яких студенти б усвідомили творчу природу викладацької праці і познайомилися із способами її реалізації у власній професійній діяльності (Серіков, 1999, с. 12).

З метою вирішення цієї проблеми актуалізується застосування особистісно-діялісного підходу, який І. О. Зимня (2001) визначає як організацію і керування цілеспрямованою навчальною діяльністю студента, яка має реалізовуватися у контексті його життєдіяльності – інтересів, планів, ціннісних орієнтацій, розуміння значення навчання для розвитку його особистості. З метою реалізації особистісно-діялісного підходу викладачеві слід відмовитися від сприймання процесу викладання як від процесу передачі знань; значення набуває встановлення діалогу зі студентом як із особистістю. У свою чергу, студенти задовольняють внутрішні навчальні мотиви, визначають ефективні для них навчальні стратегії, навчальні засоби,

викладача тощо (Зимня, 2001, с. 248).

К. Роджерс (1994) вважав, що навчальний процес буде успішним за умови діалогу між його учасниками, зокрема викладачем і студентом. Дослідник вважав, що навчальний процес має бути свідомим, торкатися актуальних для студента проблем, сприяти його самореалізації, творчому вираженню. Викладачеві у контексті особистісно орієнтованого навчання слід навчитися емпатії, адекватно реагувати на самовираження студентів, з розумінням ставитися до їхнього досвіду, не намагатися змінити їхню індивідуальність, а сприяти її удосконаленню (В. А. Балакірєва, 2017, с. 13).

І. Е. Унт (1990) вважає, що викладачам слід будувати освітній процес не як репродуктивну діяльність студентів, які автоматично відтворюють навчальний матеріал, а наділяти студентів правом керувати процесом пізнання відповідно до їхніх власних пізнавальних потреб і світосприйняття. Кінцеву мету навчальної діяльності студентів дослідниця вбачає у їхній ініціативності отримувати знання не лише у контексті виконання навчальних завдань і уміння самостійно оцінювати інформацію (Унт, 1990, с. 11).

За М. Є. Кузнецовим (2000), освітній процес має сприяти реалізації студентів у їхній навчальній діяльності, розкриттю їхнього навчального потенціалу через активізацію їхніх природніх здібностей, цінностей, інтересів. Дослідник вважає, особистісно-діяльнісний підхід полягає у бажанні викладача і студента проявити і удосконалити свої особистісні можливості (Кузнецов, 2000, сс. 64-65).

Намагаючись розібратися в сутності особистісно-діялісного підходу, О. М. Пехота (2010, с. 34) пов'язувала особистісно-діялісний підхід із зовнішньо процесуальним і внутрішньо психологічним компонентом педагогічного процесу. Дослідниця стверджує, що розуміння особистісно-діялісного підходу можливе за умови встановлення взаємозв'язку між процесуальним компонентом навчального процесу та внутрішніми процесами розвитку особистості студента. Основну мету особистісно-діялісного підходу дослідниця вбачала в організації викладачем процесу психолого-



педагогічної допомоги студенту в становленні його культурної ідентифікації, суб'єктності, життєвого самовизначення, соціалізації. Так, реалізується розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента; ініціювання його індивідуального досвіду, самопізнання, самоідентифікація і самореалізація (Балакірева, 2017, с.34).

За І. О. Зимньою (2001, с. 246), особистісно-діяльнісний підхід слід розглядати як симбіоз особистісно орієнтованого підходу і діяльності студента. Цей поділ вважається умовним, оскільки дві складові постійно взаємодіють, розглянемо ретельно кожен окремо.

За І. С. Якиманською (1996), центром особистісно-орієнтованого навчання є особистість студента, яку викладач спершу має ідентифікувати, а потім узгодити зі змістом освіти (Балакірева, 2017, с.8). Проте, С. Л. Рубінштейн (1989) стверджує, що повноцінне дослідження закономірностей поведінки студента можливе лише за умови його діяльності, оскільки за різних умов вони мають різний прояв.

В. А. Балакірева (2017) визначає такі компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності (Балакірева, 2017, с. 13).

І. С. Якиманська (1996) вважає, реалізація особистісно-діялісного підходу має відбуватися відповідно до таких вимог:

- навчальний матеріал повинен спиратися на попередній навчальний досвід студента;
- навчальний матеріал має бути пред'явлений таким чином, щоб студент узгоджував власний досвід зі змістом навчання, обираючи ефективні для нього навчальні стратегії;
- зміст і форми навчальної діяльності мають сприяти самоосвіті і

самовдосконаленню студента;

- самоконтроль відбувається протягом усього процесу учіння;
- освітній процес повинен передбачати рефлексію для викладача і студента.

Спираючись на дослідження попередників, О. Б. Бігич (2014) узагальнила і конкретизувала особистісну і діяльнісну лінії розвитку студента у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності (Рисунок 1.1 ).

Так, за О. Б. Бігич (2014), у контексті формування ІКК особистісну лінію розвитку студента складають його мотиви й цілі оволодіння іноземною мовою (лінія мотиваційного розвитку), його емоційно-вольові якості (лінія емоційно-вольового розвитку) і когнітивні процеси (лінія інтелектуального розвитку).

Відповідно, процес формування іншомовної комунікативної компетентності, стає студентоцентричним за завданнями, цілями, змістом, методами, організаційними формами, прийомами навчання і технологіями (Бігич, Щербина, 2017, сс. 76-78).

У межах діяльнісного складника О. Б. Бігич (2014) розрізняє два одночасні види діяльності студента: навчальна діяльність (лінія навчального розвитку) й іншомовна мовленнєва діяльність (лінія комунікативного розвитку). В свою чергу, навчальна діяльність є двостороннім процесом, який передбачає діяльність викладача – навчання і діяльність студента – учіння. Лінія комунікативного розвитку, окрім ІКК, передбачає врахування й комунікативної компетентності студента у рідній мові (О. Б. Бігич, 2014, сс. 6-16).

<i>Особистісно-діяльнісний підхід</i>			
<b>Особистісний складник</b>		<b>Діяльнісний складник</b>	
<i>Завдання</i>			
Розвиток особистості школяра й студента		Становлення школяра й студента як активних суб'єктів навчальної й іншомовної мовленнєвої діяльності	
<i>Лінії особистісно-діялісного розвитку</i>			
Мотиваційний розвиток	Інтелектуальний й емоційно-вольовий розвиток	Навчальний розвиток	Комунікативний розвиток
<i>Зміст ліній розвитку</i>			
Мотиви учіння щодо іноземної мови	Когнітивні процеси й емоційно-вольові якості	Учіння, спрямоване на оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю	Комунікативна (рідномовна й іншомовна) компетентність

*Рис. 1.1. Схема особистісно-діялісного розвитку студента в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності (За О. Б. Бігич)*

У межах кожної лінії розвитку дослідниця виокремлює пріоритетні об'єкти розвитку студента в процесі формування ІКК (рис. 1.1):

- навчальні мотиви студента щодо оволодіння іноземною мовою (лінії мотиваційного розвитку);
- когнітивні процеси (лінія інтелектуального розвитку)
- емоційно-вольові якості студента (емоційно-вольовий розвиток)
- учіння студента, спрямоване на оволодіння іншомовною

комунікативною компетентністю (лінія навчального розвитку);

- у межах лінії комунікативного розвитку – ІКК студента.

Таким чином, у контексті реалізації особистісно-діяльнісного підходу під час формування англомовної КДМ слід врахувати такі індивідуальні особливості студентів:

- навчальні мотиви студентів щодо оволодіння англомовним ДМ;
- когнітивні (пізнавальні) особливості кожного студента, зокрема увагу, пам'ять, мислення, сприймання, уяву;
- емоційно-вольові якості (темперамент);
- навчально-стратегічну компетентність оволодіння мовними, мовленнєвими й лінгвосоціокультурною компетентностями в англомовному ДМ;
- цільові для формування мовні, мовленнєві й лінгвосоціокультурна компетентності в англомовному ДМ (Бігич, Щербина, 2017, сс. 76-78).

Так, з метою врахування виокремлених О. Б. Бігич психофізіологічних і пізнавальних особливостей кожного студента на заняттях з ІМ, застосовуються індивідуалізовані технології навчання, що в умовах освітнього процесу у ЗВО ускладнюється обмеженістю навчальних годин відведених на формування умінь у чотирьох видах іншомовної мовленнєвої діяльності, а також кількістю студентів в академічних групах.

З метою вирішення цієї проблеми, висловлюємо думку про ефективність диференційованого підходу навчання ІМ, який полягає у групуванні студентів за певними критеріями з подальшою адаптацією змісту навчання для кожної типологічної групи. Критеріями групування пропонуємо обрати виокремлені О. Б. Бігич (2014) об'єкти особистісної і діяльнісної ліній розвитку студента.

Таким чином у підрозділі 1.3 ми розглянемо теоретичне обґрунтування диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів,

зокрема за критеріями зумовленими особистісно-діяльнісним підходом.

### **1.3. Диференціація як сучасна технологія навчання ІМ і культур**

У попередніх підрозділах ми проаналізували дослідження з проблеми навчання англomовного ДМ майбутніх учителів (Підрозділ 1.1) і теоретично обґрунтували особистісно-діяльнісний підхід як контекст його реалізації (Підрозділ 1.2). Було визначено, що реалізовувати особистісно орієнтоване навчання можливо засобами диференційованого навчання.

Диференційований підхід до навчання ІМ і культур за останні 20 років досліджували такі вітчизняні науковці як П. І. Сікорський (2001), О. С. Гуманкова (2006), О. С. Синєкоп (2018), І. І. Романов (2019), А. О. Кравченко (2019).

Проте наразі не було теоретично обґрунтовано диференційовану методику формування у майбутніх учителів англomовної КДМ.

В межах індивідуалізованого підходу до навчання студентів, німецькі педагоги (Neumann, 2010, с. 7) ототожнюють диференціацію навчання з індивідуалізацією навчання, яке є збірним терміном для усіх дидактичних, методичних й організаційних заходів, які проводяться в межах одного навчального класу з метою вирішення проблеми неоднорідності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей (Бігич, Щербина, 2017, сс. 76-78).

Однак, І. Е. Унт (Унт, 1990, с. 8) розрізнила їх у такий спосіб: “індивідуалізація – це врахування усіх індивідуальних особливостей студентів в освітньому процесі в усіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості враховуються; диференціація – врахування особливостей студентів шляхом їх групування за будь-якими особливостями з метою окремого навчання” (Бігич, Щербина, 2017, сс. 274-276).

І. М. Чередов (1973, с. 7), О. Г. Ярошенко (2008, с. 210) та ін. також розглядають диференційоване навчання як форму навчання, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів з їхнім подальшим розподілом на типологічні групи за певними показниками (успішністю,

темпом навчання, пізнавальними інтересами тощо).

Г. К. Селевко (1998) досліджувала диференціацію як форму організації навчального процесу, за якої викладач працює з однією гомогенною групою студентів, які об'єднані за спільними ознаками, що можуть позитивно вплинути на навчальний процес.

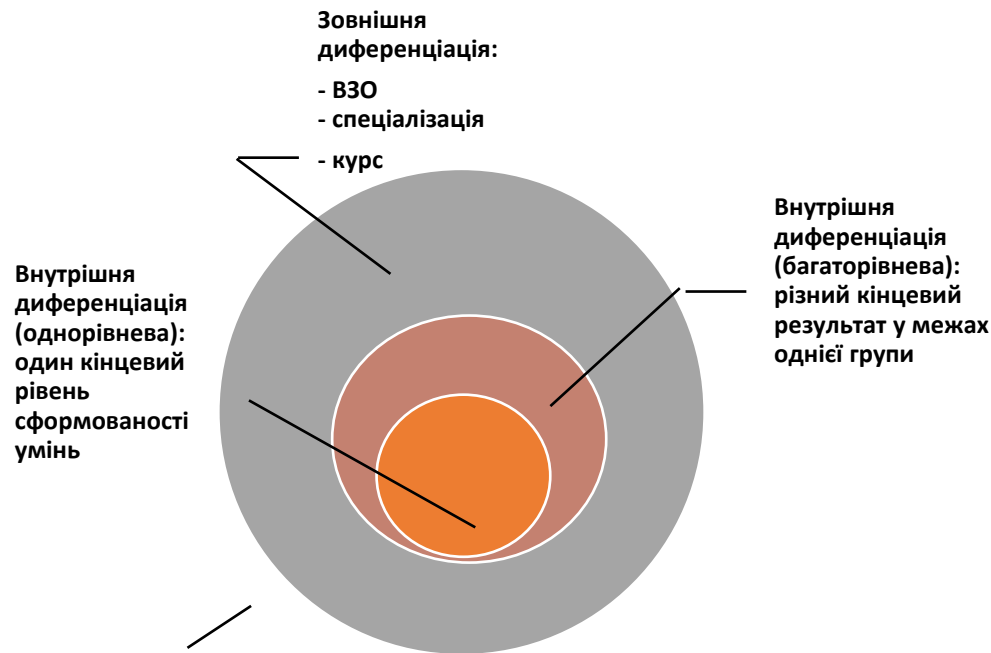
І. Д. Бутузов (1972, с. 4), Ю. К. Бабанський (1982, с. 20), О. Я. Савченко (1997, с. 39) розглядають диференційоване навчання у контексті організації навчального процесу таким чином, що учні/студенти виконують різнорівневі завдання у залежності від рівня сформованості їхніх умінь.

П. І. Сікорський (2001) визначає диференційоване навчання як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність (суб'єктно-суб'єктну педагогічну взаємодію), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і початковий стан, нахили й інтереси, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами (Шпарик, 2015, с.155).

Проаналізувавши вище зазначені тлумачення поняття “диференційоване навчання” ми дійшли висновку, що дослідники не мають єдиної думки щодо критеріїв диференціації (чому розрізняємо) і об'єкту диференціації (що саме розрізняємо).

Висловлюємо думку, що проблема об'єкту диференціації пов'язана з різноплановістю навчального процесу загалом. За К. Томлінсоном зі співавторами (2003), диференційоване навчання передбачає такі варіативні одиниці як зміст (наповнення навчального плану), процес (методи, прийоми, засоби), продукт (вихідне оцінювання), навчальне середовище (час, місце, емоційні потреби тощо) (Бігич, Щербина, 2017, сс. 76-78).

З цієї ж причини у педагогічних дослідженнях розрізняють внутрішню і зовнішню диференціацію (рис. 1.2).



*Рис. 1.2. Види диференційованого навчання*

Зовнішня диференціація навчання – це основна суспільна форма диференційованого навчання, яка передбачає розподіл суб’єктів освітнього процесу на відносно стійкі групи з метою їхнього профільного навчання. Так, зміст навчання у таких групах відрізняється. Прикладом зовнішньої диференціації навчання є розподіл студентів у групи за їхньою спеціалізацією у ЗВО, або виокремлення ЗВО і загальноосвітніх навчальних закладів (Покровская, 2002, с. 41)

Внутрішня диференціація – це форма навчання, яка реалізується у межах однієї групи через розподіл суб’єктів навчання у типологічні підгрупи за певним критерієм з метою застосування різних методів навчання на різних етапах формування їхніх умінь. За внутрішньої диференціації типологічні групи є мобільними. Навчальний процес сприяє формуванню умінь студентів з різним рівнем успішності (Покровская, 2002, с.39).

Однак, розрізняють однорівневу і багаторівневу внутрішню диференціацію. Однорівнева внутрішня диференціація реалізується через застосування різних методів і засобів навчання у такий спосіб, щоб студенти з різними індивідуальними особливостями досягли одного рівня володіння навчальним матеріалом (Покровская, 2002, с.40).

Багаторівнева внутрішня диференціація реалізується у такий спосіб, що студенти, які навчаються за однаковою навчальною програмою мають право оволодіти навчальним матеріалом на будь-якому рівні, який не є меншим від встановленої норми. Так, кінцевий рівень сформованості умінь студентів може бути абсолютно різним (Покровская, 2002, с. 40).

У контексті цього дослідження актуалізується проблема дослідження внутрішньої однорівневої диференціації навчання англomовного діалогічного мовлення майбутніх учителів.

Наразі основним критерієм внутрішньої диференціації навчання є рівень сформованості умінь студентів, про що свідчать дослідження І. І. Романова (2019), А. О. Кравченко (2019), О. М. Шпарик (2015) демонструють, що наразі популярною залишається рівнева диференціація: групування студентів за рівнем сформованості їхніх умінь.

Проте, услід за І. Е. Унт (1990), висловлюємо думку, що розподіл студентів у типологічні групи може відбуватися за будь-якими індивідуальними особливостями студентів.

Так, у Підрозділі 1.2. ми теоретично обґрунтували особистісно-діяльнісний підхід як контекст формування англomовної КДМ у майбутніх учителів, що уможливорює групування студентів за такими критеріями:

- ✓ за рівнем функціонування когнітивних процесів студентів (когнітивна диференціація);
- ✓ за навчальними мотивами і емоційно-вольовими якостями студентів (емоційно-мотиваційна диференціація).

### **1.3.1. Когнітивна диференціація формування англomовної КДМ**

Такі науковці, як О. О. Леонтьєв (1983), Л. С. Виготський (2005), С. Л. Рубінштейн (1998) тощо досліджували вплив пізнавальних (когнітивних) процесів на мовлення. М. К. Кабардов і Є. В. Арцишевська (1996), Т. М. Ширяєва (2009), М. М. Вахнован (2015) висвітлюють проблему значення когнітивних процесів для оволодіння ІМ.

Однак проблема диференційованого навчання англomовного ДМ за



когнітивними здібностями потребує подальшого дослідження.

З-поміж психічних процесів людини розрізняють пізнавальні (когнітивні) і емоційно-вольові процеси. Під час мовленнєвого акту активізуються такі пізнавальні процеси як *увага, мислення, пам'ять, сприймання, уява*. Так, від *уваги* учасника мовленнєвого акту залежить, наскільки точно буде сприйнятий, а згодом декодований іншомовний мовленнєвий матеріал. Увага допомагає розпізнати момент, коли слід ініціювати розмову чи реагувати на висловлювання співрозмовника (Ширяєва, 2009, с. 194).

У контексті оволодіння навчальним матеріалом мислення відповідає за його усвідомлення, а під час мовленнєвого акту – визначає спосіб смислової організації власного висловлювання і обробку сприйнятого.

За Т. М. Ширяєвою (2009, с. 194), аби сприйнятий мовленнєвий матеріал набув певного значення, він має бути співвіднесений з тією інформацією, яка попередньо зберігається у пам'яті реципієнта (короткотривалій чи довготривалій) (Щербина, 2018, с. 130).

М. М. Вахнован (2015, с. 96) зазначає, що в процесі засвоєння мовного матеріалу мислення відповідає за його смислове розуміння, а пам'ять – за фіксацію. На рівні ж мовленнєвої діяльності мислення забезпечує логічну систематизацію інформації за змістом, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму (Щербина, 2018, с. 130).

Уперше проблема різних механізмів запам'ятовування інформації була виокремлена І. П. Павловим у контексті його дослідження першої й другої сигнальних систем кори головного мозку. В ході подальших досліджень взаємодії першої й другої сигнальних систем було виокремлено першосигнальні й другосигнальні засоби кодування інформації, взаємодію яких сьогодні співвідносять із взаємодією правої й лівої півкулі мозку. Так, робота правої півкулі відповідає за наочно-образне сприйняття реальності, а лівої півкулі – за вербально-логічне сприйняття (Белявська, 2015, с. 31).

Слідом за такими науковцями, як Л. С. Виготський (1956), І. О.

Зимня (1976), О. О. Леонтьєв (1969), Н. Хомський (1972) та ін., М. М. Вахнован (2015) стверджує, що діяльність усіх описаних нами пізнавальних процесів реалізується в двох етапах мовлення – сприйманні (рецепції) й відтворенні (репродукції) (Вахнован, 2015, с. 98).

За О. О. Белявською (2015), сприймання іншомовного матеріалу є одним із чинників його успішного засвоєння. О. М. Лозова (2010, с. 19) визначає сприймання (рецепцію) як суб'єктивне відображення об'єктивної реальності, зумовлене впливом предметів чи явищ на сенсорні подразники. Так, актуалізується поняття “сенсорна модальність”, яку О. О. Белявська (2015, с. 31) визначає як суб'єктивний канал, за допомогою якого у ментальному досвіді людини відтворюється навколишній світ. Розрізняють такі сенсорні модальності: слухову, зорову, кінестетична тощо).

Залежно від домінуючого каналу сприйняття дійсності розрізняють аудіалів, візуалів, кінестетиків, дігіталів (логіки, дискрети). Так, провідним рецептивним каналом для аудіалів є слуховий; візуали потребують зорового оперття; кінестетики краще сприймають мовленнєвий потік, спираючись на відчуття (дотики, температуру навколишнього середовища тощо), дігітали, яких також називають логіки чи дискрети, сприймають інформацію через міркування (Щербина, 2018, с.131).

Така варіативність є підставою розглянути можливість диференціювати навчання англomовного ДМ майбутніх учителів, групуючи їх за домінуючим каналом сприймання (**когнітивно-рецептивна диференціація**).

Хоча сенсорні модальності студента постійно взаємодіють, висловлюємо думку, що через навчальні засоби викладач може контролювати поетапність їхньої активізації і навантаження на кожен канал. Визначимо етап і засіб когнітивно-рецептивної диференціації.

З-поміж підходів до навчання діалогічного мовлення виокремлюють дедуктивний підхід “зверху – вниз” й індуктивний підхід “знизу – вверху”. Перший підхід передбачає попереднє ознайомлення студентів з діалогом

зразком з його наступними трансформаціями й створення власних діалогів. У контексті другого підходу за допомогою навчальних опор студенти спочатку засвоюють елементи діалогу (репліки, діалогічні єдності), після чого трансформують їх і об'єднують у власні міні-діалоги й діалоги, що, однак, за В. В. Черниш (2012, с. 19), не виключає демонстрації діалогу-зразка.

Отже, за будь-яким із цих двох підходів сприймання навчального матеріалу може відбуватися засобом діалогу-зразка, від сприймання якого залежить подальше оволодіння англомовним ДМ. Так, висловлюємо думку, що зокрема під час ознайомлення студентів з діалогом-зразком слід застосувати рецептивну диференціацію через групування студентів у залежності від їхнього домінуючого рецептивного каналу.

Однак, з метою подальшого розподілу студентів у типологічні підгрупи з умовними назвами «аудіали», «візуали», «кінестетики» тощо, діагностується домінуючий тип сенсорної модальності кожного студента.

Так, щоб практично перевірити актуальність рецептивної диференціації, у першому семестрі (жовтень-листопад) 2018-2019 н. р. ми провели анкетування студентів-філологів Київського національного лінгвістичного університету. В анкетуванні взяли участь 30 студентів-філологів факультету германської філології, яким був запропонований опитувальник діагностики домінуючої перцептивної модальності, розроблений С. Єфремцевим (Додаток А).

Унаслідок анкетування виявлено 46% «аудіалів», 33% «візуалів», 21% «кінестетиків». Проте рецептивну систему більшості опитаних студентів можна вважати полімодальною з незначним переважанням зокрема зорового чи слухового рецептивного каналу: аудіал-візуал, візуал-аудіал, кінестет-аудіал, кінестет-візуал. Так, висловлюємо думку, що в реальних умовах навчання англомовного ДМ актуалізується диференціювання навчання за провідним слуховим чи зоровим каналом сприймання у типологічних групах «Аудіали» і «Візуали».

Слідом за О. О. Белявською (2015, с. 34), ми не заперечуємо думку, що

для успішного засвоєння студентами нового матеріалу, подання навчальної інформації має бути полімодальним. Проте вважаємо, що викладач може реалізувати когнітивно-рецептивну диференціацію засобом пред'явлення діалогу-зразка.

Так, варіативними для типологічних груп ("Аудіали"/"Візуали" буде послідовність подачі аудіо та друкованого формату діалогу-зразка, а також додаткові прийоми, які спрямовані на активізацію домінувального каналу сприймання.

"Аудіали" спершу слухають діалог-зразок, а потім уголос, застосовуючи голосові модуляції, зачитують друкований варіант. "Візуали" слухають діалог-зразок після попереднього опрацювання друкованого варіанта: різними кольорами, шрифтом чи іншими невербальними засобами виділяють ініціативні й реактивні репліки, мовленнєві кліше тощо.

У такий спосіб реалізується полімодальність, проте первинне сприйняття відбувається через активізацію домінувальної перцептивної модальності.

Після ознайомлення з діалогом-зразком студенти осмислюють новий навчальний матеріал з його подальшим відтворенням. Так, активізуються механізми мислення.

Різноплановий підхід до дослідження природи мислення унеможливорює використання уніфікованого визначення цього поняття. Проте спільною для багатьох дослідників цієї проблеми є думка про те, що мислення є суб'єктивним відображенням об'єктивної реальності. Услід за О. К. Тіхоміровою (1984, с. 54), визначаємо мислення як процес пізнавальної діяльності, продукти якого є узагальненим віддзеркаленням сприйнятої суб'єктом об'єктивної дійсності; воно диференціюється на види залежно від засобів, рівнів і новизни узагальнення, а також від міри активності суб'єкту мислення. Так, від типу мислення студента залежить його розуміння навчального матеріалу, а також його подальше відтворення (репродукція) (Щербина, 2019, с. 141).

За М. М. Вахнован (2015), мислення характеризується гнучкістю, глибиною, продуктивністю й логічністю. Так, гнучкість мислення визначається широтою асоціацій та вмінням включатись у нову розмову, логічно змінюючи одну тему іншою. Рівень розуміння вербальної й невербальної інформації визначає глибину мислення, а обсяг репродукованого мовленнєвого матеріалу – його продуктивність. Від логічності мислення залежить уміння встановлювати логічні зв'язки між рідною й виучуваною мовами, кількома виучуваними мовами, мовними чи мовленнєвими явищами тощо (Вахнован, 2015, с. 141). Така варіативність характеристик мислення призвела до появи значної кількості класифікацій його видів і типів за різними критеріями (Щербина, 2019, с.141).

Розглянемо класифікацію видів мислення, які представлені в дослідженнях О. К. Тихомірова (1984, сс. 7-10).

Класифікація за типом вирішуваного завдання

- теоретичне мислення - практичне мислення

Класифікація за рівнем усвідомленості

- інтуїтивне мислення - аналітичне мислення

Класифікація за типом продукту мислення

- продуктивне мислення - репродуктивне мислення

Класифікація за психічними процесами

- наочно-дійове мислення
- наочно-образне мислення
- вербально-логічне мислення

*Рис. 1.3. Типологія мислення (за О. К. Тихоміровим)*

За типом вирішуваного завдання розрізняють практичне і теоретичне мислення. Перше активується під час постановки мети, розроблення плану дій, моделювання, створення схем тощо; друге стосується ознайомлення з теоретичним матеріалом.

За рівнем усвідомленості є інтуїтивне й аналітичне мислення. Інтуїтивне мислення характеризується відсутністю поетапності, швидкістю,

неусвідомленістю. На противагу інтуїтивному, аналітичне мислення передбачає поетапність мисленнєвого процесу та його усвідомленість і є більш розгорнутим у часі.

За типом продукту мислення протиставляють репродуктивне й продуктивне мислення. Результатом репродуктивного мислення є відтворення попередньо набутих знань, а продуктивного – встановлення нових логічних зв'язків у такий спосіб, що кінцевий продукт мисленнєвої діяльності характеризується новизною для суб'єкта.

Оскільки дослідження проблеми мислення досі не вичерпане, окрім представлених на рис. 1.3 типологічних класифікацій мислення існують й інші, які мають як прихильників, так і противників. Однак, у сучасних наукових дослідженнях загальноприйнятою залишається класифікація мислення за провідними психічними процесами (рис. 1.3). Так, доросла людина постійно керується наочно-дійовим, наочно-образним й вербально-логічним типами мислення. Кожен з цих видів формується у відповідному порядку й набуває піку своєї активності протягом певного періоду онтогенезу людини.

Наочно-дійове (практично-дійове) мислення полягає в тому, що суб'єкт вирішує поставлене перед ним завдання, безпосередньо виконуючи певну дію. Цей тип мислення мають не тільки люди, а й певні тварини, що робить його механізми примітивними порівняно з іншими видами мислення цього типу.

Наочно-образне (образне) мислення – це передусім уміння образно уявляти певні об'єкти або дії та їхні властивості чи наслідки відповідно. Завдяки образному мисленню суб'єкт усвідомлює реальні об'єкти детальніше, з різних сторін одночасно.

Сутність вербально-логічного (вербального) типу мислення полягає в тому, що встановлення логічних зв'язків (міркування) відбувається засобами мови.

За В. П. Зінченко (2002, сс.5-18) стверджує, що немає жодного вільного від інших виду мислення, вони постійно взаємодіють. Вважається, що наочно-

дійове, наочно-образне і вербально-логічне мислення постійно взаємодіють, проте для кожного суб'єкта різні типи мислення активуються більшою чи меншою мірою.

Досліджуючи вплив психофізіологічних процесів студентів на їхнє оволодіння ІМ, М. К. Кабардов (1996, сс. 34-49) практично довів, що засвоєння ІМ одних студентів відбувається краще вербальними засобами, а інших – невербальними, що пов'язано з роботою їхніх півкуль, а відтак і мислення (Щербина, 2019, с. 142).

І. П. Павлов (1951), досліджуючи роботу півкуль мозку людини, виявив, що права півкуля сприяє чуттєво-образній презентації дійсності, а права – вербально-логічній. Відтак, засвоєння інформації відбувається у двох видах: образному й знаковому (Щербина, 2019, с. 142).

Результати проаналізованих вище досліджень слугують теоретичним підґрунтям диференційованого навчання англомовного ДМ студентів за рівнем активності їхнього вербального й образного мислення з огляду на те, що висока активність одного не виключає функціонування іншого. Далі на позначення цього типу диференціації вживатимемо термін **“когнітивно-репродуктивна диференціація”**.

З метою реалізації когнітивно-репродуктивної диференціації проводиться діагностика активності вербального й наочно-образного типу мислення студентів для їхнього подальшого розподілу на типологічні підгрупи. Скориставшись запропонованим І. І. Череміскою (2007, с. 52) тестуванням (Додаток Б), ми протестували 30 студентів-філологів першого курсу Київського національного лінгвістичного університету. У ході тестування оцінювалися швидкість і гнучкість вербального й наочно-образного мислення студентів.

Кількісні й якісні результати діагностичного тестування показали, що 55% студентів швидше й краще виконали вербально орієнтовані завдання, а інші 45% – образно орієнтовані. Так, ми практично перевірили теоретичні засади когнітивно-репродуктивної диференціації.

Висловлюємо думку, що максимальне осмислення нового навчального матеріалу під час оволодіння англомовним ДМ відбувається на етапі його самостійного свідомого відтворення, зокрема на етапі укладання міні-діалогів, під час виконання умовно-комунікативних рецептивно-продуктивних або рецептивно-репродуктивних вправ. На цьому етапі мислення студентів характеризується високим рівнем напруженості, оскільки перед ними постає завдання дотримуватись алгоритму заданому викладачем.

З метою зменшення психоемоційної і мисленнєвої напруги студентів, застосовуються навчальні опори, які відповідають індивідуальним особливостям мислення студентів.

К. В. Барбакова (2009) визначає “навчальну опору” як інформаційну вербальну або невербальну модель, яка стимулює і координує комунікативну діяльність студента, вказуючи на способи її реалізації. Так, застосування навчальних опор зменшує коло пошуку необхідних для реалізації мовленнєвого акту мовних і мовленнєвих засобів, конкретизує змістовний компонент висловлювання, тим самим зменшуючи рівень невизначеності студента. З кожним етапом оволодіння новим навчальним матеріалом викладач повинен зменшувати кількісний або якісний вплив опор на мовленнєву діяльність студентів: від максимально можливого залучення навчальних опор до їхньої повної відміни.

За І. В. Алексеєнко (2012), вибір навчальних опор обумовлений метою, формою, змістом навчання, а також досвідом викладача, що зумовлює складність їхньої класифікації за одним критерієм. Услід за Черниш (2011), у контексті цього дослідження розглянемо навчальні опори зокрема для формування англомовної КДМ.

*За способом пред'явлення* розрізняють вербальні, зображальні, змішані навчальні опори. Вербальні опори складають діалоги-зразки, підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві схеми МД, функціональні схеми МД, план тощо; до зображальних навчальних опор відносять серії малюнків, карти,



фото; змішаними навчальними опорами вважаються колажі, комікси, інтелект карти тощо.

Наразі у якості навчальних опор під час формування англомовної КДМ широкого застосування набули засоби ІКТ. Так, з метою навчання іншомовного діалогічного мовлення, І. В. Чірва (2008), Л. В. Гайдукова (2008), О. М. Метьюлкіна (2012), Т. І. Коробейнікова (2013), Л. Б. Сліпченко (2014) займалися розробкою електронних засобів навчання іншомовного ДМ, які уможлилювали використання аудіо і/або відео навчальних опор.

*За рівнем залучення студента у їх розробку навчальні опори поділяють на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні навчальні опори студенти отримують повністю готовими, а суб'єктивні розробляють самі.*

*За цільовою сферою функціонування виокремлюють природні і штучні опори. До природніх опор відносять ті, які попередньо були розроблені не з навчальною метою, а для задоволення потреб у реальній повсякденній діяльності. Штучні опори розробляються виключно з освітньою метою, відтак вони можуть використовуватися лише як навчальний засіб.*

За І. В. Алексеєнко (2012), з метою формування мовленнєвих умінь у ДМ слід застосовувати зокрема такі штучні опори: функціональна схема діалогу, структурно-мовленнєва схема, підстановча таблиця тощо. Застосування опор такого формату уможливує роботу у парах, яка є підґрунтям для діалогічного мовлення.

В. Б. Царькова (1980) стверджує, що внаслідок застосування навчальних опор мовний / мовленнєвий матеріал засвоюється асоціативно. Залежно від його подання та впливу на репрезентативні системи дослідниця розрізняє вербальні (план, функціонально-сміслові таблиці, міні-тексти тощо) й образотворчі (малюнки, плакати, рисунки, відеоряд без звукового супроводу тощо) навчальні опори (Царькова, 1980, сс. 15-22). Водночас ефективним вважається одночасне застосування їхніх різних видів чи змішаних опор, які одночасно активізують декілька каналів сприйняття студентами навчально-пізнавальної інформації (Щербина, 2019, с. 143). В. В. Черниш (2012) і

О.О. Белявська (2015) у своїх дослідженнях зазначають, що найбільший навчальний потенціал мають опори змішаних типів, оскільки їх застосування сприятиме активізації різних перцептивних систем студентів, відтак покращить засвоєння матеріалу. Прикладом навчальних засобів змішаного типу є креолізовані тексти.

За О. Є. Анісімовою (2003), креолізований текст – це текст, у якому вербальний і невербальний компоненти, утворюючи єдине ціле за формою, змістом і функцією, забезпечують комунікативний вплив на адресата.

За В. Л. Музикантом і І. С. Кривичем (2017), креолізовані тексти складають іконічні (образотворчі) засоби, які інтегровані у вербальне повідомлення. Так, функціонуючи у єдиному семантичному полі, вербальний та образотворчий компоненти повідомлення забезпечують цілісність і зв'язність креолізованого тексту – його комунікативну функцію.

О. Є. Анісімова (2003, с. 58) розрізняє три рівні злиття (креолізації) вербальної і образотворчої складової:

1) за нульової креолізації зображення може бути відсутнім взагалі, або відігравати другорядну (розважальну чи естетичну) роль. Зміст зображення не відповідає змісту тексту;

2) часткова креолізація передбачає факультативне використання образотворчого компоненту з розважальною чи естетичною метою. Зображення відображають зміст тексту;

3) про повну креолізацію свідчить повний змістовна взаємозалежність між зображенням, яке є обов'язковим, та вербальною частиною, яка відсилає до образотворчого компоненту і без останнього втратить сенс.

Визначення поняття “комікс” варіюється залежно від сфери його використання. Так, С. В. Хлестова (2017) досліджує комікс як засіб масової комунікації. С. Макклауд (1993) називає коміксом змістовно пов'язані послідовні зображення (Хлестова, 2017, с. 13). До 70-х років ХХ століття комікс вважався прикладом мистецтва. Наразі нестандартна нарративна форма

привертає увагу багатьох викладачів іноземних мов (Marazi, с. 2).

У цьому дослідженні ми пропонуємо розглядати комікс як вид креолізованого тексту з повною креолізацією, у основу якого покладено сюжетну ілюстративну історію, що має водночас вербальну і образотворчу форми вираження.

Основною змістовною одиницею коміксу є кадр, який поєднує образотворчий і вербальний компоненти. Текст коміксу подається у вигляді так званого філактера – “мовленнєвої бульбашки”, яка зображена як хмаринка, що виходить з вуст, або з голови персонажа, демонструючи його думки. У коміксі завжди присутній елемент “спілкування”: діалоги між персонажами, внутрішні монологи, слова автора тощо (Хлестова, 2017, с.15).

Зміст коміксу складають вигадані або реальні персонажі, які зображені у контексті їхніх культурних традицій, міметичних кодів, ритуалів, звичаїв, побуту, “національної картини світу” тощо (Алексєєв, 2002, с. 12). У вербальному вираженні, соціокультурне смислове навантаження мають такі ЛО як звертання, ідіоми, мовленнєві кліше, стилістично маркована лексика тощо, засобом яких у студентів формуються лінгвосоціокультурні знання про виучувану мову (Щербина, 2015, сс. 31-36).

Зауважимо, що наразі діалогічне мовлення відбувається не лише усно, а й письмово у контексті онлайн спілкування. Спостерігаємо, що спілкування миттєвими повідомленнями не менш емоційне ніж живе. Співрозмовники у письмовій формі обмінюються своїми думками, транслюють реальність навколо них. Так, актуальності набуває оволодіння звуконаслідувальними і паралінгвістичними ЛО, які часто складають вербальний компонент коміксу. Засобом звуконаслідувальних ЛО у мовленні (усному чи письмовому) передають вибух (‘Bang!’), гавкіт (‘Bow-bow’), дощ (‘Drip, drip’) тощо. До паралінгвістичних ЛО відносяться ті, якими людина несвідомо відображає свій емоційний стан: здивування (‘Wow’), спантеличення (‘Oh’), відразу (‘Ugh’) тощо.

Аналіз сучасних підручників з ІМ показав, що декілька останніх десятиліть комікс використовують як засіб формування англомовної ІКК у закладах середньої освіти. Проте він майже зовсім не використовується як навчальний засіб під час підготовки майбутніх вчителів ІМ. Так, виникає невідповідність професіональних умінь майбутніх учителів, соціальному запиту середньої освіти. Cary S. (2004, с. 47), працюючи доцентом університету у м. Сан-Франциско, дійшов висновку, що чим менше годин студенти-майбутні учителі проводять, виконуючи вправи з опорою на комікси, тим менше таких вправ вони застосовують під час своєї професійної діяльності.

Таким чином, проаналізувавши навчальний потенціал коміксу, ми дійшли таких висновків щодо ефективності його застосування як засобу диференційованого формування англомовної КДМ:

- 1) діалогічність коміксу уможливорює його застосування на будь-якому етапі формування англомовної КДМ;
- 2) креолізована природа коміксу уможливорює таку парну чи групову роботу студентів, де зберігається індивідуалізований підхід навчання студентів з різними типами мислення (вербально-логічним і наочно-образним);
- 3) навчання з опорою на комікс сприяє формуванню лінгвосоціокультурних умінь у англомовній КДМ;
- 4) комікс є джерелом паралінгвістичних і звуконаслідувальних ЛО, які наразі є актуальними під час письмового (друкованого) діалогічного мовлення.

Так, як підвид когнітивної диференціації навчання англомовного ДМ ми також виокремили когнітивно-репродуктивну диференціацію, яка реалізовується на етапі укладання студентами міні-діалогу засобом навчального коміксу.

### 1.3.2. Емоційно-мотиваційна диференціація

Мотивація студентів як активних суб'єктів методичної і професійно орієнтованої іншомовної освіти була досліджена О.Б. Бігич (2014), яка вважає, що сила мотивації студента та її структура суттєво впливають на успішність його учіння (Бігич, сс. 6-16).

“Сильні” й “слабкі” студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за мотивацією учіння. Сильні студенти характеризуються внутрішньою мотивацією: у них є потреба оволодіти професією на високому рівні, набути міцних фахових знань й оволодіти практичними вміннями. Навчальні мотиви слабких студентів є зовнішніми і мають ситуативний характер: уникнути осуду й покарання за погані оцінки, не залишитися без стипендії тощо (Бігич, 2014, с. 9).

Висока позитивна мотивація може бути компенсаторним фактором у разі недостатньо високих здібностей чи недостатнього запасу у студента необхідних знань, навичок і вмінь. У зворотному ж напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує: жодний високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність чи низьку навчальну мотивацію і, відповідно, не може спричинити високу успішність учіння (Бігич, 2014, с. 9).

Залежно від того, з якою метою досліджувався мотив, його природа й механізм впливу на діяльність людини, в різні часи з'являлись різноманітні визначення цього поняття. Проте численні думки можна розподілити на два підходи: моністичний та інтегральний. За моністичним підходом, мотив розглядається однобічно, наприклад, як потреба, мета, спонукання, намір, властивості особистості (особистісні диспозиції), стан тощо (Парфілова, 2010, с. 26-27).

Прихильники інтегрального підходу розглядають мотив як складне інтегроване (системне) утворення (Ільїн, 2002, с. 115). За О. В. Малихіною (2002, с.32), “мотив особистості – це і потреба, і мета, і намір, і спонукання, і властивості особистості, які детермінують поведінку людини. У кожному конкретному випадку може бути взятий як основа дії або вчинку різний набір

компонентів, унаслідок чого народжується новий мотив” (Щербина, 2018, с.50).

Численні погляди на мотив і його природу, різна система мотивів залежно від сфери діяльності людини унеможлиблюють їхню єдину класифікацію.

*Таблиця 1.3*

**Класифікації мотивів учіння**

<b>Автор класифікації</b>	<b>Мотиви учіння</b>	<b>Локалізація щодо учіння як діяльності</b>
Є. П. Ільїн	1) професійні мотиви; 2) мотиви особистого престижу; 3) прагматичні мотиви; 4) пізнавальні мотиви.	зовнішні (1, 2, 3); внутрішні (4).
П. М. Якобсон	1) негативні мотиви; 2) позитивні мотиви (особистісні; соціальні); 3) мотиви учіння.	зовнішні (1, 2); внутрішні (3).
М. І. Алексеева, Ю. К. Бабанський, А. К. Маркова	1) соціальні мотиви; 2) пізнавальні мотиви.	зовнішні (1); внутрішні (2).
Л. М. Фрідман, К. Н. Волков	1) зовнішні мотиви (суспільні, особистісні); 2) внутрішні мотиви (процесуальні, результативні, мотиви саморозвитку).	зовнішні (1); внутрішні (2).

У контексті нашого дослідження пріоритетною діяльністю є учіння, а відтак мотиви учіння студентів, класифікацію яких представлено в таблиці 1.3 (Щербина, 2018, с.50).

За Є. П. Ільїним (2002), вступаючи до ЗВО, студенти керуються такими мотивами: бажанням спілкуватися з однолітками, суспільним значенням професії, її відповідністю особистісним інтересам, а відтак її творчим потенціалом. Так, слідом за іншими психологами-дидактами Є. П. Ільїн (2002) виокремлює такі провідні мотиви учіння студентів: *професійні мотиви, мотиви особистого престижу, прагматичні мотиви* (бажання отримати диплом про вищу освіту) й *пізнавальні мотиви* (Ільїн, 2002, с. 264).

П. М. Якобсон (1969) пропонує іншу класифікацію мотивів учіння: “*негативні*” й “*позитивні*” мотиви, закладені поза діяльністю, а також *мотиви, що стосуються безпосередньо учіння*. “Негативні” мотиви пов’язані з небажанням студентів зіткнутися з потенційними проблемами, які можуть виникнути в разі їх відмови навчатись. Під “позитивними” мотивами П. М. Якобсон (1969) розуміє такі, що зумовлені соціальним прагненням (відчуття суспільного обов’язку) чи особистісними мотивами (прагнення схвалення). Безпосередньо пов’язані з учінням мотиви притаманні студентам, які отримують задоволення від інтелектуальної діяльності, мають високий рівень допитливості, ставлять перед собою цілі учіння й отримують задоволення, досягаючи їх (Василенко і Видра, 2014, сс. 90-92).

М. І. Алексєєва (1974), Ю. К. Бабанський (1982), А. К. Маркова (1990) та ін. розрізняють *соціальні* й *пізнавальні мотиви* учіння. До *соціальних мотивів* відносять ті, які пов’язані з соціальною діяльністю студента, його прагненням реалізувати себе в різних соціальних сферах й отримати схвалення інших. *Пізнавальні мотиви* зумовлені задоволенням студентів від процесу навчання та його результатів (Докучина, 2011, с. 34).

За Л. М. Фрідманом і К. Н. Волковим (1985), виокремлені іншими авторами соціальні мотиви учіння відповідають *зовнішнім мотивам учіння*

(суспільним чи особистісним), а пізнавальні – *внутрішнім* (процесуальним, результативним, мотивам саморозвитку) (Фридман, Волков, 1985, сс. 75-76).

Отже, різні класифікації мотивів учіння ґрунтуються на спільній ідеї, що мотиви учіння формуються або всередині навчальної діяльності, або поза нею (зовні), зокрема в інших соціальних сферах.

Слідом за Л. М. Фридманом і К. Н. Волковим (1985), ми розрізняємо *внутрішні мотиви учіння* й *зовнішні мотиви учіння*. Оскільки зазвичай студент керується не одним мотивом, а системою мотивів, під *внутрішньою мотивацією* розуміємо систему внутрішніх мотивів, а під *зовнішньою мотивацією* – систему зовнішніх мотивів.

І. К. Маркова (1990) вважає, що мотивувати студентів до учіння потрібно шляхом формування нових мотивів. Однак останнє можливе лише засобом актуалізації вже сформованих, які, за Т. О. Докучиною (2011), в учінні можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми одночасно (Докучина, 2011, сс. 34-35).

Проте, незважаючи на взаємодію різних типів мотивів, та чи інша група мотивів є домінуючою на різних курсах навчання (Ільїн, 2002, сс. 265-266). Різною є мотивація й у студентів однієї академічної групи. Викладачеві ІМ бажано визначити, якими мотивами учіння керуються студенти, і відповідно до цього планувати й організовувати навчання ІМ.

Так, актуалізується необхідність групувати студентів за провідними мотивами учіння ІМ, що теоретично уможливорює диференційоване навчання англomовного ДМ майбутніх учителів за їхніми провідними мотивами учіння (**мотиваційна диференціація**).

Засобом діагностики мотивації учіння студентів є анкета. Водночас анкетування може проводитися для визначення мотивів учіння загалом, мотивів вивчення окремої навчальної дисципліни, теми (підтеми) тощо.

З метою визначення мотивів учіння студентів щодо оволодіння англomовною КДМ для подальшого їх розподілу в типологічні підгрупи “Внутрішні мотиви учіння” й “Зовнішні мотиви учіння” ми провели



анкетування студентів молодших курсів факультету германської філології Київського національного лінгвістичного університету. В анкетуванні взяли участь 30 студентів груп (спеціальність – середня освіта). Приклад анкети подано у додатках (Додаток В).

За результатами проведеного нами анкетування, 46% опитаних студентів керуються зовнішніми мотивами учіння щодо оволодіння англійським діалогічним мовленням, 25 % – внутрішніми мотивами учіння, решта опитаних, що становить 29%, мають змішаний тип мотивації (Щербина, 2018, с. 53).

Результати анкетування підтверджують думку Т. О. Докучиної (2011) про можливий одночасний вплив зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння на одного студента (Докучина, 2011, сс. 34-35). Також зазначимо, що навіть серед студентів із домінуютьною або зовнішньою, або внутрішньою мотивацією учіння є такі, переважання тих чи інших мотивів яких не є значним.

Отже, не можна стверджувати, що студент керується суто одним видом мотивів учіння, проте один з них є домінуютьним.

Аби отримані результати набули практичного застосування, актуальності набувають засоби реалізації методики мотивувальної диференціації навчання англомовного ДМ, провідним з-поміж яких вважаємо рольову гру.

За В. В. Черниш (2010), компонентами рольової гри є навчально-мовленнєва / комунікативна ситуація (мовці та їхні стосунки, предмет / об'єкт розмови, ставлення мовців до нього, умови мовленнєвого акту), рольові мовленнєві дії та ролі (Черниш, 2010, с. 9).

Ураховуючи відмінності типологічних груп студентів, ми висунули робочу гіпотезу, що студентам із домінуютьною зовнішньою мотивацією імпонуватимуть ролі й ситуації, максимально наближені до реального професійного чи повсякденного соціального життя, а студентам із домінуютьною внутрішньою мотивацією – будь-які ролі, але за умов нестандартної чи творчої мовленнєвої ситуації (Щербина, 2018, с.53).

Для підтвердження чи спростування цієї гіпотези у II семестрі 2017-2018 н. р. ми провели опитування студентів згаданих вище академічних груп. Із запропонованого переліку навчально комунікативних ситуацій, укладених нами дотично до виучуваних студентами розмовних тем, запропонували обрати ті ролі, які їм найбільш імпонують. Унаслідок опитування ми отримали такі результати:

1) студенти із домінують зовнішньою мотивацією учіння надали перевагу соціальним ролям і ситуаціям, які відображають їхню майбутню професійну діяльність чи повсякденне соціальне життя: співбесіда при прийомі на роботу, прийом у лікаря, розмова з другом, організація власної подорожі, особиста телефонна розмова;

2) студенти із домінують внутрішніми мотивами учіння обрали нестандартні для їхнього повсякденного соціального й майбутнього професійного життя ситуації, за яких ведення діалогу потребує додаткових іншомовних, мовленнєвих і міжкультурних знань, умінь вступати в дискусію, застосовувати креативність і виявляти толерантність: подорож у часі, дискусія експертів, бесіда професійних спортсменів, турист у надзвичайній ситуації, космічна подорож тощо;

3) опитані зі змішаною мотивацією учіння показали аналогічний попередньому анкетуванню результат, обираючи навчально-комунікативні ситуації двох типів у рівній пропорції.

При цьому варто зазначити, що 1% студентів, незважаючи на домінують зовнішню мотивацію учіння, віддали перевагу нестандартним, ускладненим ситуаціям, дотичним до актуальних для життя молоді проблем (наркоманія, спорт, подорожі). Такий результат свідчить про те, що у студентів з високою зовнішньою мотивацією можна розвинути внутрішню мотивацію учіння з оволодіння іншомовним діалогічним мовленням, пропонуючи їм навчальнокомунікативні ситуації, дотичні до гострих соціальних проблем молоді.

Таким чином засобом реалізації мотиваційної диференціації вважаємо комунікативну ситуацію. Оскільки найбільшого значення комунікативна ситуація набуває на етапі укладання студентами власних діалогів, то визначемо його етапом реалізації мотиваційної диференціації навчання майбутніх учителів англomовного ДМ.

Ще однією лінією розвитку студента у контексті особистісно-діяльнісного підходу є емоційна (Бігич & Щербина, 2017). Так, актуалізується дослідження проблеми диференційованого навчання англomовного ДМ студентів за їхніми емоційними якостями.

Дослідження Н. В. Вітта (1978, с. 22) і О. М. Каргіної (2014) свідчать, що за емоційністю розрізняють такі типи студентів: стеничний – астенічний, емоційно стійкий – афективний, пристрасно захоплений – безпристрасно спокійний, екстраверт – інтроверт.

На нашу думку, ця типологія може слугувати підґрунтям для виокремлення емоційної диференціації формування англomовної КДМ майбутніх учителів.

Вище ми вже визначили, що у процесі навчання діалогічного мовлення зазвичай використовуються елементи рольової гри. Ми теоретично обґрунтували мотиваційну диференціацію і комунікативну ситуацію як засіб її реалізації. Проте, висловлюємо думку, що комунікативна ситуація завжди ставить перед студентами умову слідування певній ролі. Остання може бути близькою до реальності студента чи ні.

Прослідкуємо вплив емоційності, особистісної властивості студента, на процес організації викладачем іноземної мови рольової гри як засобу реалізації ігрових технологій навчання іншомовного діалогічного мовлення студентів – майбутніх учителів і викладачів іноземних мов.

*Стеничний тип* характеризують більша активність, постійне прагнення до діяльності, ініціативність і переважне виникнення позитивного емоційного стану. Студентам стеничного типу викладач може пропонувати практично

будь-які види ролей.

*Астенічний тип* характеризується пониженим загальним тонусом і низькою активністю, що іноді пояснюється поганим самопочуттям і негативними переживаннями. Студентам астенічного типу найкраще пасують ролі з текстів підручника; з-поміж соціальних ролей – роль людини, яка знаходиться «поза» ситуацією, а також престижні ролі.

В основі виділення другого типу лежить характер суб'єктивної оцінки значущості реальних ситуацій. *Емоційно стійкі* студенти зазвичай рівні в спілкуванні, володіють собою при явному неуспіху; їм властива готовність до виконання нових чи важких завдань. Студентам цього типу властивий широкий діапазон ролей.

*Афективні* студенти схильні до бурхливих емоційних реакцій, які іноді виникають зовсім несподівано, що ускладнює прогнозування їх появи в навчальних умовах. Студентам цього типу краще вдаються ролі представників професій, що вимагають серйозності, зібраності, витримки, напруження волі (професійні ролі, конкретні соціальні ролі, ролі персонажів з тексту підручника).

Третій тип визначається ставленням до діяльності. У *пристрасно захоплених* студентів проявляється підвищена потреба в діяльності; їх характеризує радісне збудження; вони довго зберігають інтерес до справи. Студентам цього типу викладачеві варто пропонувати творчі ролі з багатою уявою, фантазією.

*Безпристрасно спокійним* студентам пасують соціальні ролі людей, які обговорюють ситуацію «з середини» (позиційні й статусні ролі); психологічні ролі допитливого чи які позитивно характеризують особистість. При цьому таким студентам необхідно часто змінювати ролі для підтримки їхньої мотивації.

Представники четвертого типу розрізняються ступенем товариськості. *Екстраверти* швидко реагують на зміни в оточуючій дійсності, достатньо комунікабельні й експансивні; схильні до формування й реалізації швидких

рішень, до швидкого оволодіння навичками. Студентам такого типу варто пропонувати ролі, пов'язані з регулятивною функцією.

*Інтроверти* внутрішньо зосереджені, інтелектуально достатньо активні, заглиблені в діяльність, схильні до розтягування її підготовчої фази, до тривалого й детального аналізу сформульованого завдання. Зазвичай їхній статус є низьким у групі. Студентам такого типу найкраще пропонувати «я-роль».

Студентам *флегматичного* типу недоцільно пропонувати ролі, які вимагають легкості встановлення контакту (наприклад, кореспондент), ініціативності в спілкуванні, сильного зовнішнього вираження душевного стану; студентам *меланхолічного* типу – ролі, які містять негативні характеристики особистості.

Також на успішність оволодіння студентами іншомовним говорінням впливають їхні *соціально-психологічні особливості* (статус у групі, прагнення до лідерства, рівень домагань). Найуспішніше іншомовним говорінням оволодівають студенти з високим психологічним статусом у групі.

Студентам з низьким статусом варто пропонувати психологічні ролі, які позитивно характеризують особистість (веселий, доброзичливий, добрий), людей, які користуються в суспільстві загальною любов'ю і популярністю, найпопулярніших персонажів літературних творів, соціально фіксовані ролі представників престижних професій

Отже, поділ студентів на типологічні групи відповідно до зазначених вище характеристик уможливилює успішний перебіг рольової гри як ефективного засобу формування у майбутніх учителів / викладачів іноземної мови англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Вважаємо, що реалізовувати емоційну диференціацію слід одночасно з мотиваційною, зокрема під час укладання студентами власних діалогів. Обґрунтуванням цієї думки є такі твердження:

- 1) мотиваційна диференціація реалізується засобом комунікативної

ситуації, яка є складником рольової гри і потребує розподіл ролей;

2) максимальне емоційне залучення у процес формування КДМ відбувається на етапі укладання власного діалогу, оскільки студенти продукують власне висловлювання, спираючись на особистий досвід і світосприймання.

Так, виокремлюємо емоційно-мотиваційну диференціацію формування англійської КДМ майбутніх учителів за їхніми провідними мотивами, однак з урахуванням їхнього емоційного типу під час розподілу ролей у визначених мотиваційною диференціацією комунікативних ситуаціях.

Таким чином, у цьому підрозділі ми проаналізували попередні дослідження проблеми диференційованого навчання ІМ; у контексті особистісно-діяльнісного підходу виокремили когнітивно-рецептивну, когнітивно-репродуктивну і емоційно-мотиваційну диференціацію навчання ДМ майбутніх учителів (Таблиця 1.4).

*Таблиця 1.4*

**Методика диференціації навчання студентів англійського  
діалогічного мовлення**

<b>Вид диференціації</b>	<b>Етап реалізації</b>	<b>Засіб діагностування</b>	<b>Засіб реалізації</b>
Когнітивно-рецептивна диференціація	Ознайомлення з діалогом зразком; реплікування і об'єднання реплік у діалогічні єдності	Опитування	Формат пред'явлення діалогу-зразка
Когнітивно-репродуктивна	укладання міні-діалогу	Тестування	Комікс
Емоційно-мотиваційна диференціація	укладання власного діалогу	Анкетування спостереження	Комунікативна ситуація й ролі

Прокоментуємо наведені у таблиці 1.4 результати:

1) когнітивно-рецептивна диференціація (групування студентів за домінуючим типом сприймання) реалізується на етапі ознайомлення

студентів з діалогом зразком через формат пред'явлення діалогу-зразка;

2) когнітивно-репродуктивна диференціація (групування студентів за домінуючим типом мислення) реалізується на етапі укладання міні-діалогу з опертям на навчальний комік;

3) емоційно-мотиваційна диференціація (групування студентів за домінуючими мотивами учіння) реалізується на етапі укладання студентами власних діалогів через комунікативну ситуацію та ролі.

Далі необхідно практично розробити методику диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів за трьома моделями, що і складе зміст розділу 2.

### **Висновки до розділу 1**

У цьому розділі було проаналізовано останні дослідження проблеми навчання англомовного ДМ. Результати аналітичного огляду показали, що сучасні дослідники намагаються знайти нові навчальні технології, які б уможливили індивідуалізований підхід формування англомовної КДМ.

Так, контекстом формування англомовної КДМ майбутніх учителів було обрано особистісно-діяльнісний підхід як такий, що передбачає охопити особистісну і діяльнісну лінії розвитку студента. Було визначено, що особливого значення під час оволодіння ІМ набувають когнітивні (пізнавальні) особливості студента, його пізнавальні мотиви, емоційні характеристики, а також уміння в ІКК.

Необхідність реалізації особистісно-діялісного підходу в умовах освітнього процесу у ВЗО склала підґрунтя до вивчення технології диференційованого навчання. Так, ми визначили, що диференційоване навчання уможливорює задоволення індивідуальних потреб студентів шляхом їхнього групування за певним спільним критерієм.

Обравши критеріями групування студентів окреслені особистісно-діялісним підходом об'єкти розвитку студента (когнітивні процеси, мотиви учіння і емоційні характеристики), ми теоретично обґрунтували когнітивно-

рецептивну диференціацію навчання ДМ, когнітивно-репродуктивну диференціацію навчання ДМ і емоційно-мотиваційну диференціацію навчання ДМ.

Засобом реалізації когнітивно-рецептивної диференціації було визначено формат пред'явлення діалогу-зразка, когнітивно-репродуктивної – навчальний комікс, емоційно-мотиваційної – комунікативну ситуацію.

Основні положення розділу 1 висвітлені у 7 публікаціях (Shcherbyna & Biguch, 2019; Бігич & Щербина, 2017а, 2017б; Щербина, 2017 а, 2017б, 2018, 2019).



## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

У цьому розділі представлено методику диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні. Зокрема розглянуто:

- 1) зміст формування у майбутніх учителів англomовної КДМ (підрозділ 2.1);
- 2) визначено етапи реалізації методики диференційованого формування англomовної КДМ за домінувальним каналом сприйняття (підрозділ 2.2), за домінувальним типом мислення (підрозділ 2.3), за емоційно-мотиваційними характеристиками студентів (підрозділ 2.4);
- 3) уточнено критерії добору дидактичних матеріалів, і розроблено підсистему вправ (підрозділи 2.2, 2.4);
- 4) укладемо три моделі реалізації запропонованої методики в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу (підрозділ 2.4).

### **2.1. Зміст формування у майбутніх учителів англomовної компетентності у діалогічному мовленні**

У цьому підрозділі ми маємо на меті визначити зміст формування у майбутніх учителів англomовної КДМ. Для досягнення цієї мети використано такі методи наукового дослідження:

- 1) аналітичний огляд вітчизняних і зарубіжних наукових робіт і фахових джерел з досліджуваного питання;
- 2) моделювання процесу формування у майбутніх учителів англomовної КДМ.

Існують різні тлумачення поняття «зміст навчання». Згідно з законом України «Про вищу освіту» (2017) поняття «зміст навчання» визначається як структура, зміст й обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує студентові можливість здобуття вищої освіти й певної кваліфікації.

Міжнародне бюро освіти – інститут ЮНЕСКО в галузі освіти – визначає

«зміст навчання» як сукупність тем, концепцій, проблематики і фактів, які згруповано в межах одного предмета за тими знаннями, вміннями і цінностями, які мають бути сформовані у результаті їх застосування в контексті освітнього процесу.

Є. П. Міцай (2020) зауважує, що в сучасній методиці навчання ІМіК під змістом навчання розуміють засоби навчання; навички і вміння, необхідні для опанування ІМ знання; мовленнєвий матеріал, у якому представлено мовленнєві зразки, теми, ситуації спілкування, тексти тощо.

Л. Я Єрьоміна (2005) у структурі змісту навчання ІМ виокремлює *мовленнєві вміння*, зокрема у чотирьох видах іншомовної мовленнєвої діяльності; *немовленнєві вміння*, які супроводжують мовленнєву діяльність (наприклад, вміння опрацьовувати довідкову літературу); *мовний матеріал і навички* оперування ним; *тематику* (теми, ситуації); *лінгвосоціокультурні знання; засоби навчання* (Єремина, 2005, с.66).

Услід за Т. І. Коробейнікової (2015), Є. П. Міцай виокремлює такі принципи добору змісту навчання: принцип необхідності й достатності змісту для реалізації цілей формування англomовної КДМ; принцип посиленості й доступності, який передбачає врахування особистісних особливостей студентів (Міцай, 2020, с.62).

Услід за Л. В. Гайдуковою (2007, с. 14), О. М. Метьюлкіна зазначає, що зміст навчання залежить від характеру учіння студентів, їхніх психічних й емоційних процесів, мотивації діяльності викладача ІМ, яка подекуди носить суб'єктивний характер, впливаючи на відбір і використання конкретного змісту навчання ІМ.

Н. Д. Гальськова та Н. І. Гез (2006), Т. І. Коробейнікова (2014), В. В. Черниш (2015) та ін. розглядають зміст навчання за двома аспектами: предметним і процесуальним. Так, у контексті формування у майбутніх учителів англomовної КДМ *предметний аспект* включає необхідні знання, а *процесуальний* – усі навички і вміння, необхідні для діалогічної інтеракції

(Гальскова, 2006, с. 123-130). Розглянемо кожен аспект ретельніше.

У дослідженнях Л. В. Крисак (2016) зазначено, що предметний аспект навчання англійського діалогічного мовлення включає:

- 1) сфери спілкування, теми і ситуації, від яких залежать предмет і зміст іншомовного мовлення та вибір мовних засобів для його реалізації;
- 2) мовний компонент (граматичний, лексичний, фонетичний);
- 3) мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки, аудіо- та відеоматеріали);
- 4) лінгвосоціокультурні знання (знання про особливості культури країни виучуваної мови).

Проаналізуємо кожен компонент предметного аспекту окремо.

*Сфери спілкування, теми і ситуації.* У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (2001) зазначено, що формування іншомовної КДМ має охоплювати особистісну, публічну, професійну й освітню сфери спілкування. За Т. І. Коробейніковою (2014, с. 71), професійна й освітня сфери спілкування майбутніх учителів співпадають.

Сфери спілкування, у межах яких формується іншомовна КДМ, стосуються різних тем. У методиці під «темою» розуміють сформульовану тезу, яка розгортається у процесі говоріння. Згідно з робочими програмами мовних ЗВО, в перший рік навчання майбутніх учителів сфери спілкування представлено темами, які торкаються кола особистісних потреб та інтересів студентів: особистість, сім'я, захоплення тощо.

Функціональний стиль спілкування визначається мовленнєвою ситуацією. Спілкування виступає засобом передачі предметного змісту співрозмовниками в певній сфері діяльності та реалізується в конкретних комунікативних ситуаціях (КС) (Метьолкіна, 2012 с. 79).

Під КС розуміють систему об'єктивних і суб'єктивних факторів, що постійно взаємодіють і визначають поведінку особистості в межах комунікативного акту (Бігич та ін. 2013, с. 102).

В. В. Черниш (2012, с. 13) визначає мовленнєву (комунікативну)

ситуацію як будь-яку ситуацію, що стимулює її учасників до мовлення. Дослідниця розрізняє природні й спеціально створені (штучні) КС.

Природні КС – це такі, що мають місце у реальному житті. Штучні КС потребують ретельного підходу викладача до їх моделювання, щоб вони максимально відповідали природнім. Так, розробляючи штучну КС, викладач має деталізувати зовнішні обставини й умови, за яких відбувається діалогічне спілкування, забезпечити наявність вербального стимулу, визначити соціальні ролі комунікантів тощо. Створюються навчальні КС за допомогою вербальних і невербальних аудіо- і візуальних засобів, які мотивують студентів до навчання, викликаючи інтерес до спілкування й освітнього процесу (Черниш, 2012, с.13).

О. М. Метьолкіна (2012, сс. 76-77), услід за Л.В. Гайдуковою (2007, с. 17), виділяє такі типи КС за головними функціями міжособистісного спілкування: ціннісно-орієнтаційні, регулятивні, інформаційні та контактні.

КС складають такі компоненти:

- комуніканти та їхні стосунки (суб'єкти спілкування);
- об'єкт (предмет) розмови;
- відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови;
- умови мовленнєвого акту (Черниш, 2012, с. 13).

Згідно з комунікативною функцією, яку виконує діалог, розрізняють такі функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-дискусія (Лимар, 2008, сс. 159-160).

Оскільки на першому курсі навчання майбутні вчителі мають оволодіти вміннями ініціювати, підтримувати і завершувати розмову, сприймати думку співрозмовника і висловлювати власну, у контексті нашого дослідження актуалізується навчання діалогу-розпитування і діалогу-обміну думками.

Залежно від того, кому із комунікантів належать репліки запиту інформації, розрізняють односторонній і двосторонній діалог-розпитування. Так, в односторонньому діалозі-розпитуванні запит інформації робить лише

один комунікатор, а у двосторонньому – обидва. У контексті нашого дослідження актуалізується двосторонній діалог-розпитування як типовий для повсякденного спілкування.

Під час діалогу-обміну враженнями думками співрозмовники аргументують своє бачення певної комунікативної ситуації чи інших реалій дійсності, спростовують точку зору мовленнєвого партнера або погоджуються з нею. Ініціативність цього діалогу є двосторонньою.

**Мовний компонент змісту навчання.** За В. В. Черниш (2012), у контексті формування іншомовної КДМ мають бути сформовані мовні знання про фонему, інтонеми; лексичні одиниці, мовленнєві кліше; граматичні структури.

За Т. І. Коробейніковою (2014), добирати мовний матеріал слід відповідно до особливостей мовного складу англomовного діалогічного мовлення. Зокрема В. В. Черниш (2012, с. 14) виокремлює такі: *наявність неповних (еліптичних) речень, розмовне (вільне) синтаксичне оформлення (порушення порядку слів у реченні), переважання простих речень над складними, наявність стягнених форм.*

**Мовленнєвий матеріал.** Б. А. Лапідус (1980) розрізняє навчальний матеріал для рецептивного та продуктивного засвоєння. Науковець зазначає, що викладач має підбирати такий навчальний матеріал, який, з одного боку, слугує засобом оволодіння студентом іншомовною компетентністю, а з іншого – підготує його як майбутнього учителя до викладання ІМ (Лапідус, с. 43).

Під час формування іншомовної КДМ мовний компонент реалізується у контексті демонстрації мовленнєвого матеріалу, під яким розуміємо друковані тексти, аудіо- та відеозаписи. За класичною методикою навчання ДМ передбачено демонстрацію діалогу-зразка.

Існують різні класифікації діалогів. Т. І. Коробейнікова (2014, сс.72-73), услід за О. М. Солововой (2006), розрізняє стандартні та вільні діалоги, які різняться за рівнем залежності змістовного розвитку діалогу від соціальних ролей учасників мовленнєвої інтеракції. Стандартний діалог передбачає

розподіл між його учасниками певних соціальних ролей, а відтак частіше зустрічається у повсякденному житті. До вільних діалогів належать бесіди, дискусії тощо. Логічний розвиток розмови за таких форм комунікативної взаємодії не визначається соціальними ролями її учасників.

Відбір діалогу-зразка й інших навчальних мовленнєвих матеріалів відбувається відповідно до критеріїв відбору, під якими, за Н. Ф. Бориско (2000, с. 116), розуміють *основні ознаки, за допомогою яких текстовий матеріал оцінюється кількісно та якісно з метою його використання як навчального матеріалу.*

О. М. Метьюлкіна визначає «критеріями відбору» аудіо- та відео-зразків їхні якісні та кількісні характеристики, які зумовлюють їхню придатність / непридатність для використання в освітньому процесі (Метьюлкіна, 2012, сс. 76-77).

Л. О. Максименко (2011, сс. 85-86), спираючись на дослідження Н. Ф. Бориско (2000, с. 117), виокремлює такі критерії відбору аудіотекстів:

- критерій якості пред'явлення аудіотексту (темп мовлення, паузи, різноманітність мовців, природний звуковий фон, тривалість звучання тощо);
- жанрова і типологічна різноманітність;
- зразковість;
- відповідність виучуваній темі;
- логіко-структурна організованість;
- ситуативність тощо.

О. В. Ярошенко (2015), услід за Н. Ф. Бориско (2000, с. 349), бере до уваги критерій міжпредметності як такий, що забезпечує формування іншомовної КДМ за умови синтезу психолого-педагогічних, лінгвістичних і методичних знань студентів.

Проте в контексті нашого дослідження ми користуємося критеріями,

запропонованими Т. І. Коробейніковою (2014):

- критерій автентичності;
- критерій відповідності програмним вимогам;
- критерій посиленості та доступності;
- критерій функціональної та стилістичної диференціації;
- критерій нормативності та еталонності мовлення;
- критерій відповідності віковим інтересам і потребам студентів;
- критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу (для відеозразків);
- критерій обмеженості часу звучання;
- критерій швидкості мовлення (Коробейнікова, 2014, с. 81-85).

Розглянемо кожен критерій ретельніше.

*Критерій автентичності.* З метою підготовки студентів до реального англomовного спілкування слід обрати діалог-зразок, учасниками якого є носії англійської мови. Такі діалоги можна запозичити із англomовних художніх фільмів, відеоблогів, а також навчальних відео- чи аудіо-курсів.

*Критерій відповідності програмним вимогам.* Застосування обраного діалогу-зразка має сприяти цілям і завданням навчальної програми, за якою навчаються студенти - майбутні учителі. Так, у контексті нашого дослідження студенти-філологи першого курсу протягом першого навчального року мають навчитися висловлюватися чітко та зрозуміло, ввічливо ініціювати спонтанну розмову, перепитувати, уточнювати інформацію, стисло коментувати почуте, надавати та слідувати простим вказівкам та інструкціям. По закінченні I курсу студент повинен розуміти усний дискурс носіїв мови в межах тем програми.

*Критерій посиленості та доступності.* За цим критерієм діалогі-зразки мають відповідати віковим особливостям студентів і їхнім вже сформованим умінням в англomовній КДМ. Представлений у діалозі-зразку мовний компонент (граматичний, фонетичний та лексичний матеріал) має відповідати вимогам Робочих програм. Новий для студентів мовний матеріал

у діалозі-зразку має складати лише 5% (О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, 2002, с.150).

*Критерій функціональної та стилістичної диференціації.* У сучасній методиці мінімальною одиницею формування англомовного КДМ вважається діалогічна єдність (ДЄ). З метою формування у студентів умінь ініціювати, підтримувати та завершати розмову важливо враховувати насиченість діалогу-зразка різноплановими ДЄ, кожна з яких складається з взаємозалежних реплік і виконує певну комунікативну функцію: повідомлення, запитання, спонукання, привітання, прощання, висловлювання вдячності тощо.

Так, для формування англомовної КДМ у майбутніх учителів ми маємо відібрати ДЄ та методично організувати їх у серії. Л.В. Гайдукова (2007, с. 18) поняття «комунікативне ядро» визначає як відібрані серії ДЄ, які згруповані за функціями міжособистісного спілкування та реалізовані у діалогічному мовленні як комунікативні наміри.

Так, у діалозі-зразку має бути щонайменше три ДЄ певного функціонального типу (О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, 2002, с.150).

*Критерій нормативності та еталонності мовлення.* Діалог-зразок має відповідати сучасним нормам і стандартам англійської мови. Зразковість таких діалогів реалізується мовленнєвими кліше, еліпсами, стягненими формами тощо, які притаманні діалогічному мовленню в англомовному суспільстві. Викладачеві слід надавати перевагу тим діалогам, які демонструють сучасні мовленнєві реалії, наприклад сленг, жаргонізми тощо.

Хоча мовлення комунікантів у діалозі-зразку має відповідати нормам сучасної англійської мови, деякі граматичні чи фонетичні відхилення можуть бути, але їх важливо розглянути зі студентами з критичної точки зору. У контексті формування англомовної КДМ, зокрема у майбутніх учителів, останній прийом носить ще й професійно орієнтований характер.

*Критерій відповідності віковим інтересам і потребам студентів.* У контексті нашого дослідження цей критерій повністю реалізовується у межах особистісно-діяльнісного підходу. Так, тема і комунікативна ситуація, за якої



розгортається діалог-зразок, відповідають особистісним інтересам та навчальним мотивам студентів - майбутніх учителів.

*Критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу (для відеозразків).* Зміст навчання складають не лише аудіо-, а й відеозразки. Застосування відео-діалогів уможлиблює демонстрацію паралінгвістичної інформації (міміки, жестів тощо), чого неможливо досягти засобами аудіозапису.

Перегляд відео активізує одночасно візуальний і слуховий рецептивні канали, що сприяє засвоєнню інформації і підвищує рівень пізнавальної мотивації студентів (Гузь, 2000, с. 8). Так, відеозразок має відображати невербальну поведінку учасників діалогу у типовій комунікативній ситуації і допомагати студентам зрозуміти зміст розмови.

*Критерій обмеженості часу звучання; критерій швидкості мовлення.* З метою успішного засвоєння нового навчального матеріалу під час демонстрації діалогу-зразку слід брати до уваги його тривалість і швидкість мовлення комунікантів. Згідно з вимогами робочих програм студенти - майбутні учителі мають розуміти усне мовлення в нормальному темпі тривалістю 2-3 хвилини звучання. У вітчизняній методиці навчання ІМіК оптимальним для формування англомовної КДМ темпом мовлення вважається 140-150 слів за хвилину (Бігич, Гапонова та ін., с. 126).

Окрім діалогу-зразка, у контексті нашого дослідження передбачається формування англомовної КДМ й іншими навчальними засобами, зокрема друкованими. Проте, проаналізувавши дослідження щодо критеріїв відбору навчальних матеріал (Коробейнікова, 2014; , Черниш, 2012; Бігич, Гапонова та ін., 2002; Метьолкіна, 2012; Ярошенко, 2015), ми дійшли висновку, що будь-які навчальні засоби, використані для формування у майбутніх учителів англомовної КДМ, мають відповідати вимогам навчальної чи робочої програми, бути дотичним до кола особистісних інтересів студентів, відповідати їхнім віковим потребам, демонструвати приклади необхідного для вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу, бути автентичними і комфортної

для сприйняття тривалості.

*Лінгвосоціокультурний компонент змісту навчання.* Окрім мовного та мовленнєвого складників англomовна КДМ включає лінгвосоціокультурну компетентність, яка полягає в оволодінні екстралінгвістичними знаннями про вербальне і невербальне вираження традицій, звичаїв, ритуалів, побуту, міметичних кодів, «національної картини світу», психології, культури і світобачення представників виучуваної (англійської) мови.

Лінгвосоціокультурна компетентність складається з соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетентностей (Бігич та ін., 2013, сс. 427-430).

*Соціолінгвістична компетентність* передбачає знання та вміння оперувати такими національно-забарвленими мовними і мовленнєвими засобами комунікації, як безеквівалентна лексика, фонова лексика, ідіоми, кліше, фразеологізми тощо (Бігич та ін., 2013, 428).

Аналіз сучасних підручників англійської мови для студентів ЗВО показав, що під час формування у майбутніх учителів англomовної КДМ жодної уваги не приділяється ономотопам (звуконаслідувальним одиницям). Утворюючи окрему групу вигуків, вони значною мірою ґрунтуються на специфіці кожної окремої культури, а не на універсальних законах природи. Вони характеризуються яскраво вираженим національним забарвленням, їхня форма та зміст тісно пов'язані з національно-культурними традиціями та історією носіїв тієї чи іншої мови.

Оскільки культура певного народу якнайкраще відображена у його щоденному спілкуванні під час формування у студентів соціолінгвістичної компетентності в контексті формування англomовної КДМ варто звернути особливу увагу на побутову мову спілкування представників англomовної культури - сленг, який становить більшу частину словникового запасу сучасної молоді людини.

Формування у майбутніх учителів соціолінгвістичного компоненту англomовної КДМ також передбачає формування знань лінгвістичних

маркерів соціальних стосунків.

У контексті формування у студентів соціолінгвістичних знань слід звертати їхню увагу на те, як світосприйняття носіїв мови знаходить відображення у фонетичних і граматичних мовних явищах. Наприклад, з метою уникнення порушень культури спілкування англійською мовою, на фонетичному рівні важливо оволодіти знаннями про інтонування; на граматичному – про семантичне значення модальних дієслів (заборона, наказ, порада тощо); на семантичному – роль підмета і перевагу суб'єкта дії над об'єктом чи самою дією.

*Соціокультурна субкомпетентність* у контексті формування англійської КДМ передбачає оволодіння культурологічними, країнознавчими і міжкультурними знаннями, а також уміннями користуватися цими знаннями під час діалогу з носієм англійської мови (Бігич та ін., 2013, с.429).

Якщо студент - майбутній учитель не володітиме соціокультурними знаннями, його англійське діалогічне мовлення характеризуватиметься примітивністю і беззмістовністю, що не сприятиме продуктивному діалогу з носієм англійської мови і культури.

Соціальна компетентність у контексті формування у майбутніх учителів англійської КДМ реалізується через оволодіння знаннями про культуро-специфічні правила і норми спілкування, про ритуали і типові моделі поведінки; формування умінь вести діалог із носіями англійської мови у певних комунікативних ситуаціях; вільно почуватися у цих ситуаціях за будь-яких умов і бути готовим вирішувати непорозуміння (Бігич та ін., 2013, с. 430).

У зв'язку з пандемією 2020, яка спричинила перехід ЗВО на дистанційне навчання, висловлюємо думку, що ще однією сферою спілкування студентів - майбутніх учителів є мережа Інтернет, де вже давно встановилися окремі правила комунікації. Відтак, висловлюємо думку, що у контексті формування англійської КДМ наразі є актуальним оволодіння студентами соціокультурними знаннями про ведення англійського діалогу онлайн.

Актуальним сьогодні є оволодіння знаннями про «гострі» комунікативні

теми, які можуть призвести до конфліктів, а відтак, їх краще уникати під час спілкування з носіями англійської мови.

Оскільки діалогічне мовлення відбувається під час безпосереднього контакту співрозмовників (очі-в-очі), актуалізується необхідність оволодіння студентами - майбутніми вчителями невербальною англомовною культурою (жестами, мімікою тощо). Невербальними засобами спілкування вважаються «мова тіла» (жести, міміка, постава тощо), «мова простору» (дистанція), «мова дотиків» (обійми, поцілунки, випадкові дотики тощо).

Є. П. Міцай (2020, с. 65) відносить до предметного аспекту змісту навчання знання про навчальні і комунікативні стратегії. Проте ми вважаємо, що в контексті формування англомовної КДМ важливого значення набуває їх використання, а відтак ретельніше їх розглянемо, досліджуючи процесуальний аспект змісту формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

Отже, вище ми розглянули предметний аспект змісту формування у майбутніх учителів англомовної КДМ: проаналізували комунікативні ситуації, необхідні мовні знання, форму й зміст мовленнєвих матеріалів (тексти, діалоги-зразки, навчальні опори тощо) і лінгвосоціокультурні знання.

Іншим аспектом змісту формування у майбутніх учителів англомовної КДМ є процесуальний. Спираючись на дослідження В. В. Черниш (2012, с. 12), І. С. Федоренко (2016, с. 133), Т. І. Коробейнікової (2014, с. 73) та інших вітчизняних методистів (Бігич та ін., 2013) у складі процесуального аспекту змісту формування у майбутніх учителів англомовної КДМ виокремлюємо *мовленнєві навички* оперування мовним матеріалом; *мовленнєві вміння* в англомовному діалогічному мовленні та англомовному аудіюванні, *навчальні вміння* використовувати інформаційно-комунікаційні засоби навчання ІМ і *компенсаційні вміння* залагоджувати непорозуміння під час ведення діалогу. Розглянемо кожен складник.

***Мовленнєві навички майбутніх учителів в англомовному діалогічному мовленні.*** Розрізняють фонетичні, лексичні й граматичні мовленнєві навички. Так, *фонетичні навички* уможливають розпізнавання

окремих звуків й інтонаційних моделей у мовленнєвому потоці; *лексичні навички* – розпізнавання звукової форми лексичних одиниць (ЛО) з їх подальшим відбором і поєднанням з метою рецепції або репродукції висловлювання відповідно до мовленнєво-комунікативної ситуації; *граматичні навички* забезпечують розпізнавання на слух і правильне вживання граматичних структур (Черниш, 2012, с. 12).

***Мовленнєві вміння майбутніх учителів в англомовному діалогічному мовленні***. Услід за В. В. Черниш (2012, с. 12) і В. Галаєвською (2016, с.19), розрізняємо такі мовленнєві вміння майбутніх учителів у англомовному діалогічному мовленні: мовленнєві, інтелектуальні, навчальні, організаційні, компенсаційні.

До *мовленнєвих умінь* англомовної КДМ належать уміння ініціювати, підтримувати і закінчувати діалог; використовувати мовленнєві кліше, типові для діалогів різних функціональних типів; розвивати або змінювати тему розмови; реагувати на репліки співрозмовника з відповідними ситуації емоціями; використовувати відповідні невербальні засоби спілкування; вести діалог згідно з англомовною культурою спілкування.

***Інтелектуальні уміння*** майбутніх учителів у англомовному діалогічному мовленні складають уміння обробляти почуту під час спілкування інформацію. Під обробкою інформації розуміємо її класифікацію, систематизацію й критичну оцінку з подальшим висловлюванням власної точки зору (Галаєвська, 2016, с.19).

Оволодіння ***навчальними вміннями*** в англомовному діалогічному мовленні майбутніми вчителями відбувається під час використання різних сучасних засобів навчання або навчальних опор.

Л. В. Гайдукова (2007) розрізняє такі навчальні вміння оволодіння ІМ: організаційні навчальні вміння (планування різних форм власного учіння); інтелектуальні навчальні вміння (засвоєння мовних явищ); інформаційні навчальні вміння (пошук інформації різними засобами); комунікативні навчальні вміння (планування, відтворення і аналіз власного висловлювання); дослідницькі

навчальні уміння (використання інформаційно-комунікаційних технологій); екзаменаційні навчальні уміння (самоконтроль), дослідницькі й екзаменаційні (2007, с. 20-21).

Услід за Г. В. Кудрявською (2010, с. 87-88), беремо до уваги зокрема ті навчальні вміння, необхідні для формування у майбутніх учителів англomовної КДМ:

- 1) усвідомити комунікативне завдання для його успішної реалізації;
- 2) користуватися нетехнічними засобами навчання;
- 3) працювати з сучасними засобами навчання;
- 4) порівнювати й узагальнювати дані;
- 5) конкретизувати отриману інформацію;
- 6) застосовувати набуті знання у новій ситуації;
- 7) вирішувати завдання різними способами;
- 8) застосовувати творчий підхід;

Вважаємо, що під час формування попередньо розглянутих навчальних умінь в англomовній КДМ реалізується англomовна навчально-стратегічна компетентність майбутніх учителів у ДМ. Навчально-стратегічна компетентність передбачає оволодіння знаннями про навчальні й комунікативні стратегії, а також вміннями їх використовувати відповідно до завдання й індивідуальних особливостей (Бігич та ін., 2013, с. 444).

**Компенсаційні вміння** майбутніх учителів в англomовному діалогічному мовленні полягають у вмінні вирішити конфліктну ситуацію вербальними чи невербальними засобами спілкування; уміння звертатись по допомогу тощо.

**Таким чином, ми визначили сутність і складники змісту формування у майбутніх учителів англomовної КДМ: предметний аспект** змісту (сфери, теми, комунікативні ситуації, мовний компонент, мовленнєвий матеріал, лінгвосоціокультурні знання, навчально-стратегічні знання) і **процесуальний аспект** зміст (мовленнєві навички й уміння діалогічного мовлення, лінгвосоціокультурні вміння, навчально-стратегічні вміння). Так, формування у

майбутніх учителів англомовної КДМ передбачає формування англомовної мовної, англомовної мовленнєвої, англомовної лінгвосоціокультурної та англомовної навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.

Наступне завдання нашого дослідження методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ передбачає теоретичне обґрунтування розроблення трьох моделей реалізації цієї методики, що й буде висвітлено в підрозділах 2.2, 2.3.

## **2.2. Варіанти методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні**

У підрозділі 1.3 ми дослідили диференційований підхід до навчання ІМ, зокрема теоретичні засади методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ. Ми визначили, що диференційований підхід передбачає попередній розподіл студентів (за певним критерієм) до типологічних підгруп та їх подальше навчання ефективнішими для тієї чи іншої підгрупи навчальними засобами.

Контекстом реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ ми обрали особистісно-діяльнісний підхід, описаний у підрозділі 1.2. Зокрема ми запропонували розподіляти студентів до типологічних підгруп за критеріями, які відповідають особистісній та діяльнісній лініям розвитку студентів.

У контексті нашого дослідження ми виокремлюємо два основні етапи формування у майбутніх учителів англомовної КДМ: підготовчий і практичний.

На підготовчому етапі формування у майбутніх учителів англомовної КДМ викладач ІМ виконує такі дії:

- ✓ окреслює типові КС, які відповідають виучуваній темі;
- ✓ вивчає друковані й електронні навчальні засоби з метою відбору діалогозразка, який відповідає особистісній і діяльнісній лініям розвитку студентів і навчальному змісту формування у майбутніх учителів англомовної КДМ на І

курсі;

- ✓ аналізує діалог щодо мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурних особливостей з метою їх подальшого вивчення студентами;
- ✓ розробляє засіб діагностики домінуючих характеристик студентів, який уможлиблює реалізацію диференційованого навчання англійського ДМ;
- ✓ розробляє навчальні засоби й опори, які уможливлюють диференційоване формування англомовної КДМ.

Практичний етап методики диференційованого формування англомовної КДМ може, слідом за В. В. Черниш (Черниш 2012, с. 19), відбуватися двома шляхами: “зверху – вниз” й “знизу – вверх”.

Згідно з першим шляхом (“зверху - вниз”) оволодіння вміннями англійського ДМ відбувається в такій послідовності:

- демонстрація діалогу-зразка з подальшим аналізом його форми та змісту (визначення функціонального типу діалогу-зразка, соціальних ролей комунікантів, композиційної структури тощо);
- перевірка розуміння прослуханого діалогу-зразка;
- фонетичне опрацювання (розігрування окремих фрагментів);
- виділення сталих і варіативних елементів діалогу;
- варіювання діалогу в інших ситуаціях;
- укладання власних діалогів за зразком (Шамов, 2008. с. 114).

За О. М. Солововой (2008, с. 180), застосування підходу «зверху-вниз» передбачає такі етапи:

- демонстрація нових ЛО і ГС, які будуть пред’явлені у діалозі-зразку;
- аналіз лінгвосоціокультурних особливостей, що можуть стосуватися цієї КС;
- пред’явлення діалогу-зразка;
- аналіз мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурних особливостей



діалогу-зразка;

- трансформування діалогу-зразка;
- коригування КС і моделювання діалогу-зразка через поєднання реплік;
- створення власних діалогів засобами попередньо відібраних викладачем вербальних і невербальних опор (Соловова, 2008, с. 132).

За В. В. Черниш (2012, с. 12), у контексті другого підходу формування англомовної КДМ (“знизу-вверх”) студенти спочатку засвоюють елементи діалогу (репліки, ДЄ) засобами навчальних опор і трансформують їх, об’єднуючи у міні-діалоги й діалоги, що, однак, не виключає демонстрації діалогу-зразка на будь-якому з етапів.

Услід за О. М. Метьолкіною (2010, с. 165-166) і В. В. Черниш (2012, с. 12), з метою послідовного формування у майбутніх учителів мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурних умінь у англомовному діалозі ми вважаємо за доцільне реалізовувати диференційоване формування англомовної КДМ шляхом «знизу-вверх».

Розглянемо загальну методику формування у майбутніх учителів англомовної КДМ, не беручи до уваги принцип диференціації (Таблиця 2.1).

***Перший етап. Аудиторне заняття 1. Аудіювання діалогу-зразка (ДЗ).***

Перший етап розпочинається із підготовки студентів до аудіювання ДЗ. Так, прийомом фронтальної бесіди викладач створює певну КС, яка налаштовує студентів на слухання ДЗ; водночас викладач знімає мовні, мовленнєві та лінгвосоціокультурні труднощі, демонструючи нові ЛО і ГС; надає студентам комунікативну настанову перед аудіюванням ДЗ.

Після прослуховування студентами ДЗ відбувається перевірка розуміння прослуханого в парному режимі чи шляхом фронтального опитування.

Після перевірки розуміння змісту ДЗ викладач звертає увагу студентів на основні характеристики діалогу певного функціонального типу: його форму, зміст, комунікативну функцію.

Таблиця 2.1

## Загальна модель реалізації методики диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителі

<i>Етап навчання</i>	<i>Організаційна форма навчання</i>	<i>Зміст етапу / підетапу</i>	<i>Об'єкт формування</i>	<i>Засіб навчання</i>	<i>Спосіб контролю</i>
1 етап	Аудиторне заняття 1	Аудіювання опорного ДЗ	Аудитивні навички і вміння	Електронні / друковані навчальні матеріали	Контроль з боку викладача / самоконтроль студента
2 етап	Домашня робота 1	Оволодіння реплікуванням і укладанням ДЄ	Навички укладання ДЄ	Друковані та електронні навчальні матеріали	Контроль з боку викладача / самоконтроль студента
3 етап	Аудиторне заняття 2	Укладання МД	Вміння укладання МД	Різні види штучних опор: вербальні, зображальні, змішані.	Контроль з боку викладача / самоконтроль
5 етап	Домашня робота 2	Укладання діалогу	Вміння укладання діалогу	Природні опори (за можливості)	Самоконтроль
6 етап	Аудиторне заняття 3	Контроль укладених діалогів	Вміння укладання діалогу	Природні опори (за можливості)	Контроль з боку викладача

Так, на цьому етапі відбувається формування мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурних і фахових умінь в англomовному ДМ засобом ДЗ, який може бути пред'явлений у друкованому, електронному, аудіо чи відео форматі.

***Другий етап. Домашня робота 1. Реплікування й укладання ДЄ.***

На другому етапі студенти оволодівають мовленнєвими вміннями реплікування й об'єднання реплік у ДЄ, виконуючи рецептивно-репродуктивні вправи з опортям на друковані та/або цифрові навчальні засоби.

***Третій етап. Аудиторне заняття 2. Укладання міні-діалогу.***

На третьому етапі, студенти оволодівають мовленнєвими вміннями об'єднувати ДЄ у міні-діалог, виконуючи рецептивно-продуктивні вправи.

В. В. Черниш (2011) зазначає, що на цьому етапі формуванню англomовної КДМ сприяє використання різних видів навчальних опор, які уможливають виконання комунікативних завдань студентами з різним рівнем сформованості мовленнєвих умінь у ДМ.

К. В. Барбакова (2009) визначає “навчальну опору” як інформаційну вербальну або невербальну модель, яка стимулює й координує комунікативну діяльність студента, вказуючи на способи її реалізації. Так, застосування навчальних опор зменшує коло пошуку необхідних для реалізації мовленнєвого акту мовних і мовленнєвих засобів, конкретизує змістовний компонент висловлювання, тим самим зменшуючи рівень невизначеності студента. З кожним етапом оволодіння новим навчальним матеріалом викладач повинен зменшувати кількісний або якісний вплив опор на мовленнєву діяльність студентів: від максимально можливого залучення навчальних опор до їх повної відміни.

За І. В. Алексеєнко (2012), вибір навчальних опор обумовлений метою, формою, змістом навчання, а також досвідом викладача, що зумовлює складність їх класифікації за одним критерієм. Услід за В. В. Черниш (2011), у контексті нашого дослідження розглянемо навчальні опори, зокрема для

формування англомовної КДМ.

*За способом пред'явлення* розрізняють вербальні, зображальні й змішані навчальні опори. Вербальні опори складають діалоги-зразки, підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві й функціональні схеми, план тощо; до зображальних навчальних опор відносять серії малюнків, мапи, світлини; змішаними навчальними опорами вважаються колажі, комікси, інтелект мапи тощо.

Наразі в якості навчальних опор під час формування англомовної КДМ широкого застосування набули засоби ІКТ. Так, з метою навчання іншомовного ДМ, І. В. Чірва (2008), Л. В. Гайдукова (2008), О. М. Метьолкіна (2012), Т. І. Коробейнікова (2013), Л. Б. Сліпченко (2014) займалися розробкою електронних засобів навчання іншомовного ДМ, які уможлилювали використання аудіо і/або відео навчальних опор.

*За рівнем залучення студента* до їх розробки навчальні опори поділяють на об'єктивні й суб'єктивні. Об'єктивні навчальні опори студенти отримують повністю готовими, а суб'єктивні розробляють самі.

*За цільовою сферою функціонування* виокремлюють природні й штучні опори. До природніх опор відносять ті, які попередньо були розроблені не з навчальною метою, а для задоволення потреб у реальній повсякденній діяльності. Штучні опори розробляються виключно з освітньою метою, відтак вони можуть використовуватися лише як навчальний засіб.

За І. В. Алексеєнко (2012), з метою формування мовленнєвих умінь ДМ слід застосовувати такі штучні опори: функціональну схему діалогу, його структурно-мовленнєву схему, підстановчу таблицю тощо. Застосування опор такого формату уможлилює роботу в парах, як режиму навчання ДМ.

У контексті нашого дослідження в якості навчальної опори для диференційованого формування англомовної КДМ за домінуювальним типом мислення студентів ми пропонуємо використати комікс як текст з повною

креолізацією (див. пункт 2.2.2).

***Четвертий етап. Домашня робота 2. Укладання власних діалогів.***

Закінчивши етап укладання студентами міні-діалогів, викладач готує їх до етапу укладання власних діалогів певного функціонального типу. Так, студентам повідомляється КС, а також пропонуються варіанти застосування природних опор, якщо викладач вважає це доцільним. На цьому етапі викладач може скористатися різними прийомами, які сприяють роботі у парах, міні-групах і групах.

Отже, у контексті нашого дослідження незалежно від типу диференціації, формування у майбутніх учителів англomовної КДМ

- охоплює три аудиторні заняття та виконання двох домашніх робіт;
- передбачає використання електронних і друкованих навчальних засобів;
- розробку й застосування штучних навчальних опор;
- контроль викладача та самоконтроль студентів.

Однак, представлені у таблиці 2.1 етапи реалізації методики диференційованого формування англomовної КДМ варіюватимуться залежно від обраного викладачем типу диференціації. Розглянемо три моделі диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ:

1) рецептивно-когнітивну диференціацію формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за їхнім провідним рецептивним каналом (пункт 2.2.1);

2) репродуктивно-когнітивну диференціацію формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за їхнім домінуючим типом мислення (пункт 2.2.2);

3) емоційно-мотиваційну диференціацію формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за їхніми провідними навчальними мотивами і темпераментом (пункт 2.2.1 пункт 2.2.3).

**2.2.1. Методика реалізації рецептивно-когнітивної диференціації**

Ефективність формування у студентів компетентності в іншомовному

ДМ зумовлена рівнем сформованості їхніх рецептивних мовленнєвих навичок, зокрема навичок аудіювання іншомовного тексту. Так, активізація слухового каналу сприйняття є обов'язковою умовою формування англomовної КДМ у студентів - майбутніх учителів з будь-якою домінуютьною сенсорною модальністю.

Проте, якість сприйняття на слух навчального матеріалу студентами-візуалами, -дігіталами й -кінестетами є гіршою, ніж у студентів-аудіалів. Це створює для студентів нерівні умови сприйняття нового навчального матеріалу. В контексті формування англomовної КДМ ми виокремлюємо лише дві типологічні підгрупи студентів за домінуютьним каналом сприйняття («Аудіали» / «Візуали»), що було теоретично обгрунтовано у підрозділі 1.3.

На підготовчому етапі реалізації рецептивно-когнітивної диференціації передусім актуалізується необхідність діагностики домінуютьного каналу сприйняття студентів з метою їх подальшого розподілу до типологічних підгруп («Аудіали» / «Візуали»). Методом діагностування ми обрали анкетування, а засобом діагностики - анкету (Додаток А).

Розподіливши студентів до типологічних групи «Аудіали» / «Візуали» внаслідок анкетування, викладач реалізує практичний етап диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ (табл. 2.2).

Прокоментуємо представлені у табл. 2.2 етапи реалізації рецептивно-когнітивної диференціації формування у студентів англomовної КДМ за домінуютьним каналом сприйняття.

**Аудиторне заняття 1.** Перед пред'явленням діалогу-зразка викладач знайомить студентів із КС; з метою зняття мовних труднощів опрацьовує зі студентами нові ЛО і ГС презентованого діалогу; коментує лінгвосоціокультурні особливості англomовної культури спілкування у заданій КС.

Таблиця 2.2

**Етапи реалізації рецептивно-когнітивної диференціації формування  
англомовної КДМ за домінуючим каналом сприйняття**

Форма навчання	Зміст етапу	Зміст прийомів у типологічних підгрупах	
		Аудіали	Візуали
Аудиторне заняття 1	Демонстрація ДЗ	Слухають ДЗ	Виконують рецептивні вправи з опорою на друкований текст ДЗ (без попереднього прослуховування)
		Розігрують уголос ДЗ з опертям на друкований текст	Слухають ДЗ, перевіряючи виконання рецептивних вправ з опертям на друкований текст ДЗ
Домашня робота 1	Навчання реплікування й об'єднання реплік у ДЄ	Виконують рецептивно-репродуктивні вправи на об'єднання реплік у ДЄ	
Аудиторне заняття 2	Навчання об'єднання ДЄ у МД	Виконують репродуктивні вправи на об'єднання ДЄ у МД засобами навчальних опор	
Домашня робота 2	Укладання власних діалогів	Виконання продуктивної вправи на створення діалогу за заданою викладачем КС	
Аудиторне заняття 3	Контроль умінь укладаги власні діалоги	Демонстрація укладених діалогів	

Умовні скорочення: ДЗ – діалог-зразок, ДЄ – діалогічна єдність, МД – міні-діалог

Студенти-“візуали” спершу ознайомлюються з друкованим текстом діалогу-зразка, виконуючи завдання для формування мовленнєвих навичок ДМ: виділяють різними кольорами ініціативні й реактивні репліки, мовленнєві кліше, лінгвосоціокультурні елементи тощо; відновлюють хронологічну послідовність реплік діалогу.

Водночас, використовуючи навушники, студенти-“аудіали” прослуховують діалог-зразок.

Відбувається першочергова активізація провідного рецептивного каналу студентів (зорового у “візуалів” і слухового в “аудіалів”), що сприяє кращому сприйняттю ними нового навчального матеріалу.

Далі студенти-“аудіали” отримують друкований текст. Викладач об’єднує пари студентів-“візуалів” і студентів-“аудіалів” у міні-групи, де студенти-“аудіали” уголос розігрують діалог-зразок, задовольняючи потребу проговорювати новий навчальний матеріал вголос, а студенти-“візуали” перевіряють правильність виконання завдання до тексту діалогу-зразка.

У такий спосіб реалізуються такі принципи методики диференційованого формування англомовної КДМ: 1) диференційована послідовність активізації провідних каналів сприйняття; 2) не зважаючи на диференційований підхід, унаслідок обидві типологічні підгрупи опрацьовують і візуальний, і аудіальний формати діалогу-зразка, що задовольняє принцип поліmodalності на заняттях з ІМ.

**Домашня робота 1.** Студенти вдосконалюють набуті на аудиторному занятті навички об’єднання реплік у ДЄ. Аналогічно аудиторному заняттю 1, студенти «візуали» виконують рецептивно-репродуктивні вправи, які передбачають активізацію їхнього зорового каналу сприйняття засобами кольорів, шрифтів, ліній тощо; «аудіали» виконують завдання засобами аудіозаписів і розігрування діалогів.

**Аудиторне заняття 2** передбачає формування вмінь створювати міні-діалоги. Навчання ДМ на цьому етапі не є диференційованим - студенти



навчаються створювати міні-діалоги засобом його структурно-мовленнєвої схеми. Після оволодіння вміннями створювати міні-діалоги, на цьому занятті викладач пропонує студентам КС, згідно з якою вони мають створити власні діалоги.

**Домашня робота 2** передбачає оволодіння студентами мовленнєвими вміннями укладання діалогу згідно з КС, запропонованою викладачем на попередньому аудиторному занятті.

На **аудиторному занятті 3** відбуваються демонстрація і контроль укладених студентами під час домашньої роботи діалогів.

Отже, модель 1 реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ відбувається на етапі 1 під час ознайомлення студентів з діалогом-зразком. Засобом реалізації рецептивно-когнітивної диференціації визначаємо послідовність подачі друкованого й аудіотексту, а критерієм диференціації - провідний рецептивний канал сприйняття студентів.

### **2.2.2. Методика реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації.**

Після рецептивного засвоєння нового мовленнєвого матеріалу значущості набуває його аналіз (осмислення) та подальше відтворення. У підрозділі 1.3 ми теоретично обґрунтували репродуктивно-когнітивну диференціацію формування у майбутніх учителів англomовної КДМ, зокрема за провідним типом їхнього мислення.

На підготовчому етапі реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації викладач проводить тестування студентів з метою їх подальшого розподілу на такі типологічні підгрупи: “Студенти з домінуючим вербальним (словесно-логічним) мисленням” і “Студенти з домінуючим наочно-образним мисленням” (Додаток Б).

Розподіливши студентів на типологічні підгрупи, викладач переходить до практичної реалізації методики диференційованого формування у студентів обох типологічних підгруп англomовної КДМ за провідним типом їхнього мислення. Етапи її реалізації представлені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Етапи реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за домінуювальним типом мислення**

Форма навчання	Зміст етапу	Зміст прийомів у типологічних підгрупах	
		Словесно-логічне мислення	Наочно-образне
Аудиторне заняття 1	Демонстрація ДЗ	Аудіювання ДЗ	
Домашня робота 1	Навчання реплікування і об'єднання реплік у ДЄ	Виконують рецептивно-репродуктивні вправи на об'єднання реплік у ДЄ	
Аудиторне заняття 2	Навчання об'єднання ДЄ у МД	Виконують репродуктивні вправи на об'єднання ДЄ у МД засобом навчального коміксу з опорою на його <i>вербальний</i> компонент	Виконують репродуктивні вправи на об'єднання ДЄ у МД засобом навчального коміксу з опорою на його <i>ілюстративний</i> компонент
Домашня робота 2	Укладання власних діалогів	Виконання продуктивної вправи на створення діалогу за заданою викладачем КС	
Аудиторне заняття 3	Контроль умінь укладання діалогів	Демонстрація створених діалогів	

Умовні скорочення: ДЗ – діалог-зразок, ДЄ – діалогічна єдність, КС – комунікативна ситуація, МД – міні-діалог

Розглянемо детальніше наведені у табл. 2.3 етапи реалізації репродуктивно-

когнітивної диференціації.

**Аудиторне заняття 1.** Попередньо знявши лексичні, граматичні й смислові труднощі аудіювання, викладач пред'являє діалог-зразок з подальшою перевіркою розуміння прослуханого.

**Домашня робота 1.** Студенти виконують рецептивно-репродуктивні вправи на реплікування й оволодіння ДЄ.

**Аудиторне заняття 2.** Формування умінь об'єднувати ДЄ у міні-діалоги відбувається засобом навчального коміксу. Вибір коміксу як навчальної опори обґрунтовано у пункті 1.3.1.

Засобом тестування викладач розподіляє студентів у типологічні підгрупи: студенти з домінуютьним наочно-образним мисленням і студенти з домінуютьним вербально-логічним типом мислення.

Студенти з вербально-логічним типом мислення спершу опрацьовують навчальний комікс з мінімальною ілюстративною складовою, де основне навчально-смислове навантаження припадає на вербальний компонент; студенти з домінуютьним наочно-образним типом мислення навпаки опрацьовують навчальний комікс з яскравим смислотворчим ілюстративним компонентом.

Обидві типологічні групи укладають міні-діалог з опорою на опрацьований навчальний комікс. Засобом креолізованого тексту (коміксу) забезпечується одночасність стимулювання різних типів мислення, однак основне асоціативне навантаження припадає на домінуютьні (вербальні чи образні) моделі мислення кожного студента в парі, що полегшує індивідуальне засвоєння і відтворення нового мовленнєвого матеріалу.

**Домашня робота 2.** Студенти виконують продуктивну вправу на укладання власного діалогу за попередньо запропонованою викладачем комунікативною ситуацією.

**Аудиторне заняття 3.** Студенти пред'являють укладені під час домашньої роботи 2 діалоги.

Отже, реалізація методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за моделлю 2 відбувається на етапі об'єднання ДЄ у

міні-діалог засобом коміксу двох типів: з домінуючим ілюстративним компонентом і з домінуючим вербальним компонентом. Критерієм репродуктивно-когнітивної диференціації слугує провідний тип мислення студентів: словесно-логічне чи наочно-образне.

### 2.2.3. Методика реалізації емоційно-мотиваційну диференціацію

Таблиця 2.4

#### Етапи реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мови КДМ за домінуючим типом їхніх навчальних мотивів

Форма навчання	Зміст етапу	Зміст прийомів у типологічних підгрупах	
		Внутрішньо мотивовані	Зовнішньо мотивовані
Аудиторне заняття 1	Демонстрація ДЗ	Аудіювання ДЗ	
Домашня робота 1	Навчання реплікування і об'єднання реплік у ДЄ	Виконують рецептивно-репродуктивні вправи на об'єднання реплік у ДЄ	
Аудиторне заняття 2	Навчання об'єднання ДЄ у МД	Виконують репродуктивні вправи на об'єднання ДЄ у МД засобом вербальної опори (функціональна схема діалогу)	
Домашня робота 2	Укладання власних діалогів	Виконання продуктивної вправи на укладання діалогів-зразка засобом рольової гри (творчий підхід).	Виконання продуктивної вправи на укладання діалогів-зразка засобом рольової гри (практичний підхід).
Аудиторне заняття 3	Контроль умінь укладати діалог	Демонстрація створених діалогів	

Умовні скорочення: ДЗ – діалог-зразок, ДЄ – діалогічна єдність, МД – міні-діалог

У підрозділі 1.3 ми теоретично обґрунтували емоційно-мотиваційну диференціацію, яка передбачає групування студентів за їхніми домінуючими навчальними мотивами. Так, ми розрізняємо внутрішньо мотивованих і зовнішньо мотивованих студентів.

Для попереднього розподілу студентів на типологічні підгрупи “Зовнішньо мотивовані” і “Внутрішньо мотивовані” викладач використовує анкетування, об’єктом якого є провідні навчальні мотиви студентів (Додаток В).

Етапи реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мови КДМ за домінуючим типом їхніх навчальних мотивів представлено в таблиці.

Розглянемо наведені у табл. 2.4 етапи реалізації емоційно-мотиваційної диференціації.

**Аудиторне заняття 1.** Попередньо знявши лексичні, граматичні і смислові труднощі аідування, викладач пред’являє діалог-зразок з подальшою перевіркою розуміння прослуханого.

**Домашня робота 1.** Студенти виконують рецептивно-репродуктивні вправи на реплікування і оволодіння ДЄ.

**Аудиторне заняття 2.** Виконуючи рецептивно-продуктивні вправи з опертям на функціональну схему діалогу, студенти оволодівають уміннями об’єднувати ДЄ у міні-діалоги.

Під час аудиторного заняття 2 викладач також готує студентів до наступного етапу формування англійської мови КДМ, зокрема етапу укладання власного діалогу. З метою диференціації студентів за їхніми домінуючими навчальними мотивами викладач проводить анкетування й об’єднує їх у типологічні пари: внутрішньо мотивовані і зовнішньо мотивовані.

Засобом реалізації диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мови КДМ за провідними навчальними мотивами вважаємо власне

комунікативні ситуації, які можуть бути природними й штучними (Черниш 2012, с. 13).

Оскільки внутрішньо мотивовані студенти мають творчий підхід до навчання, викладач пропонує їм штучну комунікативну ситуацію. Студенти мають укласти такий діалог, який ускладнений або місцем реалізації спілкування, або проблемністю ситуації, ролями комунікантів тощо.

Зовнішньо мотивовані студенти орієнтуються на практичне застосування ІМ. Тому їм пропонуються природні комунікативні ситуації, максимально наближені до їхнього повсякденного життя, або майбутньої професійної діяльності.

**Домашня робота 2.** Студенти виконують продуктивну вправу, зокрема укладають діалог за запропонованою викладачем КС.

**Аудиторне заняття 3.** Відбувається демонстрація і контроль укладених студентами діалогів-розпитувань.

Отже, реалізація методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мови КДМ за моделлю 3 відбувається засобом комунікативної ситуації (штучної чи природної) на етапі укладання студентами власного діалогу. Критерієм емоційно-мотиваційної диференціації визначається домінуючий тип навчальних мотивів студентів: внутрішні або зовнішні навчальні мотиви.

Таким чином, у підрозділі 2.2 ми представили три моделі реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мови КДМ за такими критеріями:

- 1) за домінуючим рецептивним каналом (пункт 2.2.1);
- 2) за домінуючим типом мислення (пункт 2.2.2);
- 3) за домінуючим типом навчальних мотивів (пункт 2.2.3).

У підрозділі 2.3 представимо підсистему вправ для диференційованого

формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

### **2.3. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні**

Дослідивши майбутніх учителів у контексті особистісно-діяльнісного підходу (підрозділ 1.2), теоретично обґрунтувавши методикау диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ (підрозділ 1.3), визначивши зміст її формування та розробивши три моделі диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ (підрозділ 2.2), звернемося до розроблення підсистеми вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ, що і є метою цього підрозділу.

Розроблені системи й комплекси вправ для навчання іншомовного ДМ у мовних закладах вищої освіти представлено в дослідженнях таких науковців як Н. Д. Гальскова (1982), Л. В. Гайдукова (2008), І. Т. Коробейнікова (2013), О. В. Ярошенко (2015), І. В. Зайцева (2017) та ін. О. С. Синекоп (2018) розробила систему вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ фахівців професійно орієнтованого англомовного діалогу. Проте, практичні напрацювання попередників не торкаються проблеми диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

У сучасній методиці навчання ІМ розрізняють такі критерії типології вправ для формування ІКК: спрямованість інформації, комунікативність, умотивованість, рівень керування діяльністю студента, ігровий складник, міра залучення опор, спосіб і характер виконання, кількість залучених мов, місце виконання (Бігич та ін., 2013, с. 183).

Зупинимось детальніше на кожному критерію в контексті розроблення власної підсистеми вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

За критерієм «прийомом або видача інформації» розрізняють рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні й

рецептивно-продуктивні вправи (Бігич та ін., 2013 с. 184).

За В. В. Черниш (2012, с. 20) вибір вправ для формування іншомовної КДМ залежить від етапу її реалізації (табл. 2.5). Оскільки ДМ на будь-якому етапі його навчання передбачає сприймання мовлення, всі вправи мають рецептивний складник.

Так, на етапі аудіювання діалогу-зразка та етапі навчання реплікування ми пропонує *рецептивно-репродуктивні вправи*, в основу яких покладено сприймання звукової моделі з її подальшим відтворенням.

На етапі укладання діалогічних єдностей студенти виконують *рецептивно-продуктивні вправи*, в яких сприймання стимулює породження власного висловлювання студента.

Під час укладання міні-діалогу також застосовуються рецептивно-продуктивні вправи із використанням навчальних опор.

На останньому етапі студенти, укладаючи власні діалоги, виконують продуктивні вправи, які не передбачають використання опор.

Таблиця 2.5

**Типологія вправ для диференційованого формування англомовної КДМ за критерієм «спрямованість інформації»**

<b>Етап</b>	<b>Тип вправ</b>
Аудіювання діалогу-зразка	рецептивно-репродуктивні
Реплікування	рецептивно-репродуктивні
Укладання діалогічних єдностей	рецептивно-продуктивні
Укладання міні-діалогу	рецептивно-продуктивні
Укладання діалогу	продуктивні

За критерієм «комунікативність» вправи поділяють на

- *комунікативні* (реалізація мовлення в будь-яких видах ІКК),
- *умовно-комунікативні* (реалізація мовлення з використанням



навчальних опор у штучно створеній мовленнєвій ситуації),

– *некомунікативні* (аналіз форми зразка мовлення поза комунікативною ситуацією).

Так, на етапах ознайомлення студентів з діалогом-зразком, навчання реплікування й укладання діалогічних єдностей застосовуються умовно-комунікативні вправи, а на етапі укладання власних діалогів – комунікативні вправи (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Типологія вправ для диференційованого формування англомовної КДМ за критерієм «комунікативність»**

<b>Етап</b>	<b>Тип вправ</b>
Аудіювання діалогу-зразка	умовно-комунікативні
Реплікування	умовно-комунікативні
Укладання діалогічних єдностей	умовно-комунікативні
Укладання міні-діалогу	умовно-комунікативні
Укладання діалогу	комунікативні

За критерієм «вмотивованість» розрізняють *вмотивовані* й *невмотивовані* вправи. Вправа вважається невмотивованою, якщо окрім настанови викладача іноземної мови чи автора підручника, студент не має іншого стимулу до мовлення. Так, вважається, що невмотивованими є некомунікативні вправи, а вмотивованими – умовно-комунікативні й комунікативні вправи. В контексті нашого дослідження всі вправи є вмотивованими.

За критерієм «рівень керування діяльністю студента» виокремлюються вправи з *жорстким, частковим і мінімальним* керуванням.

Так, вправи в імітуванні вважаються жорсткими (з повним керуванням), оскільки студент не може будь-яким чином змінювати зразок мовлення; вправи з частковим рівнем керування уможливають незначну

трансформацію зразка мовлення; комунікативні вправи в породженні власного мовлення передбачають мінімальне втручання викладача, а відтак вважаються такими, що мінімально керую мовленнєвою діяльністю студента.

У нашому дослідженні етапи реплікування, укладання діалогічних єдностей і міні-діалогів передбачають часткову керованість мовленнєвою діяльністю студентів, а етап укладання власного діалогу – мінімальну керованість (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Типологія вправ для диференційованого формування англомовної КДМ за критерієм «керованість діяльністю студентів»**

<b>Етап</b>	<b>Тип вправ</b>
Аудіювання діалогу-зразка	повністю керовані
Реплікування	частково керовані
Укладання діалогічних єдностей	частково керовані
Укладання міні-діалогу	частково керовані
Укладання діалогу	з мінімальним керуванням

За критерієм «наявність ігрового складника» розрізняють вправи з *ігровим складником* і вправи *без ігрового складника*. Оскільки в контексті нашого дослідження на етапі укладання міні-діалогів (пункт 2.2.2) і на етапі укладання власних діалогів (пункт 2.2.3) викладач пропонує студентам ролі та комунікативну ситуацію, вважаємо, що має місце використання *вправ із рольовим ігровим складником*.

Критерій «використання навчальних опор». За трьома моделями реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ (підрозділ 2.2), передбачається застосування різних опор на кожному етапі навчання.

Так, за будь-якою з представлених моделей (підрозділ 2.2) на етапі аудіювання діалогу-зразка застосовується його аудіо і/або друкований формат;

на етапі реплікування, етапі укладання діалогічних єдностей, етапі укладання міні-діалогів застосовуються вербальні, зображальні й змішані навчальні опори; на етапі укладання власних діалогів застосування навчальних опор не передбачається (табл. 2.8)

Таблиця 2.8

**Типологія вправ для диференційованого формування англомовної КДМ  
за критерієм використання навчальних опор**

Етап/підетап	Опори
Аудіювання діалогу-зразка	Штучні слухові і/або зорові опори
Реплікування	Штучні слухові і/або зорові опори: репліки і діалогічні єдності діалогу-зразка
Укладання діалогічних єдностей	
Укладання міні-діалогу	Штучні зорові опори: вербальні, зображальні, змішані опори
Укладання діалогу	Природні опори (за можливості)

За критерієм «спосіб виконання» розрізняють індивідуальні, фронтальні, парні і групові вправи. Так, аудіювання діалогу-зразка виконується індивідуально кожним студентом; перевірку розуміння діалогу-зразка викладач здійснює з усією академічною групою студентів, що є фронтальним способом виконання; укладання діалогічних єдностей, міні-діалогів і власних діалогів передбачає парну роботу студентів.

Таблиця 2.9

**Типологія вправ для диференційованого формування англомовної КДМ  
за критерієм «спосіб виконання вправи»**

Етап	Тип вправ
Аудіювання діалогу-зразка	індивідуальна/фронтальна
Реплікування	парна
Укладання діалогічних єдностей	парна
Укладання міні-діалогу	парна
Укладання діалогу	парна

За критерієм «характер виконання» розрізняють *усні* та *письмові* вправи. За розробленою у підрозділі 2.2 методикою диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ, студенти виконують переважно усні вправи. Проте, укладання англомовних міні-діалогів з опертям на навчальний комікс (пункт 2.2.2) уможлиблює письмове виконання вправ на створення / доповнення вербального складника креолізованого тексту.

Проілюструємо підсистему вправ прикладами для кожної з трьох моделей, описаних у підрозділі 2.2, методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

**2.3.1. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ за їхнім домінувальним каналом сприймання**

За моделлю 1 (пункт 2.2.1) реалізується рецептивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англомовної КДМ, яка передбачає диференційоване формування у майбутніх учителів мовленнєвих навичок і вмінь у англомовній КДМ за їхнім домінувальним каналом сприймання.

*Етап 1. Аудіювання діалогу-зразка.*

*Організаційна форма навчання – аудиторне заняття.*

Оскільки вибір вправ на цьому етапі зумовлений формою і змістом діалогу зразка, представимо його текст:

*Jack: Hi Sam. How's it going?*

*Sam: Good. How are you?*

*Jack: Fine, thanks. Hey, is that the new version of Game of Kings?*

*Sam: Yeah, do you want to play? It's great!*

*Jack: Oh! You can't buy that here! Where did you get it?*

*Sam: From my brother. He sent it to me.*

*Jack: What? Charlie?*

*Sam: No, my other brother, Rob. He lives in the States ... in New York.*

*Jack: Really? I didn't know you had another brother!*

*Sam: Yeah! Well, he's my half-brother.*

*Jack: But ... I don't get it ...*

*Sam: He's my dad's son. My dad went to New York to study and married an American.*

*Jack: Your mum's American?!*

*Sam: No, no, not my mum. That was ages ago ... before he met my mum.*

*Jack: Ah, OK, I get it now. Wow, I didn't know that! So, how old is your half-brother?*

*Sam: Er, he's five years older than me, so he's twenty-three.*

*Jack: Cool. And do you see him often?*

*Sam: Not very often ... I've been to visit him twice. Well, three times, but the first time I don't remember because I was really little. But we speak on Skype a lot.*

*Jack: And have you met Rob's mum?*

*Sam: Yeah. She's really nice. She's from Mexico originally. She's married to someone else now.*

*Jack: And what does your mum think?*

*Sam: Er ... she's fine about it! She knew my dad was divorced and had a son.*

*Jack: Huh ... OK.*

*Sam: OK, enough questions. Do you want to play Game of Kings or what?*

Jack: Yeah, cool.

<i>half brother (n.)</i>	<i>a) to break the marriage</i>
<i>be married to</i>	<i>b) acquired through marriage</i>
<i>divorce (v.)</i>	<i>c) a brother related through one parent only</i>

Аудіювання діалогу-зразка передбачає введення студентів у мовленнєву ситуацію, а також зняття смислових, зокрема лінгвосоціокультурних, труднощів. У пропонованому в прикладі діалозі-зразку йдеться про двох друзів, які, граючи у сучасну відеогру, обговорюють сім'ю одного з них. Викладач застосовує фронтальну бесіду й обговорює зі студентами питання, які не лише налаштовують їх на аудіювання діалогу-зразка, а й концентрують їхню увагу на лексичних одиницях з соціокультурним забарвленням.

**Вправа 1.1** – умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, фронтальна. Вид – відповіді на запитання викладача.

Мета – підготовка студентів до слухання діалогу-зразка.

Інструкція: *Do you ever play video games with your siblings? Have you ever heard about **Game of Kings** video game? Do you have any siblings or cousins in **the States** or any other countries? Do you **skype** them? How often?*

**Вправа 1.2** – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, фронтальна. Вид – співставлення лексичних одиниць з їхніми дефініціями.

Мета – зняття лексичних труднощів.

Студенти дають визначення лексичним одиницям з лексичного мінімуму в контексті вивчення певної теми.

Інструкція: Look at the words from \_\_\_to\_\_\_ and match them with their definitions.

Візуали	Аудіали
<b>Вправа 1.3 А</b> – умовно-комунікативна, рецептивно-	<b>Вправа 1.3 Б</b> – умовно-комунікативна, рецептивно-

<p>репродуктивна, індивідуальна. Вид – хронологічна розстановка реплік діалогу-зразка.</p> <p>Мета – ознайомлення з друкованим текстом діалогу-зразка перед його слуханням.</p> <p>Інструкція: <i>Look through the printed text of the conversation you are going to hear. Put the lines in right order.</i></p>	<p>репродуктивна, індивідуальна. Вид – відповіді на запитання після слухання діалогу-зразка.</p> <p>Мета – надання комунікативної настанови перед прослуховуванням діалогу-зразка.</p> <p>Інструкція: <i>Listen to the conversation and answer the following questions:</i></p> <p>1) <i>Who is Rob?</i></p> <p>2) <i>How often does Sam keep in touch with Rob?</i></p> <p>Після слухання діалогу-зразка з метою перевірки розуміння почутого, студенти-аудіали в парах відповідають на запитання.</p>
<p><b>Вправа 1.4 А.</b> Рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, групова. Вид слухання діалогу-зразка з виділенням його ініціативних реплік.</p> <p>Мета – слухання діалогу-зразка, перевірка виконаного завдання.</p> <p>Інструкція: <i>Listen to the conversation and check if you have done the previous task correctly. While listening circle the lines asking for information.</i></p>	<p><b>Вправа 1.4 Б.</b> Рецептивно-репродуктивна, умовно комунікативна, групова. Вид – розігрування діалогу-зразка з опертям на друкований текст.</p> <p>Мета – покращити засвоєння діалогу-зразка.</p> <p>Інструкція: <i>Act out the conversation following the text, pay attention to the way the speakers fill the breaks in their speech.</i></p>

Зазначимо, що, виконуючи вправу 1.4, студенти-аудіали розігрують діалог-зразок уголос звертаючи увагу на паралінгвістичні лексичні одиниці, якими заповнюються паузи; одночасно студенти-візуали слухають діалог-зразок перевіряючи правильність виконання попередньої вправи й виділяючи ініціативні репліки мовців.

*Етап 2. Реплікування й об'єднання реплік у діалогічні єдності. Організаційна форма навчання – домашня робота.*

**Вправа 1.5** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна. Вид – укладання діалогічних єдностей за заданою викладачем мовленнєвою ситуацією з опертям на попередньо прочитаний текст.

Мета – сформувати навички об'єднувати репліки у діалогічні єдності.

Інструкція: Ви з другом / подругою прочитали статтю про королівську сім'ю Великобританії. Ваш друг / подруга запитує, чи хотіли б Ви бути членом цієї родини. Дайте відповідь на запитання і задайте питання у відповідь. Для відповіді й зустрічного запитання скористайтеся деякими із запропонованих виразів.

S1: I am curious... Would you like to be the member of the Royal Family?

Options to start your answer: No way! / It would be great! / Well, I haven't thought about it, but... / Are you kidding me? /.....

Options to ask a question back: What about you? / Now, you tell me,... / I wonder to know too,... / And you?

**Вправа 1.6** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна. Вид – укладання діалогічних єдностей за заданою викладачем мовленнєвою ситуацією.

Цілі формувати мовленнєві навички об'єднувати репліки в діалогічні єдності; набути професійно орієнтованих знань про англomовну літературу і уміння їх використовувати під час навчання англomовного діалогу.

Інструкція: *Student A, you are an English teacher. Ask your students if they know any examples of families among the characters in the English-speaking culture. Getting an answer, ask which family he/she would like to live in.*

*Student B, you are a student at the English class. Answer your teacher's questions.*



*Think of any families you know among the characters of the English-speaking culture.*

*After finishing the exercise, change your turns.*

*Етап 3. Об'єднання діалогічних єдностей у міні-діалоги.*

*Організаційна форма навчання – аудиторне заняття.*

Перед етапом укладання міні-діалогу студенти читають текст про королівську сім'ю Великобританії, доповнюючи їхнє сімейне дерево.

**Вправа 1.7** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, парна. Вид – укладання міні-діалогу з опертям на вербальні й змішані навчальні опори: функціональна схема діалогу й сімейне дерево (рис. 2.1).

Мета – формувати вміння укладати міні-діалог -розпитування, уникаючи недоречні запитання.

Інструкція: *Студент 1, Ви – турист/ка на екскурсії до Букінгемського палацу. Вас цікавлять деталі про членів королівської сім'ї, які зображені на сімейному дереві. Ви не соромитеся задавати питання щодо їхнього приватного життя.*

*Студент 2, Ви – екскурсоводу Букінгемському палаці. Дайте відповіді на запитання туриста, уникаючи подробиць про приватне життя членів королівської родини.*

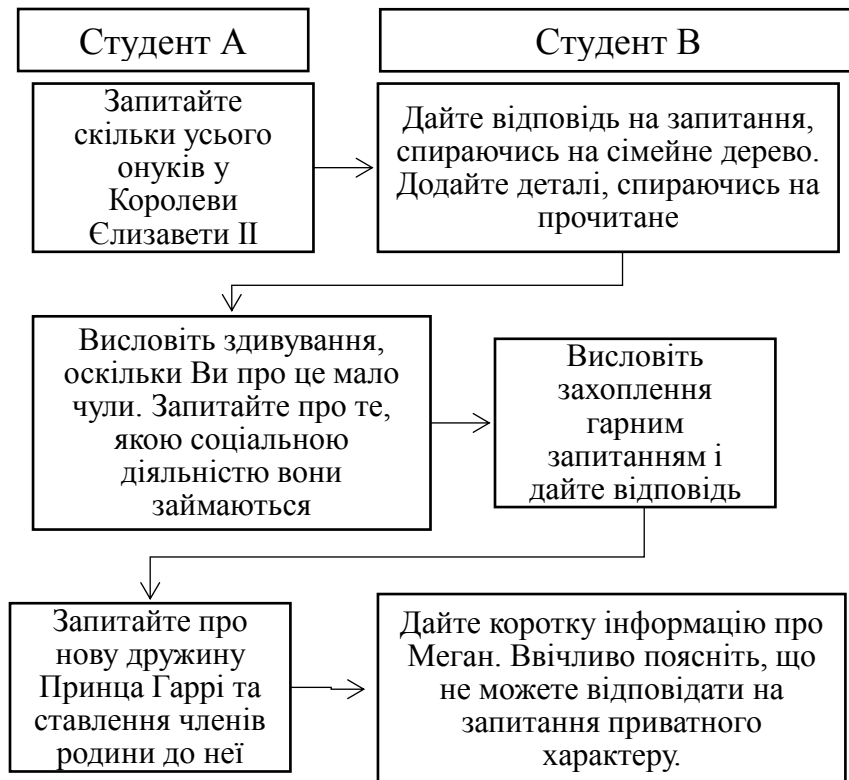


Рис. 2.1. Вербальна опора для укладання міні-діалогу

Етап 4. Укладання діалогу-розпитування.

Організаційна форма навчання – домашня робота.

**Вправа 1.8** – продуктивна, комунікативна, парна. Вид – укладання діалогу-розпитування.

Мета – формувати вміння укладати діалог-розпитування з опертям на природні опори (справжні світлини).

*Інструкція: Student A, you have invited your friend to celebrate Christmas together with your family in the US. Now, you are showing your family pics to your guest. Tell him/her some details about people in the photos. Ask your friend to tell you anything about his/her family, showing their pics on his/her cell phone if it's possible.*

*Student B, you are celebrating Christmas with your American friend. You are looking through his/her family photos. Ask him/her for any details about people in the pics. Say a few words about some of your family members. In case you have any pics on your cell phone, show them.*

У таблиці 2.10 узагальнимо описану вище підсистему вправ.

Таблиця 2.10

<i>Етап / підетап навчання та його зміст</i>	<i>Спрямованість</i>	<i>Комунікативність</i>	<i>Опори</i>	<i>Керованість</i>	<i>Спосіб взаємодії</i>	<i>Участь рідної мови</i>	<i>Місце виконання</i>
Аудіювання діалогу-зразка	Рецептивно-репродуктивні	Умовно-комунікативні	Аудіозапис і друкований текст ДЗ	Повністю керовані	Групові	Одномовні	Аудиторні
Реплікування й укладання ДЄ	Рецептивно-продуктивні	Умовно-комунікативні	Аудіозапис і друкований текст ДЗ	Частково керовані	Індивідуальні	Одномовні	Домашні
Укладання МД	Рецептивно-продуктивні	Умовно-комунікативні	Штучні вербальні опори	Частково керовані	Парні	Одномовні	Аудиторні
Укладання діалогу	Продуктивні	Комунікативні	Природні опори	Мінімально керовані	Парні	Одномовні	Домашні і аудиторні

**Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ**

Умовні скорочення: ДЗ – діалог-зразок, ДЄ – діалогічні єдності, МД – міні-діалог

### 2.3.2. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні за їхнім домінуювальним типом мислення

За другою моделлю (пункт 2.2.2) реалізується репродуктивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англомовної КДМ, яка передбачає диференційоване її формування за домінуювальним типом мислення студентів.

*Етап 1. Аудіювання діалогу-зразка.*

*Організаційна форма навчання – аудиторне заняття.*

**Вправа 2.1** – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, фронтальна. Вид – відповіді на запитання викладача.

Мета – підготовка студентів до слухання діалогу-зразка.

Інструкція: *How often and where do you usually travel with your families?*

Аналогічно підсистемі вправ, представлений у пункті 2.2.1, етап аудіювання діалогу-зразка передбачає виконання рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ на зняття мовних і мовленнєвих труднощів (за необхідності).

**Вправа 2.2** – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, індивідуальна. Вид – відповіді на запитання після аудіювання діалогу-зразка.

Мета – надання комунікативної настанови перед аудіюванням діалогу-зразка.

Інструкція: *Listen to the conversation and answer the questions:*

1) *How many children does the man have?*

2) *Which activities are available for the family?*

**Вправа 2.3** – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, індивідуальна. Вид – заповнення пропусків.

Мета – ознайомитися із мовленнєвими одиницями, вживаними в діалозі-розпитуванні.

– *Hi, can I help you?*

– *I'd like to find out if you have any excursions suitable for families.*

- *Sure. **How about** taking your family for a cruise? We have a steamship that takes passengers out several times a day. It's over 100 years old.*
- ***That sounds interesting!** How long is the trip?*
- *About an hour and a half. Ah, don't forget to take pictures of the mountains. They are all around you when you're on the boat, and they look fantastic!*
- ***OK, and I assume** there's a cafe or something on board?*
- ***Sure**, how old are your children?*
- *My daughter is 15 and my son is 7.*
- ***Right. Well**, there are various things he can do once you've crossed the lake to make a day of it. One thing that's very popular is a visit to the country farm. You're met off the boat by the farmer, and he'll take you to the holding pens, where the sheep are kept. Children love feeding them!*
- *My son would love that He really likes animals!*
- *Well, there's also a 40 minute track round the farm on a horse if he wants.*
- *Do you think he'd manage it? He hasn't done that before.*
- *It's for complete beginners.*
- ***Good!***
- ***And again**, visitors are welcome to explore the farm on the own as long as they take care to close gates and so on. There are some very beautiful gardens along the side of the lake which also belonged to the farm. You can easily spend an hour or two there.*
- ***Ok, well. That all sounds good.** Can we get lunch there?*
- *You can and it's very good, though, it's not included in the basic cost. You pay when you get there.*
- *So what sort of prices are we looking at?*
- ***Let's see...** that would be one adult and one child for the cruise with farm, all that's \$170. And an adult, and a child with cruise only... so that's \$214.00 hold together. **Oh, wait a minute!** How old did you say your daughter was?*
- *15.*

– *Then, I'm afraid it's \$267 because she has to pay the adult fare which is \$75 instead of the child fare which is \$22.00. Sorry...*

Вище подано діалог-зразок із вже заповненими під час повторного аудіювання пропусками. Жирним шрифтом виділено вставлені мовленнєві одиниці, які викладач обговорює зі студентами під час перевірки виконання вправи. Увага студентів акцентується на функціональній ролі й значенні цих мовленнєвих одиниць.

*Етап 2. Реплікування й об'єднання реплік у діалогічні єдності.*

*Організаційна форма навчання – домашня робота.*

**Вправа 2.4** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна. Вид – укладання ДЄ за заданою викладачем мовленнєвою ситуацією.

Мета – формувати навички об'єднувати репліки у ДЄ.

*Інструкція: Student 1, you are a travel manager at a travel agency. Greet your customer and ask what trip they are interested in.*

*Student 2, you are going on vacation with your real family. Say who is going to travel with you and ask the manager to offer you something.*

*Етап 3. Об'єднання ДЄ у міні-діалоги.*

*Організаційна форма навчання – аудиторне заняття.*

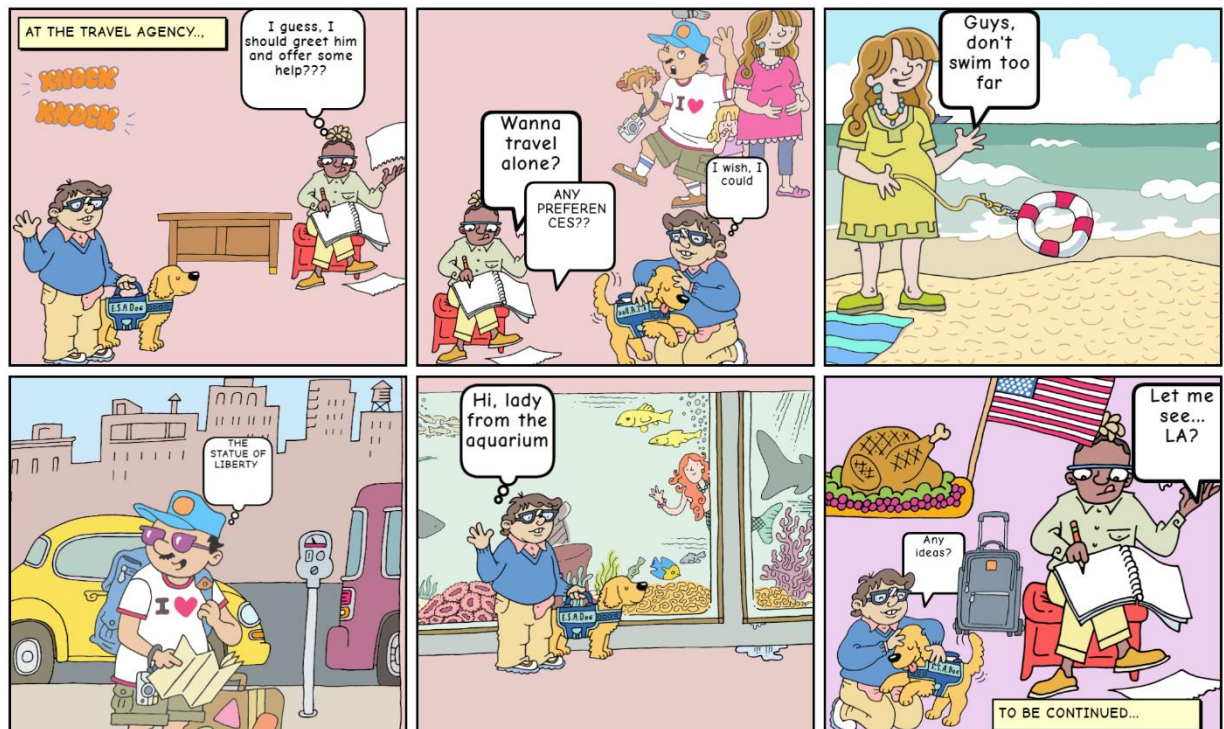
За другою моделлю (пункт 2.2.2) диференційоване формування англомовної КДМ реалізується на етапі укладання студентами міні-діалогу. Перед виконанням вправи на укладання англомовного міні-діалогу-розпитування з опертям на комікс студенти опрацьовують отриманий комікс, зокрема ознайомлюються з його формою й змістом та виокремлюють вербальні і/або зображальні засоби, які мають додаткове екстралінгвістичне конотативне значення.

**Вправа 2.5** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, парна. Вид – укладання міні-діалогу-розпитування з опертям на навчальний комікс.

Мета – навчитися укладати міні-діалог-розпитування.

Інструкція для студентів з домінувальним наочно-образним мисленням: *Student 1, imagine you are at the travel agency, you want to book a tour for your family vacation. All your family members enjoy doing different activities. Ask a travel agent to offer you a trip. In order to get more ideas and make your conversation logical, look at the comic strip and make a conversation based on IMAGES in it. Rephrase and extend your replicas so that you can sound polite.*

*Student 2, imagine you are a travel agent. Serve your customer, ask them for more details, and make them an offer. To get more ideas and make your conversation logical, look at the comic strip and make a conversation based on IMAGES in it. Rephrase and extend your replicas so that you can sound polite.*



This comic was created at [www.MakeBeliefsComix.com](http://www.MakeBeliefsComix.com). Go there and make one now!

Рис. 2.2. Навчальний комікс "Booking a family trip" для студентів з домінувальним наочно-образним мисленням

Перед виконанням цієї вправи студенти з домінувальним наочно-образним мисленням у парах обговорюють образи, які визначають зміст коміксу і мають екстралінгвістичне конотативне значення. На рис. 2.2 представлено приклад такого коміксу, на якому соціокультурне забарвлення мають зображення індички

(основна традиційна страва на День Подяки у США), прапора США, позначення I♥ (вираження любові / прихильності в англійській культурі) тощо.

Інструкція для студентів з домінуючим вербально-логічним мисленням:  
*Student 1, imagine you are at the travel agency, you want to book a tour for your family vacation. All your family members enjoy doing different activities. Ask a travel agent to offer you a trip. In order to make the conversation, rephrase and develop customer's lines so that they could match formal communication style.*

*Student 2, imagine you are a travel agent. Serve your customer, ask them for more details, and make them an offer. In order to make your own conversation, look at the comic strip and rephrase or complete travel agent's speech bubbles so that they could match the formal style of communication.*

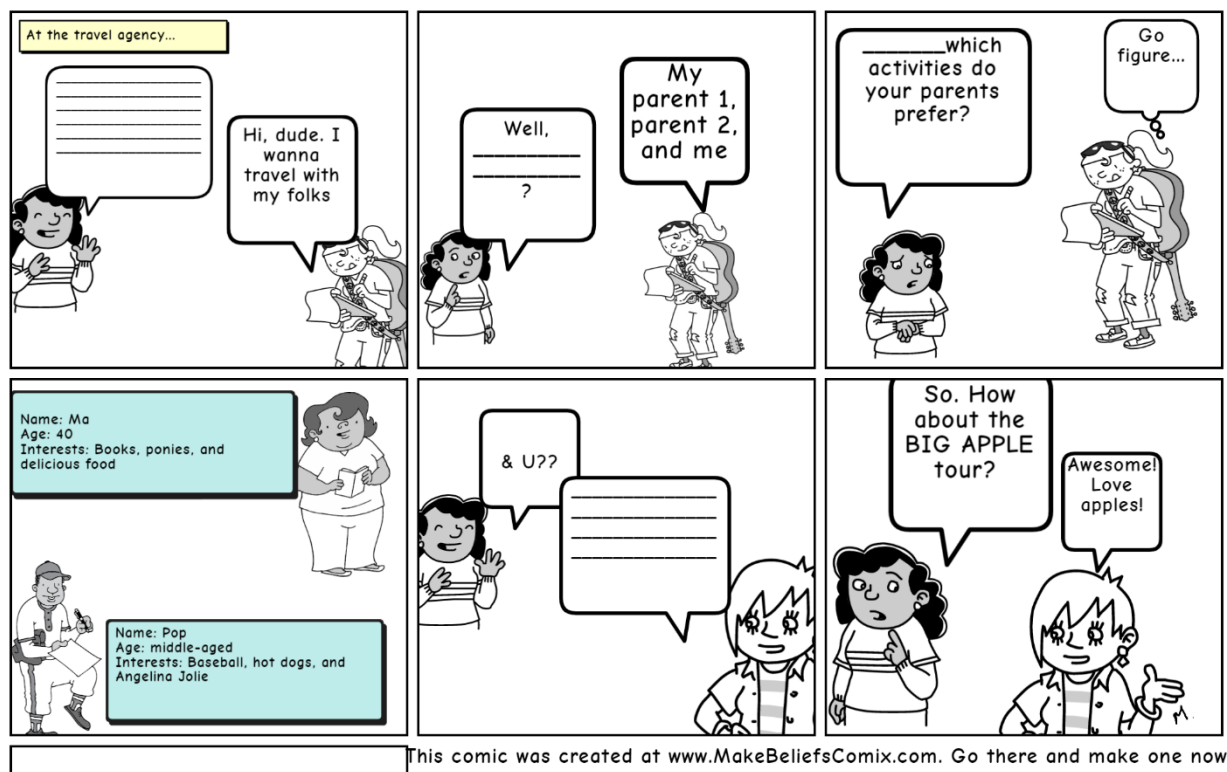


Рис. 2.3. Навчальний комікс “Booking a family trip” для студентів з домінуючим вербально-логічним мисленням

Перед виконанням цієї вправи студенти опрацьовують комікс щодо застосування у ньому лексичних одиниць, які мають соціокультурне забарвлення, і трансформують їх у лексичні одиниці, які відповідають формальному стилю спілкування (рис. 2.3). До таких лексичних одиниць відносяться: *parent 1/parent 2*



(позначення батька чи матері), *wanna* (хочу), *dude* (“чувиха”), *folks* (“предки”), *the Big Apple* (Нью Йорк).

*Етап 4. Укладання діалогу-розпитування.*

*Організаційна форма навчання – домашня робота.*

**Вправа 2.6** – продуктивна, комунікативна, парна. Вид – укладання діалогу-розпитування.

Мета – навчитися укладати діалог-розпитування з опертям на природні опори (справжні фото родичів).

Інструкція: *Student 1 and Student 2, ask each other about your last family holidays. Discuss all the activities your families were doing. Mention which activity each family member liked the best. If it is possible, show your families' pictures from your family vacation.*

Узагальнимо наведену вище підсистему вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної КДМ за їхнім домінуючим типом мислення (табл. 2.9).

Таблиця 2.11

**Підсистема вправ для диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів за їхнім домінувальним типом мислення**

<i>Етап / підетап навчання та його зміст</i>	<i>Спрямованість</i>	<i>Комунікативність</i>	<i>Опори</i>	<i>Керованість</i>	<i>Спосіб взаємодії</i>	<i>Участь рідної мови</i>	<i>Місце виконання</i>
Аудіювання діалогу-зразка	Рецептивно-репродуктивні	Умовно-комунікативні	Аудіозапис і друкований текст ДЗ	Повністю керовані	Групові	Одномовні	Аудиторні
Реплікування і укладання ДЄ	Рецептивно-продуктивні	Умовно-комунікативні	Аудіозапис і друкований текст ДЗ	Частково керовані	Парні	Одномовні	Домашні
Укладання МД	Рецептивно-продуктивні	Умовно-комунікативні	Штучні вербальні опори: навч. комікс	Частково керовані	Парні	Одномовні	Аудиторні
Укладання діалогу	Продуктивні	Комунікативні	Природні опори	Мінімально керовані	Парні	Одномовні	Домашні і аудиторні

Умовні скорочення: ДЗ – діалог-зразка, ДЄ – діалогічні єдності, МД – міні-діалог,

### 2.3.3. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за їхніми домінуючими навчальними мотивами

За третьою моделлю (пункт 2.2.3) реалізується емоційно-мотиваційна диференціація формування у майбутніх учителів англomовної КДМ, яка передбачає диференційоване формування мовленнєвих навичок і умінь у англomовній КДМ за їхніми домінуючими навчальними мотивами з урахуванням особистісних емоційних характеристик.

*Етап 1. Аудіювання діалогу-зразка.*

*Організаційна форма навчання – аудиторне заняття.*

**Вправа 3.1** – умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, фронтальна. Вид – відповіді на запитання викладача.

Мета – підготовка студентів до слухання діалогу-зразка.

Інструкція: What age do you think people should get married? Is it important that parents like your partner?

**Вправа 3.2** – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, індивідуальна. Вид – виконання тесту множинного вибору.

Мета – скерувати увагу студентів з метою кращого сприйняття інформації.

Інструкція: *Listen to the conversation and do multiple-choice test:*

- 1) *The woman realizes that her brother is getting married \_\_\_\_.*
  - a) *next month*
  - b) *in a week*
  - c) *tomorrow*
  
- 2) *According to the conversation, what is his girlfriend like?*
  - a) *She's outgoing and friendly.*
  - b) *She's a compassionate person.*
  - c) *The woman is very honest.*
  
- 3) *Jasmine, the man's girlfriend, \_\_\_\_\_*

- a) *has interesting body art*
- b) *wears a lot of crazy clothes*
- c) *has bright green hair*
- 4) *The man probably isn't ready for marriage because he \_\_\_\_\_.*
- a) *doesn't have a good paying job to support them*
- b) *has been in many unsuccessful relationships*
- c) *is still financially dependent on his parents*
- 5) *The man and Jasmine agree on the number of children they want.*
- a) *Unclear*
- b) *True*
- c) *False*
- 6) *According to the man, \_\_\_\_\_.*
- a) *he and Jasmine will do it together*
- b) *he is going to take care of it*
- c) *Jasmine will be in charge of the chores*

**Вправа 3.3** – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, індивідуальна. Вид – заповнення пропусків.

Мета – ознайомитися із структурою діалогу-розпитування, а також мовленнєвими одиницями, вживаними в ньому.

Інструкція: Listen to the conversation again and fill in the gaps with the missed lines.

*Woman: Hey. **What's this on Facebook?** It says . . . Are you getting married?*

*Man: Yeah. **Didn't you know that?***

*Woman: No. **Why didn't you tell me about it?** (It) says you're getting married next week.*

*Man: Yeah, and I'm bringing her over to mom's house tomorrow. You'll love Jasmine.*

*Woman: Jasmine?*

*Man: Yeah. Here's her picture on Facebook.*

*Woman: Oh. Wow.*

*Man: What? **What do you mean?***

*Woman: **Dad is not going to be impressed.***

*Man: Why?*

*Woman: She's got, like a lot her tattoos and a nose ring, and uh, I'm sorry. The family is going to be really surprised.*

*Man: Ah, she's so, well, so **sensitive and caring.***

*Woman: Um, well . . . . What? Have . . . have you taken any marriage prep classes?*

*Man: **Ah, who needs that anyway?** I know all about women.*

*Woman: Yeah. Right, like . . . . What have you had? Like ten girlfriends in the last six months?*

*Man: **Well, that's different!***

*Woman: Uh, listen. **Obviously,** you need to improve your communication skills, and the best thing at this point . . . . if you're really set on marrying Jamie . . .*

*Man: Jasmine . . .*

*Woman: Okay, I'm sorry, Jasmine, anyway, um, you really should take a marriage prep class.*

*Man: What? **What you are talking about?** I know all about love and romance.*

*Woman: Uh. Right . . . .*

*Man: **What? What do you mean?***

*Woman: **Look. Okay. It's more than that.** What do you know about, say, personal finance? [ Well, you know . . . ] I mean, how are you going to manage your money together? Are you going to have a joint bank account? Whose salary is going to pay the bills?*

*Man: **Ah, no problem.** No problem. We have that figured out. My paycheck is going to be automatically transferred to her overseas bank account.*

*Woman: Oh. [ What? ] Uh, where exactly is this account? What's the name of the bank?*

*Man: Ah, I don't know. Jasmine's going to take care of that.*

*Woman: Oh, boy. Right. Um, well, what about children? Are you guys going to have any kids?*

*Man: Well, I want a large family, so eight kids would be just about right.*

*Woman: Wow! What does Jasmine say about that?*

*Man: Ah, well, she doesn't want any kids, but I'll change her mind once we get married.*

*Woman: Okay, what about housework? How are you going to handle that?*

*Man: Well, Jasmine won't mind doing it.*

*Woman: She said that?*

*Man: Well, not exactly. We've been just so busy planning out our honeymoon, that we just haven't worked out, you know, these small details.*

*Woman: Great! You know what? By the time you learn her last name, I think things are going to be over between the two of you.*

*Man: No, you just want and see.*

*Етап 2. Реплікування і об'єднання реплік у ДЄ.*

*Організаційна форма навчання – домашня робота.*

**Вправа 3.4** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна. Вид – укладання ДЄ за заданою викладачем мовленнєвою ситуацією.

Мета – формувати навички об'єднувати репліки у ДЄ.

*Інструкція: Ask your group mate if they are going to ever get married. If yes, ask when. In case of negative answer, ask why.*

*Етап 3. Об'єднання ДЄ у міні-діалоги.*

*Організаційна форма навчання – аудиторне заняття.*

**Вправа 3.5** – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, парна. Вид – укладання міні-діалогу-розпитування з опертям на вербальну опору (план).

Мета – навчитися укладати міні-діалог-розпитування.

*Instruction: Student 1, imagine you are at your friend's hen or bachelor party. Ask your friend about the following:*

- 1) *their first meeting*
- 2) *parents' attitude towards their partner*
- 3) *their future place of living*

*Student 2, imagine you are going to get married. It's your hen or bachelor party.*

*Answer your friend's question concerning the following:*

- 1) *your first meeting*
- 2) *your parents attitude towards your partner*
- 3) *your future place of living*

*Етап 4. Укладання діалогу-розпитування.*

*Організаційна форма навчання – домашня робота.*

На цьому етапі реалізується диференційоване формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за їхніми провідними навчальними мотивами. Нижче наведено два варіанти вправи на укладання власного діалогу-розпитування.

**Вправа 3.6 А** (для зовнішньо мотивованих студентів) – продуктивна, комунікативна, парна. Вид – укладання діалогу-розпитування.

Мета – навчитися укладати діалог-розпитування.

Інструкція: *Student 1, you are an English speaking teacher. Ask your student for their opinion concerning the importance of a marriage in modern English-speaking society, and discuss dating and marriage culture in the English-speaking countries.*

*Student 2, you are at your English class. Search for information how people build relationships in the English-speaking countries and discuss it with your teacher (Student 1).*

**Вправа 3.6 Б** (для внутрішньо мотивованих студентів) – продуктивна, комунікативна, парна. Вид – укладання діалогу-розпитування.

Мета – навчитися укладати діалог-розпитування.

Інструкція: *Student 1, you are a time-traveller. You have arrived in Great Britain in the 17<sup>th</sup> century. Student 2, you live in Great Britain in the 17<sup>th</sup> century. Ask each other about dating and marriage culture in your epochs. To make up this conversation do research work on this topic first.*

Узагальнимо наведену вище підсистему вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ за їхніми домінуючими навчальними мотивами (табл. 2.9).

Таким чином, розроблені нами підсистеми вправ за трьома моделями диференційованого у майбутніх учителів формування англomовної КДМ передбачають виконання студентами рецептивних, рецептивно-репродуктивних, рецептивно-продуктивних і продуктивних вправ.

У підрозділі 2.4 маємо на меті змодельовати реалізацію диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ, зокрема в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу.



Таблиця 2.9

**Підсистема вправ для диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів  
за їхнім домінуювальним типом навчальних мотивів**

<i>Етап / підетап навчання та його зміст</i>	<i>Спрямованість</i>	<i>Комунікативність</i>	<i>Опори</i>	<i>Керованість</i>	<i>Спосіб взаємодії</i>	<i>Участь рідної мови</i>	<i>Місце виконання</i>
Аудіювання діалогу-зразка	Рецептивно-репродуктивні	Умовно-комунікативні	Аудіозапис і друкований текст ДЗ	Повністю керовані	Групові	Одномовні	Аудиторні
Реплікування і укладання ДЄ	Рецептивно-продуктивні	Умовно-комунікативні	Аудіозапис і друкований текст ДЗ	Частково керовані	Парні	Одномовні	Домашні
Укладання МД	Рецептивно-продуктивні	Умовно-комунікативні	Штучні вербальні опори: план	Частково керовані	Парні	Одномовні	Аудиторні
Укладання діалогу	Продуктивні	Комунікативні	Природні опори	Мінімально керовані	Парні	Одномовні	Домашні і аудиторні

Умовні скорочення: ДЗ – діалог-зразка, ДЄ – діалогічні єдності, МД – міні-діалог,

## **2.4. Модель організації процесу диференційованого формування компетентності у англomовному діалогічному мовленні у майбутніх учителів**

У цьому підрозділі змодельюємо реалізацію розробленої підсистеми вправ (Підрозділ 2.3) у контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

О. С. Синєкоп (2010, с. 108) зазначає, що модель навчання – це поетапна реалізація схеми навчання, яка передбачає послідовну реалізацію діяльності студента і викладача.

За В. А. Штоффом (1966, с. 19), модель – це уявна або матеріально реалізована система, яка уможлиблює вивчення об'єкту дослідження через його заміщення.

Так, метою створення моделі організації процесу диференційованого формування англomовної КДМ у майбутніх учителів вбачаємо у логічній послідовності навчальних дій студента і викладача з опертям на спеціально розроблену підсистему вправ (Підрозділ 2.3).

За Б. С. Набокою (2011, с. 197), методом моделювання реалізується:

- 1) гносеологічна мета (детальне пізнання досліджуваного явище);
- 2) загальнометодологічна мета (оцінювання зв'язків між показниками стану різних елементів навчально-виховного процесу);
- 3) психологічна мета (вияв психолого-педагогічних закономірностей).

Метод моделювання характеризується:

- 1) цілеспрямованістю (зв'язок складників моделі з поставленою метою та очікуваним результатом);
- 2) відповідністю моделі до системи оригіналу;
- 3) нейтральністю (відсутність суб'єктивного впливу);
- 4) цілісністю (Набока, 2011, с. 197).

Моделювання навчального процесу передбачає такі етапи:

- попередній аналіз процесу;

- створення моделі;
- реалізація моделі у контексті досліджуваного процесу;
- аналіз ефективності моделі;
- корекція моделі (Набока, 2011, с. 197).

Услід за О. М. Метьолкіною (2012, с. 127), моделюючи процес навчання англomовного діалогу, ми врахували таке:

- 1) вимоги чинної програми з англійської мови щодо діалогічного мовлення;
- 2) організаційні форми навчання студентів з англійської мови (аудиторні та позааудиторні заняття);
- 3) передбачена навчальною програмою кількість годин з англійської мови на I курсі за спеціальністю 014.

За робочою програмою кафедри фонетики і практики англійської мови факультету германської філології КНЛУ, на вивчення практичної дисципліни “Практика усного і писемного мовлення першої іноземної мови” для студентів першого року навчання за спеціальністю 014 Середня освіта спеціалізації 014.02 Мова і література (англійська) передбачено 306 год. аудиторної і 234 год. позааудиторної роботи, що складають 2 змістовні модулі.

Так, передбачається, що протягом першого року навчання студенти вивчають шість тем: ‘Personal Identification. Family’, ‘There is no place like home’, ‘Meals and cooking’, ‘Students’ life and studying’, ‘Seasons and weather. My perfect weekend’, ‘Places. At your service’. Так, на кожну тему відводиться близько 50 годин на аудиторну і близько 40 годин на позааудиторну роботу.

За принципом паритетності, загальна кількість навчальних годин має бути однаково розподілена для формування англomовної компетентності у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Так, на навчання говоріння передбачається  $\frac{1}{4}$  від загальної кількості годин. Проте, навчання англomовного говоріння полягає у навчанні англomовного монологічного і діалогічного мовлення. Тому, зокрема на навчання англomовного ДМ передбачено не більше  $\frac{1}{8}$  від загальної кількості

годин. Таким чином, у контексті цього дослідження формування англомовної КДМ складає близько 38 годин аудиторної роботи і 28 годин позааудиторної роботи.

Спираючись на власний практичний досвід навчання діалогічного мовлення і беручи до уваги принцип рівноцінного розподілу аудиторного часу на навчання усіх видів англомовної ІКК протягом одного аудиторного заняття, ми вираховали поетапний розподіл навчальних годин відведених на навчання студентів одного діалогу певного функціонального типу (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Навчання одного англомовного діалогу  
(планування навчального часу)**

<b>Форма навчання</b>	<b>Об'єкт навчання</b>	<b>Час</b>
Аудиторне заняття 1	Аудитивні навички і вміння	0,25 год
Домашня робота 1	Вміння реплікування і укладання ДЄ	0,25 год
Аудиторне заняття 2	Вміння об'єднувати ДЄ у МД	0,5 год
Домашня робота 2	Вміння створювати комікс як навчальну опору для укладання МД (за рішенням викладача)	1 год
	Вміння укладати власні діалоги	0,5 год
Аудиторне заняття 3	Вміння укладати власні діалоги	0,5 год.

Умовні скорочення: ДЄ – діалогічна єдність, МД – міні-діалог

На I аудиторному занятті відбувається формування аудитивних навичок і умінь у контексті ознайомлення студентів з діалогом-зразком, що складає близько 0,25 год.

II етап, зокрема формування умінь реплікування і укладання діалогічних

єдностей, відбувається під час виконання I домашньої роботи (0,25 год).

Під час II аудиторного заняття формуються уміння студентів об'єднувати діалогічні-єдності у міні-діалоги. Оскільки обсяг навчального матеріалу збільшується кількісно і якісно, цей етап може зайняти близько 0,5 год.

Далі, виконуючи II домашню роботу студенти навчаються укладати власні діалоги. На цей етап відводиться на менше 0,5 год позааудиторної роботи.

На III аудиторному занятті відбувається контроль умінь укладати діалог певного функціонального типу. Оскільки у навчальній групі у середньому 5 пар студентів, цей етап охоплює не менше 0,5 год. За бажанням, викладач може реалізувати цей етап на двох аудиторних заняттях ( по 0, 25 год за заняття).

Оскільки реалізація методики диференційованого формування англомовної КДМ передбачає попереднє анкетування студентів з метою їх розподілу на типологічні підгрупи, слід зазначити, що 0,25 год загального навчального часу відводиться на діагностику особистісних якостей студентів, яку викладач проводить один раз під час аудиторного заняття. Якщо засіб діагностики дозволяє, студенти можуть пройти тестування/анкетування/опитування під час позааудиторної роботи.

З метою формування у майбутніх учителів професійних умінь створювати навчальний комікс як штучну опору укладання міні-діалогу (Підрозділ 2.2), 1 год позааудиторного часу навчання англомовного діалогу відводиться на укладання навчального коміксу.

Так, за запропонованою нами методикою, вивчення одного англомовного діалогу певного функціонального типу охоплює три аудиторні заняття і виконання двох домашніх робіт, що, з урахуванням анкетування, загалом складає  $\approx 2$  год аудиторного і  $\approx 2$  год позааудиторного навчального часу у разі створення студентами власного коміксу як навчальної опори для формування англомовних умінь укладати міні-діалоги.

В опорі на модель навчання майбутніх учителів одного діалогу певного функціонального типу (табл. 2.10) в межах загальної моделі формування у майбутніх учителів англомовної КДМ в умовах кредитно-модульної системи

організації навчального процесу ми об'єднали три варіанти моделі реалізації методики диференційованого навчання з метою їх експериментальної перевірки в ході природного експерименту (Таблиця 2.11).

Відмінності між трьома варіантами моделі диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ складають:


- критерій диференціації студентів ( I модель – канал сприймання, II модель – домінуючий тип мислення, III модель – домінуючі навчальні мотиви);
- етап реалізації диференційованого формування умінь в англomовній КДМ ( I модель – етап ознайомлення з діалогом-зразком і укладання діалогічних єдностей; II модель – етап укладання міні-діалогу; III модель – етап укладання діалогу певного функціонального типу);
- вид навчальних опор застосованих на етапі укладання міні-діалогів (I модель – структурно-мовленнєва схема, II модель – комікс, III модель – план)

За трьома варіантами моделі диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, ми провели природний методичний експеримент, який сформулював мету Розділу 3.

Таблиця 2.11

## Три варіанти модифікації моделі диференційованого навчання майбутніх учителів одного діалогу

Організаційна форма навчання	I варіант моделі	II варіант моделі	III варіант моделі
Аудиторне заняття	Аудіювання діалогу-зразка	Аудіювання діалогу-зразка	Аудіювання діалогу-зразка
Позааудиторна робота з виконання домашнього завдання	Оволодіння репліками і діалогічними єдностями	Оволодіння репліками і діалогічними єдностями	Оволодіння репліками і діалогічними єдностями
Аудиторне заняття	Укладання міні-діалогу	Укладання міні-діалогу	Укладання міні-діалогу
<b>Штучно створені опори</b>			
	вербальна опора (структурно-мовленнєва схема)	змішана опора (комікс)	вербальна (план)
Позааудиторна робота з виконання домашнього завдання	Укладання діалогу	Укладання діалогу	Укладання діалогу
Аудиторне заняття	Контроль укладання діалогу	Контроль укладання діалогу	Контроль укладання діалогу

 Етап реалізації диференційованого навчання

## Висновки до розділу 2

У цьому розділі ми представили методику диференційованого формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні у майбутніх учителів.

Аналіз фахових джерел і попередніх досліджень дозволив визначити такі складники змісту формування англомовної КДМ (Підрозділ 2.1):

- сфери спілкування, теми і комунікативні ситуації, у контексті яких актуалізується діалогічне мовлення у майбутніх учителів;
- мовний компонент (граматичний, лексичний, фонетичний);
- мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки, аудіо та відеоматеріали);
- мовленнєві навички й уміння у англомовному діалогічному мовленні;
- лінгвосоціокультурні вміння у англомовному діалогічному мовленні;
- навчально-стратегічні вміння у англомовному діалогічному мовленні;
- професійно орієнтовані знання і вміння у англомовному діалогічному мовленні;
- лінгвосоціокультурні знання і вміння у англомовному діалогічному мовленні;
- компенсаційні знання і вміння у англомовному діалогічному мовленні;
- інтелектуальні уміння у англомовному діалогічному мовленні.

У Підрозділі 2.1 ми також визначили основні функціональні типи діалогів, а також критерії відбору діалогу-зразка.

У Підрозділі 2.2 ми представили методику диференційованого формування англомовної КДМ у трьох її варіантах. Так, ми визначили основні етапи диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів:

- на I етапі студенти ознайомлюються з діалогом-зразком;
- на II етапі студенти оволодівають мовленнєвими вміннями реплікування й укладання діалогічних єдностей;
- на III етапі студенти оволодівають мовленнєвими вміннями



укладати міні-діалог;

- на IV етапі формуються мовленнєві уміння укладати діалог певного функціонального типу.

У Пунктах 2.2.1 – 2.2.3 ми розробили і представили три моделі диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів.

У Підрозділі 2.3 ми розробили підсистему вправ для диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів за трьома моделями.

У Підрозділі 2.4 ми змодельовали реалізацію диференційованого формування англомовної КДМ у майбутніх учителів у контексті кредитно-модульної системи. Так, на I курсі навчання майбутніх учителів англійської мови охоплює 306 год. аудиторної роботи і 234 год. позааудиторної самостійної роботи з виконання домашнього завдання. За таких умов формування англомовної КДМ у контексті цього дослідження охоплює по 38 год. аудиторної і 28 год. позааудиторної роботи.

Основні положення розділу 1 висвітлені у 3 публікаціях (Щербина, 2017; 2018; 2019).

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

Метою цього розділу є опис організації й перебігу експериментальної перевірки ефективності методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні, зокрема ефективності засобів діагностування студентів задля їхнього подальшого розподілу в типологічні групи; ефективності пропонованої в розділі 2 підсистеми вправ для диференційованого навчання англomовного діалогічного мовлення та дотичної моделі навчання студентів бакалаврату; а також надання викладачам англійської мови методичних рекомендацій щодо формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні.

#### **3.1. Підготовка експерименту**

Задля перевірки визначених теоретичних передумов (Розділ 1) та практичного застосування розробленої підсистеми вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні (Розділ 2) ми провели методичний експеримент.

За А. С. Сіденко (2015, с. 66), експеримент є цілеспрямованою й контрольованою науковою діяльністю в природних чи штучно створених умовах, яка спрямована на перевірку висунутої гіпотези. Її підсумком є отримані знання про фактори, закономірності, тенденції й механізми розвитку й становлення особистості студента, які суттєво впливають на результати його учіння.

С. Е. Важинський і Т. І. Щербак (2016, с. 91) вбачають мету експерименту у визначенні властивостей об'єктів дослідження та перевірці раціональності гіпотез, що і є підґрунтям вивчення проблеми наукового

дослідження.

За-для достовірності вихідних результатів експериментальне дослідження має характеризуватися об'єктивністю (суб'єктивна думка викладача не повинна впливати на перебіг і результати дослідження) та комплексністю (проблема досліджується з різних сторін або точок зору). Необхідною умовою є врахування таких факторів, які можуть вплинути на валідність кінцевих даних:

- 1) умови проведення експерименту;
- 2) фонові події, що відбулися між кількома етапами експериментального дослідження;
- 3) психофізіологічний стан досліджуваних;
- 4) ефект одночасної або послідовної взаємодії різних засобів діагностики;
- 5) ефект оцінювання, який впливає на ставлення студентів до виконуваних завдань (Фурман, 2011, с. 174).

Так, викладачеві слід створити сприятливу психологічну атмосферу в експериментальних групах, дібрати засоби діагностики, дотичні пізнавальному й психофізіологічному розвитку задіяних в експериментальному навчанні студентів, а також запобігти перенавантаженню всіх учасників експерименту.

Услід за А. С. Сіденко (2015), ми виокремлюємо такі етапи проведення наукового експерименту як *підготовчий, практичний та узагальнювальний*. Зважаючи на характер методів наукового дослідження, застосованих на кожному з цих етапів, Л. В. Крисак (2016) розрізняє аналітико-констатувальний, дослідно-експериментальний та завершально-узагальнювальний етапи відповідно. Зупинимось ретельніше на кожному з етапів проведення експерименту в контексті нашого дослідження.

На **підготовчому (аналітико-констатувальному) етапі** (2016-2017 рр.) з метою ознайомлення із загальним станом освітнього процесу в закладах вищої освіти України, ми опрацювали сучасну вітчизняну й зарубіжну наукову

літературу з методики навчання іноземних мов, в якій виокремили останні тенденції навчання майбутніх учителів іноземних мов і культур. Оскільки наразі значна увага приділяється диференційованому підходу до навчання студентів, ми також проаналізували результати останніх наукових досліджень з проблеми диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

Аналітичний огляд як наукових джерел, так і підручників англійської мови для мовних закладів вищої освіти, а також бесіди з викладачами англійської мови та проведені нами практичні заняття зі студентами Київського національного лінгвістичного університету дозволили нам дійти таких висновків:

1) особливої уваги потребує вдосконалення методики формування англійської комунікативної компетентності, зокрема в діалогічному мовленні. Не зважаючи на глобалізацію соціальних зв'язків і високу мобільність сучасної людини, комунікативні вміння студентів взаємодіяти один з одним чи вести бесіду з представниками інших культур англійською мовою не є достатньо сформованими й характеризуються соціально-культурною та мовленнєвою незрілістю. Так, студенти охочіше проявляють свої вміння в англійському монологічному, ніж у діалогічному мовленні;

2) оскільки труднощі студентів I курсу в оволодінні комунікативними вміннями діалогічного мовлення найчастіше пов'язані із невмінням ініціювати чи підтримувати розмову, з-поміж виучуваних функціональних типів діалогів першочергову увагу слід приділити діалого-розпитуванню;

3) задля реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання, зокрема врахування психофізіологічних особливостей кожного студента, слід розробити методику, зокрема диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні;

4) методика диференційованого формування англійської компетентності в діалогічному мовленні потребує оновлення дотичної

підсистеми вправ і розроблення навчальних опор для II групи вправ.

Окреслене коло проблем уможливило формулювання гіпотези – обґрунтованого припущення щодо того, в який спосіб можна отримати успішний кінцевий результат дослідження (Загвязинський, 2005, с. 65). В. І. Загвязинський і М. М. Поташник (2006, с. 17) уможливають висунення декількох гіпотез, кожна з яких буде повністю чи частково підтверджена, або визнана хибною.

У ході розроблення дотичної підсистеми вправ (Розділ 2) ми дійшли висновку, що застосування різних видів диференціації (залежно від критерію групування студентів) неоднаково впливає на загальний рівень сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Відтак, кожен вид диференціації має більший чи менший навчальний потенціал. Так, виникла необхідність розробити три варіанти **гіпотези** експериментального навчання – для успішної реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні доцільно застосовувати:

- 1) рецептивно-когнітивну диференціацію, зокрема на етапі аудіювання діалогу-зразка;
- 2) репродуктивно-когнітивну диференціацію засобом коміксу, зокрема на етапі укладання міні-діалогу;
- 3) мотивувально-емоційну диференціацію засобом комунікативної ситуації та ролей, зокрема на етапі укладання власного діалогу.

Спираючись на сформульовані гіпотези, ми передбачили такі наслідки експериментального навчання:

- 1) сприйняття діалогу-зразка буде кращим, якщо послідовність подачі його друкованого й аудіоформату відбуватиметься залежно від домінуючого перцептивного каналу;
- 2) оволодіваючи вміннями укладати міні-діалог з опертям на комікс, студенти одночасно вербально й образно засвоюють зміст і форму діалогу

певного функціонального типу, що сприяє його подальшому відтворенню;

3) на етапі створення власних діалогів вмотивованість студентів буде кращою за таких умов:

✓ якщо об'єднання студентів у пари відбуватиметься з урахуванням їхньої психологічної сумісності;

✓ якщо задана комунікативна ситуація відповідатиме навчальним мотивам студентів.

З метою перевірки сформульованих вище гіпотез ми уклали програму експериментального навчання, у якій визначили:

✓ місце й часові рамки проведення експериментального навчання;

✓ критерії відбору учасників експерименту та їхню кількість;

✓ етапи проведення розвідувального експерименту;

✓ підготовку експериментальних матеріалів;

✓ етапи проведення основного експерименту.

Детально розглянемо кожен з вищеназваних пунктів програми експериментального навчання.

**Місце і час.** Експериментальне навчання відбувалося на базі Київського національного лінгвістичного університету протягом I і II семестрів 2018-2019 навчального року.

**Учасники.** В експерименті взяли участь 30 студентів I курсу факультету германської філології, які навчалися за спеціальністю 014 Середня освіта спеціалізації 014.02 Мова і література (англійська). Вступаючи до університету всі студенти попередньо підтвердили свій рівень володіння англійською мовою, який у середньому відповідав рівню B1.

Оскільки в ході нашого дослідження (підрозділ 1.3) ми теоретично обґрунтували три різновиди диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні: рецептивно-когнітивну диференціацію, репродуктивно-когнітивну диференціацію та емоційно-мотиваційну диференціацію, ми об'єднали студентів у три експериментальні групи (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3) по 10 осіб, задля визначення найефективнішої моделі

методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні з-поміж трьох запропонованих.

**Етапи проведення розвідувального експерименту.** З метою практичної перевірки теоретично обґрунтованих рецептивно-когнітивної диференціації, репродуктивно-когнітивної диференціації та емоційно-мотиваційної диференціації ми провели розвідувальний експеримент, який охоплював такі етапи:

- 1) розроблення анкет і діагностувальних тестів (Додаток А;Б;В);
- 2) практична перевірка діагностичних засобів в експериментальних групах;
- 3) кількісний та якісний аналіз отриманих даних;
- 4) удосконалення діагностичних засобів.

Так, під час розвідувального експерименту ми діагностували:

- ✓ домінувальний тип навчальних мотивів студентів (був застосований метод анкетування);
- ✓ домінувальний тип модальної перцепції (сприйняття) студентів (був застосований метод анкетування);
- ✓ реактивність вербального й образного мислення під час оброблення відповідної інформації (був застосований метод тестування);
- ✓ емоційні характеристики студентів (був застосований метод спостереження).

Отримані результати розвідувального експерименту надалі уможливили виокремлення таких основних типологічних підгруп студентів у кожній експериментальній групі:

- “аудіали” / “візуали”;
- “студенти з домінувальним вербальним типом мислення” / “студенти з домінувальним образним типом мислення”;
- “зовнішньо мотивовані студенти” / “внутрішньо мотивовані студенти”.

Таким чином, у ході розвідувального експерименту ми не лише

діагностували особистісні психофізіологічні особливості учасників експерименту з метою їх подальшого розподілу в типологічні підгрупи, а й коригувати зміст і форму анкет і діагностувальних тестів. Зокрема, ми виправили лексико-граматичні й стилістичні неточності у формулюванні питань, перевірили їхню смислову доступність, визначили необхідну кількість відведеного на діагностування часу тощо.

**Підготовка експериментальних матеріалів.** Згідно з робочою програмою з навчальної дисципліни (англійська мова) для I курсу, розробленою кафедрою фонетики і практики англійської мови факультету германської філології КНЛУ, протягом першого року навчання студенти вивчають шість тем: 'Personal Identification. Family', 'There is no place like home', 'Meals and cooking', 'Students' life and studying', 'Seasons and weather. My perfect weekend', 'Places. At your service'.

Задля реалізації рецептивно-когнітивної диференціації формування англійської компетентності в діалогічному мовленні (підрозділ 2.2) ми дібрали діалог-зразок, скориставшись низкою запропонованих Т. І. Коробейніковою (2014, с. 70-74) критеріїв:

- критерієм автентичності;
- критерієм відповідності програмним вимогам;
- критерієм функціональної та стилістичної диференціації;
- критерієм відповідності віковим інтересам і потребам студентів;
- критерієм обмеженості часу запису.

Так, критерій автентичності зумовив вибір оригінального англійського діалогу (аудіоформату в контексті нашого дослідження), який демонструє природне мовлення носіїв англійської мови в реальній комунікативній ситуації. Це уможливило демонстрацію студентам не лише мовних, а й соціокультурних особливостей англійського діалогічного мовлення.

Згідно з критерієм відповідності програмним вимогам рівень складності мовних і мовленнєвих одиниць обраного діалогу-зразка відповідав



рівню незалежного користувача (B1+).

Услід за рекомендацією Т. І. Коробейнікової (2014, сс. 72-73), ми переконалися, що діалог-зразок уміщує щонайменше три діалогічні єдності, характерні для діалогу-розпитування; його тривалість є оптимальною для сприйняття (2 хвилини); урахували співвідношення його ініціативних і реактивних реплік, а також змістовну структуру діалогу (наявність початку й завершення розмови); обрали дотичну до особистості кожного студента тематику діалогу.

Задля реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні (підрозділ 2.2), скориставшись он-лайн ресурсом Make Beliefs Comix (режим доступу: <https://www.makebeliefscomix.com>), ми розробили навчальні комікси (Додаток Г; Д) як візуальні опори для вправ. Створюючи навчальні комікси, ми враховували співвідношення їхнього вербального й ілюстративного компонентів для студентів з різним домінуючим (вербальним / зображальним) типом мислення.

Для реалізації емоційно-мотиваційної диференціації формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні (підрозділ 2.2) на етапі складання студентами власних діалогів ми розробили комунікативні ситуації, врахувавши домінуючий тип навчальних (внутрішніх / зовнішніх) мотивів студентів.

Зважаючи на вищезазначені складові експерименту, ми визначили такі його **неварійовані** величини:

- 1) кількість студентів в експериментальних групах (по 10 осіб у кожній групі), середній коефіцієнт навченості яких, за даними усного передекспериментального зрізу, був таким: ЕГ1 – 0,61, ЕГ2 – 0,61, ЕГ3 – 0,59;
- 2) тривалість експериментального навчання (лютий 2019 року – травень 2019 року);
- 3) загальна кількість годин, відведена на впровадження розробленої нами методики диференційованого формування англомовної компетентності

в діалогічному мовленні (24 години);

4) реалізація експериментального навчання одним викладачем-експериментатором, в ролі якого виступав автор дослідження;

5) завдання перед- і післяекспериментальних зрізів;

6) кількість етапів формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні в усіх експериментальних групах;

7) критерії оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Однак, розроблені нами три моделі методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні визначили такі **варійовані** величини методичного експерименту (табл. 3.1):

1) етап реалізації методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні в різних експериментальних групах;

2) засіб реалізації методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні в різних експериментальних групах;

3) засіб попереднього діагностування особистісних характеристик студентів для подальшої реалізації методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Таким чином, аналіз методичних досліджень проблеми диференційованого навчання іноземних мов, зокрема формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні, формулювання гіпотези методичного експерименту, розроблення плану експериментального навчання, виокремлення (не)варійованих величин методичного експерименту й підготовка експериментальних матеріалів уможливили поетапне його проведення.

Таблиця 3.1.

**Методика диференційованого формування у майбутніх учителів  
англомовної компетентності в діалогічному мовленні**

<b>Етап диференційованого навчання та його зміст</b>	<b>Вид диференціації</b>	<b>Засіб діагностування</b>	<b>Засіб реалізації</b>
Підготовчий етап: <ul style="list-style-type: none"> <li>• аудіювання діалогу-зразка;</li> <li>• об'єднання реплік діалогу-зразка в діалогічні єдності</li> </ul>	Рецептивно-когнітивна диференціація	Опитування	Формат пред'явлення діалогу-зразка
Перший етап – укладання міні-діалогу	Репродуктивно-когнітивна диференціація	Тестування	Комікс
Другий етап – укладання власного діалогу	Мотивувально-емоційна диференціація	Анкетування спостереження,	Комунікативна ситуація й ролі

### **3.2. Перебіг експериментального навчання**

За класифікацією П. Б. Гурвича (Гурвич, 1980), ми провели базовий природний відкритий вертикально-горизонтальний експеримент, що відбувався в умовах звичайного освітнього процесу. Вертикальний характер експериментального навчання дозволив оцінити ефективність методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні та порівняти рівень навчальних досягнень студентів до та після експерименту. Горизонтальний характер експерименту дозволив порівняти результати навчання за трьома

запропонованими нами методиками (Розділ 2) та визначити найефективнішу з-поміж них.

Спираючись на визначені Е. А. Панасенко (2011, сс. 32-33) функції викладача-експериментатора, ми виконували такі:

- ✓ забезпечили рівні умови експерименту в експериментальних групах;

- ✓ варіювали засоби навчання в різних експериментальних групах з метою перевірки їхньої ефективності згідно з запропонованими нами методиками (Розділ 2);

- ✓ систематично тестували, групували й оцінювали рівень сформованості в учасників експериментальних груп англомовної компетентності в діалогічному мовленні;

- ✓ кількісно та якісно обробляли вхідні й вихідні дані про рівень сформованості в експериментальних групах англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Услід за Е. А. Панасенко (2011, сс. 28-35) і Т. І. Коробейніковою (Коробейнікова, 2013) на дослідно-експериментальному етапі методичного експерименту ми вжили такі заходи (табл. 3.2):

- провели й проаналізували передекспериментальні зрізи для визначення рівня сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні;

- реалізували три варіанти розробленої нами методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні;

- перевірили й порівняли три варіанти розробленої нами методики в природних умовах освітнього процесу;

- статистично проаналізували отримані результати.

Таблиця 3.2

## Структура основного методичного експерименту

Етап експерименту	Дата	Мета етапу
Передекспериментальний зріз	лютий 2019 р.	визначити вихідний рівень сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні
Експериментальне навчання	березень- квітень 2019 р.	перевірити ефективність трьох варіантів моделі навчання
Післяекспериментальний зріз	травень 2019 р.	визначити підсумковий рівень сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні
Оброблення отриманих результатів	травень 2019 р.	кількісно та якісно обробити отримані результати

З метою фіксації вхідного рівня сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні ми провели передекспериментальний зріз, у якому взяли участь 30 студентів I курсу факультету германської філології Київського національного лінгвістичного університету (ЕГ1 – 10 студентів, ЕГ2 – 10 студентів, ЕГ3 – 10 студентів).

Услід за О. М. Солововой (2002, сс. 234-236), О. М. Метьолкіною (2012, сс. 156-157) і Л. О. Максименко (2012, сс. 149-150) критеріями оцінювання ми визначили такі:

- ✓ здатність до комунікативної взаємодії;
- ✓ фонетичне оформлення мовлення;
- ✓ лексико-граматична коректність мовлення;

- ✓ точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Розподіл балів за критеріями оцінювання діалогів студентів під час проведення перед- і післяекспериментального зрізів**

Критерій		Максимальна кількість балів
Здатність до комунікативної взаємодії		25
Мовна коректність висловлювання	Фонетична	25
	Лексико-граматична	25
Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання		25
<b>Загальна кількість балів</b>		<b>100</b>

Так, під час оцінювання за кожним критерієм балів (від 0 до 25-ти) нараховуються залежно від рівня сформованості дотичних до цього критерію параметрів (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Відповідність балів і рівнів сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах під час вхідного оцінювання за окремим критерієм**

Бали	25-21	20-16	15-11	10-0
Рівень	Високий	Достатній	Задовільний	Незадовільний

За критерієм *здатності до комунікативної взаємодії* ми оцінювали вміння студентів розпочинати й закінчувати розмову, спонукати співрозмовника до діалогу, запитувати й обмінюватися інформацією (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Параметри вхідного оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах за критерієм здатності до комунікативної взаємодії**

Бали	Рівень	Параметри
25-21	Високий	ініціює, підтримує та закінчує розмову; висловлює власну думку; спонукає співрозмовника до самовираження; швидко реагує на зміну мовленнєвої поведінки співрозмовника.
20-16	Достатній	ініціює, підтримує та закінчує розмову; висловлює власну думку; спонукає співрозмовника до самовираження; не завжди дотримується правил ведення діалогу; не завжди правильно реагує на зміну мовленнєвої поведінки співрозмовника; рідко не розуміє запитання.
15-11	Задовільний	має загальне розуміння запитань співрозмовника; виражає власну думку, використовуючи найпростіші мовленнєві звороти; не розуміє більшості запитань співрозмовника; часто робить хезитаційні паузи, не слідкує за тривалістю власних реплік; часто використовує завчені репліки або недоречні мовленнєві кліше.

10-0	Незадовільний	<p>відповідає на прості запитання, використовуючи прості мовленнєві конструкції;</p> <p>взагалі не розуміє запитання й постійно перепитує;</p> <p>вживає лише завчені репліки, які повторюються;</p> <p>не вміє реагувати на будь-які зміни мовленнєвої поведінки співрозмовника;</p> <p>робить значні хезитаційні паузи;</p> <p>неправильно ініціює, підтримує, завершає розмову.</p>
------	---------------	--

Критерій *фонетичного оформлення* мовлення передбачає оцінювання мовленнєвих навичок артикуляційного та ритміко-інтонаційного оформлення репліки у студентів, їхній темп мовлення, хезитаційні паузи, наголос (табл. 3.6)



Таблиця 3.6

**Параметри вхідного оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах за критерієм фонетичного оформлення**

<b>Бали</b>	<b>Рівень</b>	<b>Параметри</b>
25-21	Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вимова студента виразна й зрозуміла, повністю відповідає програмним вимогам;</li> <li>– студент дотримується ритміко-інтонаційних вимог під час побудови запитань / відповідей;</li> <li>– студент робить незначні фонетичні помилки, які не впливають на спілкування, які відразу ж самостійно виправляє.</li> </ul>
20-16	Достатній	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вимова виразна й зрозуміла, повністю відповідає програмним вимогам;</li> <li>– студент дотримується ритміко-інтонаційних вимог під час побудови запитань / відповідей;</li> <li>– студент робить і не виправляє незначні фонетичні помилки, які не впливають на спілкування в цілому;</li> <li>– студент має труднощі у вимові фонем, які притаманні лише англійській мові.</li> </ul>
15-11	Задовільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– студент намагається дотримуватися основних правил вимови окремих слів;</li> <li>– загалом студент є зрозумілим для співрозмовника;</li> <li>– студент порушує ритміко-інтонаційні вимоги;</li> <li>– студент робить і не виправляє помилки у вимові найпростіших фонем, має труднощі з наголосом слів;</li> </ul>

		– студент вживає фонетичні одиниці, притаманні рідній, а не виучуваній (англійській) мові.
10-0	Незадовільний	– студент порушує як фонетичні, так і ритміко-інтонаційні вимоги англійської мови, що призводить до повного нерозуміння висловлювання співрозмовником.

Критерій *лексико-граматичної коректності висловлювання* складають параметри, що ґрунтуються на лексико-граматичній правильності висловлювання (табл. 3.7).

*Таблиця 3.7*

**Параметри вхідного оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах за критерієм лексико-граматичної коректності висловлювання**

<b>Бали</b>	<b>Рівень</b>	<b>Параметри</b>
5-21	Високий	– студент вживає складні граматичні структури (модальні дієслова, умовні речення, різні види інфінітива тощо) і лексичні одиниці (фразеологізми, мовленнєві кліше, структури із складним додатком і підметом) репліки складають як прості, так і складні речення; – студент робить незначні лексико-граматичні помилки, які відразу самостійно виправляє.
20-16	Достатній	– 75% висловлювання студента є правильними; – студент вживає складні граматичні структури (модальні дієслова, умовні речення, різні види інфінітива тощо) і лексичні одиниці (фразеологізми, мовленнєві кліше, структури із

		складним додатком і підметом) репліки складають як прості, так і складні речення; – студент робить незначні лексико-граматичні помилки, які не може виправити самостійно.
15-11	Задовільний	– 50% мовлення студента має правильну лексико-граматичну будову; – студент вживає найпростіші граматичні структури та лексичні одиниці; – лексико-граматичні помилки ускладнюють діалог, але не роблять мовлення незрозумілим; – студент правильно вживає часові форми, але лише у завчених напам'ять репліках.
10-0	Незадовільний	– у кожному реченні студент робить лексичні і/чи граматичні помилки, які не може виправити самостійно; – студент неправильно використовує граматичні часові форми; – зроблені студентом лексико-граматичні помилки впливають на розуміння висловлювання.

Оскільки методичний експеримент передбачав використання діалого-розпитування як опори, за критерієм *точності виконання мовленнєво-ситуативного завдання* ми оцінювали відповідність форми й змісту створеного студентом діалогу його функціональному типу, а також відповідність змісту реплік у діалогічній єдності комунікативній ситуації (табл. 3.8)

Таблиця 3.8

**Параметри вхідного оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах за критерієм точності виконання мовленнєво-ситуативного завдання**

Бали	Рівень	Параметри
25-21	Високий	створений діалог відповідає вимогам до діалогу-розпитування (оцінюється наявність прямих і уточнювальних запитань, розгорнуті й короткі відповіді, вираження власного ставлення до почутого);  творчий / нестандартний підхід до розкриття проблеми заданої комунікативної ситуації.
20-16	Достатній	створений діалог відповідає вимогам до діалогу-розпитування (оцінюється наявність прямих і уточнювальних запитань, розгорнуті та короткі відповіді, вираження власного ставлення до почутого);  створений діалог повністю розкриває проблему заданої комунікативної ситуації, проте відсутній творчий підхід і самовираження мовців.
15-11	Задовільний	використовуються прямі запитання і відповіді;  переважають запитання і/або відповіді;  відсутні уточнювальні запитання, реакційні репліки, що виражають ставлення до почутого.  проблема комунікативної ситуації розкрита частково.

10-0	Незадовільний	діалог взагалі не відповідає комунікативній ситуації;  відсутня взаємодія мовців «запитання-відповідь», кожен мовець говорить завчений монологічний текст.
------	---------------	--

Визначивши критерії оцінювання, ми перейшли до вхідного тестування в ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3. Вхідний рівень сформованості англomовної компетентності в діалогічному мовленні перевірявся без застосування методики диференційованого навчання в процесі вивчення теми Family ties (Сімейні зв'язки) й охоплювала три етапи:

- 1) прослуховування діалогу-зразка;
- 2) укладання міні-діалогу (з опертям на схематичний план);
- 3) створення власного діалогу.

Всі створені студентами діалоги були записані викладачем-експериментатором на електронний носій.

За В. П. Беспальком (Беспально 1989, с. 58) для обчислення вхідного рівня сформованості англomовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах ми обчислили коефіцієнт засвоєння матеріалу (Кз), який виражається співвідношенням набраних балів (S) до їхньої максимальної кількості (Max). Так, наші обчислення проводилися за формулою  $K = \frac{S}{Max}$ .

Результати передекспериментального тестування вказали на приблизно однаковий вхідний рівень сформованості англomовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах (табл. 3.9

Таблиця 3.9

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості  
англомовної компетентності в діалогічному мовленні в  
експериментальних групах**

Індекс групи	Показники за окремими критеріями, в балах				Сума набраних балів (max 100)	Середній коефіцієнт навченості
	Здатність до комунікативної взаємодії (максимум 25 балів)	Фонетичне оформлення мовлення (максимум 25 балів)	Лексико-граматична коректність мовлення (максимум 25 балів)	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання (максимум 25 балів)		
ЕГ1	13,5	18	14,5	15	61	0,61
ЕГ2	13	18	14	15,9	60,9	0,61
ЕГ3	12,9	17,5	13,9	15,5	59,3	0,59

Так, рівень сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в ЕГ1 і ЕГ2 склав 0,61 %, а в ЕГ3 – 0,59%.

Загальний середній бал, набраний експериментальними групами за кожен окремий критерій, показав що:

1) найменше труднощів студенти мали з фонетичним оформленням власних висловлювань;

2) учасники експерименту показали середні результати щодо лексико-граматичної коректності мовлення. Більшість учасників експерименту мали труднощі з мовним оформленням своїх висловлювань, оскільки більше концентрувалися на змісті діалогу (не могли швидко підібрати відповідні репліки, пригадували їхню послідовність, не могли чітко

сформулювати власні думки щодо обговорюваної проблеми /ситуації);

3) найменше балів студенти отримали за вміння комунікативної взаємодії.

Спираючись на результати вхідного тестування, на час проведення методичного експерименту ми додатково поставили такі завдання:

1) удосконалити вміння студентів ініціювати, підтримувати та закінчувати діалог;

2) удосконалити вміння студентів висловлювати власні думки щодо почутої інформації;

3) навчити студентів пропорційно розподіляти між учасниками діалогу тривалість і кількість реплік;

4) навчити студентів уникати хезитаційних пауз;

5) розвинути у студентів творчий підхід до створення власних діалогів.

У ході розвідувального експерименту ми дійшли висновку, що вирішувати поставлені завдання доцільно в контексті навчання такого функціонального типу діалогу як діалог-розпитування.

Кількісне та якісне оброблення отриманих результатів передекспериментального зрізу уможливило проведення власне експериментального навчання за трьома моделями методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні.

Експериментальне навчання охопило 8 навчальних тижнів, кожен з яких складала три аудиторні заняття. Зважаючи на принцип паритетності чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності на аудиторних заняттях з англійської мови, під час одного аудиторного заняття на реалізацію методики диференційованого навчання англійської компетентності в діалогічному мовленні відводилося 0,5 навчальної години. Стільки ж часу охоплювала самостійна позааудиторна робота студентів. Отже, експеримент тривав 24 навчальні години. Також ми провели три зрізи (перед- і після

експериментальний та проміжний), кожен з яких тривав по 0,5 навчальні години.

Експериментальне навчання в усіх експериментальних групах охоплювало такі етапи:

- аудіювання діалогу-зразка,
- об'єднання реплік у діалогічні єдності,
- укладання міні-діалогу,
- укладання діалогу.

Використовувалися вербальні, ілюстративні та змішані навчальні опори.

Контроль здійснювався як з боку учасників експерименту – самоконтроль студентів, так і з боку викладача-експериментатора на наступному аудиторному занятті (табл. 3.10)

З метою визначення найефективнішого варіанту методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні з-поміж запропонованих варіантів у розділі 2, ми розробили три моделі їх реалізації в ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 (табл. 3.11). Нижче розглянемо кожну модель окремо.



Таблиця 3.10

**Експериментальне навчання диференційованого формування  
англомовної компетентності в діалогічному мовленні в  
експериментальних групах**

<b>Організаційна форма навчання</b>	<b>Етап формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні</b>	<b>Засіб навчання</b>	<b>Спосіб Контролю</b>	<b>Час</b>
Аудиторне заняття 1	– Аудіювання діалогу-зразка; – об'єднання реплік у діалогічні єдності	– Аудіозапис діалогу-зразка; – вербальна опора	Контроль з боку викладача / самоконтроль студента	0,5 год.
Домашня робота 1	Об'єднання реплік у діалогічні єдності	– Вербальна опора; – фонозапис у соціальній мережі Telegram	Самоконтроль студента / контроль з боку викладача	0,5 год.
Аудиторне заняття 2	Укладання міні-діалогу	Різні види опор: – вербальна (схема), – змішана (комікс).	Контроль з боку викладача	0,5 год.
Аудиторне заняття 3	Укладання діалогу	Природні опори (за можливості)	Контроль з боку викладача	0,5 год.
Домашня робота 3	Укладання діалогу	Природні опори (за можливості)	Самоконтроль студента	0,5 год.
Аудиторне заняття 4	Демонстрація діалогу	Природні опори (за можливості)	Контроль з боку викладача	0,5 год.

Таблиця 3.11

**Моделі реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні**

		<b>Організаційна форма навчання</b>	<b>Модель 1 (ЕГ1)</b>	<b>Модель 2 (ЕГ2)</b>	<b>Модель 3 (ЕГ3)</b>
<b>Етапи диференційованого формування англomовної</b>	Аудіювання діалогу-зразка	Аудиторне заняття	<i>Рецептивно-когнітивна диференціація засобом діалогу-зразка</i>	↓	
	Укладання міні-діалогів	Аудиторне заняття	↓	<i>Репродуктивно-когнітивна диференціація засобом коміксу</i>	↓
	Укладання власних діалогів	Домашня робота		↓	<i>Мотиваційно-емоційна диференціація засобом комунікативної ситуації</i>

 ○ етап реалізації диференційованого навчання

 недиференційований етап

### **Модель 1. Експериментальна реалізація рецептивно-когнітивної диференціації**

На аудиторному занятті 1 під керівництвом викладача-експериментатора студенти ЕГ1 аудіюють опорний діалог-зразок та оволодівають мовленнєвими навичками об'єднання реплік у діалогічні єдності з опертям на його друкований текст. Проте, для реалізації рецептивно-когнітивної диференціації послідовність цих етапів залежала від домінувального перцептивного каналу сприйняття кожного студента. Студенти-візуали виконували завдання в такому порядку: спершу виконували вправи на об'єднання реплік у діалогічні єдності, в яких були використані друковані репліки з діалогу-зразка, а потім його аудіювали. Студенти-аудіали ж працювали за зворотним алгоритмом.

Другий і третій етапи формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні в ЕГ1 не були диференційованими: укладання міні-діалогу з опертям на його схематичний план відбувалося на аудиторному занятті 2, а створення власних діалогів – на аудиторному занятті 3.

### **Модель 2. Експериментальна реалізація репродуктивно-когнітивної диференціації**

Аудиторне заняття 1 було недиференційованим в ЕГ2, оскільки ми не брали до уваги домінувальний перцептивний канал студентів, які аудіювали діалог-зразок і виконували вправи з навчання реплікування без опертя на друкований текст.

Під час аудиторного заняття 2 в ЕГ2 була реалізована репродуктивно-когнітивна диференціація. Студенти оволодівали мовленнєвими навичками створювати міні-діалог з опертям на навчальний комікс. Студенти з домінувальним вербальним типом мислення отримали завдання доповнити комікс самостійно створеними репліками. Студенти, в яких більш розвиненим є зображальне мислення, мали до вже створених реплік підібрати зображення з коміксу та розкласти їх у логічній послідовності, спираючись на

ілюстративний компонент коміксу.

Аудиторне заняття 3 в ЕГЗ було недиференційованим – студенти створювали власні діалоги за єдиним принципом.

### **Модель 3. Експериментальна реалізація мотиваційно-емоційної диференціації**

Аудіювання діалогу-зразка, об'єднання реплік у діалогічні єдності та створення міні-діалогу в ЕГЗ відбувалися без реалізації методики диференційованого навчання. Проте, на етапі створення студентами власних діалогів вони були попередньо розподілені за домінуючим типом їхніх навчальних мотивів на «внутрішньо мотивованих» і «зовнішньо мотивованих». «Внутрішньо мотивовані» студенти отримали завдання створити власний діалог з опертям на комунікативну нестандартну (іноді фантастичну) ситуацію, що вимагало креативності. На противагу, комунікативна ситуація, пропонована «зовнішньо мотивованим» студентам, відповідала їхнім побутовим / професійним реаліям.

Реалізація методики диференційованого формування у студентів – майбутніх учителів англійської мовної компетентності в діалогічному мовленні за трьома моделями навчання передбачає як аудиторні заняття, так і виконання домашнього завдання протягом самостійної позааудиторної роботи студента з його попереднім самоконтролем і контролем викладача на наступному аудиторному занятті.

Отже, задля проведення експериментального навчання ми дібрали й розробили такі експериментальні матеріали як діалоги-зразки, навчальні комікси, комунікативні ситуації та ролі.

Об'єктами експериментального навчання студентів були мовленнєві навички й уміння укладати англійський діалог такого функціонального типу як розпитування.

Критеріями оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів англійської мовної компетентності в діалогічному мовленні були здатність до комунікативної взаємодії, фонетичне оформлення мовлення, його лексико-

граматична коректність; точність виконання завдання.

### 3.3. Фіксація вихідних результатів методичного експерименту та їх оброблення

З метою визначення підсумкового рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах ми провели післяекспериментальний зріз. Об'єктами підсумкового контролю були набуті студентами мовні знання та сформовані мовленнєві навички й уміння укладати діалог-розпитування. Так, на етапі післяекспериментального зрізу пари студентів отримали завдання укласти діалог-розпитування.

Критерії оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах були такими ж, як і під час передекспериментального зрізу (табл. 3.11).

*Таблиця 3.11*

#### Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні в експериментальних групах

Індекс групи	Показники за окремими критеріями, у балах				Сума набраних балів(max 100)	Середній коефіцієнт навченості
	Здатність до комунікативної взаємодії (максимум 25 балів)	Фонетичне оформлення мовлення (максимум 25 балів)	Лексико-граматична коректність мовлення (максимум 25 балів)	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання (максимум 25 балів)		
ЕГ1	19,5	18,5	19	18,5	75,5	0,76
ЕГ2	20	18,5	19	19,5	77	0,77
ЕГ3	17,5	18	18,5	19	73	0,73

Аналогічно передекспериментальному зрізу ми порівняли середні бали,

отримані студентами експериментальних груп загалом й окремо за кожним критерієм. Результати післяекспериментального зрізу в експериментальних групах представлено в Додатках 6; 7 і табл. 3.11.

За результатами післяекспериментального зрізу середній коефіцієнт навченості в ЕГ1 склав 0,76, ЕГ2 – 0,77, ЕГ3 – 0,73. За В. П. Беспальком, середній коефіцієнт навченості, більший за показник 0,7, вказує на задовільний результат реалізації експериментальної методики навчання. Так, практично була доведена ефективність методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Приріст навченості студентів ЕГ1 склав 14,5%, в ЕГ2 – 16,1%, в ЕГ3 – 13,7% (табл. 3.12). Так, найбільший приріст (16,1%), зафіксований у ЕГ2, де реалізовувалася репродуктивно-когнітивна диференціація навчання, вказує на те, що методика диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні засобом коміксу є найпродуктивнішою з-поміж трьох варіантів методики, запропонованих нами.

*Таблиця 3.12*

<b>Індекс групи</b>	<b>Середні показники передекспериментального зрізу(%)</b>	<b>Середні показники післяекспериментального зрізу (%)</b>	<b>Приріст (%)</b>
ЕГ1	61	75,5	14,5
ЕГ2	60,9	77	16,1
ЕГ3	59,3	73	13,7

Розглянемо приріст за кожним критерієм окремо (табл. 3.11). Так, рівень навченості студентів за критерієм “здатність до комунікативної взаємодії“ в ЕГ1 складає 19,5 балів (0,78), в ЕГ2 – 20 балів (0,8), в ЕГ3 – 17,5 балів (0,7) і досяг задовільного рівня 0,7. Ці результати свідчать про те, що реалізація методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні позитивно вплинула на формування зокрема таких

умінь студентів:

- 1) ініціювати, підтримувати й завершувати розмову, вживаючи відповідні мовленнєві кліше;
- 2) запитувати думку співрозмовника й реагувати на неї, висловлюючи власну думку;
- 3) заповнювати хезитаційні паузи.

Проте, за цим критерієм спостерігаємо найбільший приріст в ЕГ2, де реалізовувалася репродуктивно-когнітивна диференціація (групування студентів за їхнім домінуючим типом мислення) засобом коміксу

Результати післяекспериментального оцінювання за критерієм “фонетичне оформлення мовлення” показали незначний приріст: в усіх експериментальних групах він склав 0,5 балів. Хоча кінцевий рівень навченості в експериментальних групах за цим критерієм є задовільним (ЕГ1 – 0,74, ЕГ2 – 0,74, ЕГ3 – 0,72), вважаємо, що застосування методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні мало незначний вплив на формування мовленнєвих фонетичних навичок студентів, відтак у цьому контексті не вважається ефективним.

Показники післяекспериментального рівня навченості студентів за критерієм “лексико-граматична коректність мовлення” були такими: ЕГ1 – 19 балів (0,76), ЕГ2 – 19 балів (0,76), ЕГ3 – 18,5 балів (0,74). Найкращий результат і найвищий приріст у балах за цим критерієм (5 балів) спостерігаємо у студентів ЕГ2, де була реалізована репродуктивно-когнітивна диференціація.

За критерієм “точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання” ми оцінювали рівень сформованості вмінь студентів створювати діалог-розпитування відповідно до особливостей цього функціонального типу діалогу та заданій комунікативній ситуації. Так, показник навченості за цим критерієм був задовільним в усіх експериментальних групах: ЕГ1 – 18,5 балів (0,74), ЕГ2 – 19,5 балів (0,78), ЕГ3 – 19 балів (0,76). Отримані результати вказали на те, що найкращий рівень навченості (0,78) і найбільший приріст (3,6 балів) були зафіксовані в ЕГ2, де реалізовувалася репродуктивно-

когнітивна диференціація.

Таким чином, кількісне та якісне оброблення результатів перед- і післяекспериментальних зрізів (табл. 3.14) уможливило дійти таких висновків:

1) за всіма взятими до уваги критеріями найкращий результат показала ЕГ2, де було реалізовано репродуктивно-когнітивну диференціацію навчання (групування студентів за домінувальним типом мислення);

2) реалізовувати методику диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні краще на етапі створення студентами міні-діалогів;

3) реалізація методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні на етапі створення студентами міні-діалогів сприяє тому, що на наступному етапі – етапі створення власних діалогів навички ведення діалогу вже є автоматичними, а тому увага студентів не розсіюється одночасно на форму й зміст висловлювання. Відтак, це сприяє кращому лексико-граматичному оформленню висловлювання;

4) комікс може використовуватися не лише як навчальна опора, а й ефективний засіб реалізації методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні за домінувальним типом мислення (репродуктивно-когнітивна диференціація). Таким чином, за результатами методичного експерименту підтвердилась наша гіпотеза про те, що формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні доцільно здійснювати за варіантом моделі навчання, який передбачає реалізацію методики диференційованого навчання за домінувальним типом мислення (рецептивно-когнітивна диференціація) з опертям на комікс на етапі оволодіння студентами мовленнєвими вміннями укладати міні-діалоги.

Такі результати надають нам підставу рекомендувати цей варіант моделі навчання як найефективніший для застосування на заняттях з англійської мови на I курсі.



Таблиця 3.14

**Порівняння середніх показників передекспериментального й післяекспериментального зрізів за кожним критерієм (у балах)**

Індекс групи	Середні показники передекспериментального зрізу за критерієм				Середні показники післяекспериментального зрізу за критерієм				Приріст за критерієм			
	Здатність до комунікативної взаємодії	Фонетичне оформлення мовлення	Лексико-граматична коректність мовлення	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання	Здатність до комунікативної взаємодії	Фонетичне оформлення мовлення	Лексико-граматична коректність мовлення	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання	Здатність до комунікативної взаємодії	Фонетичне оформлення мовлення	Лексико-граматична коректність мовлення	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання
ЕГ1	13,5	18	14,5	15	19,5	18,5	19	18,5	6	0,5	4,5	3,5
ЕГ2	13	18	14	15,9	20	18,5	19	19,5	7	0,5	5	3,6
ЕГ3	12,9	17,5	13,9	15,5	17,5	18	18,5	19	4,6	0,5	4,6	3,5

Методичні рекомендації для викладачів англійської мови щодо реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні складуть зміст підрозділу 3.4.

### **3.4. Методичні рекомендації щодо реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні**

У цьому підрозділі ми надамо методичні рекомендації викладачам іноземних мов, зокрема англійської мови, щодо реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні.

*Зміст* формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні включає мовленнєві навички й уміння ведення діалогу-розпитування.

Основними *організаційними формами* формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні є аудиторні заняття з англійської мови та позааудиторна самостійна робота студентів з виконання домашнього завдання, які змістовно взаємопов'язані між собою.

*Практична мета* реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні передбачає формування мовленнєвих навичок й удосконалення мовленнєвих умінь англійського діалогічного мовлення.

Розвиток у студентів емоційно-вольових якостей і когнітивних процесів, що відповідають за їхнє діалогічне мовлення, складає *розвивальну мету* реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні.

*Освітня мета* передбачає формування у студентів компетентності в учінні, зокрема вмінь самостійної роботи з коміксом.

Різновидом освітньої мети вважаємо *професійно орієнтовану мету*, яка полягає в набутті майбутніми вчителями знань про методику

диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні, зокрема засоби її реалізації.

*Виховна мета* передбачає

- розвиток у студентів таких особистісних якостей як толерантність, відповідальність, сумлінність;
- формування та/і розвиток у студентів внутрішніх і зовнішніх мотивів учіння, спрямованих на оволодіння англомовним діалогічним мовленням.

Реалізовувати методика диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні пропонуємо розпочинати на I курсі (в I і/чи II семестрі). *Кількість годин*, необхідних для навчання студентів діалогу одного функціонального типу, зокрема діалогу-розпитування, обіймає 2 години аудиторних занять та 2 години позааудиторної самостійної роботи студента з виконання відповідного домашнього завдання. З огляду на принцип паритетності чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності на аудиторних заняттях з англійської мови, навчання діалогічного мовлення обіймає приблизно 0,5 год., тобто йдеться про чотири аудиторні заняття та чотири домашні роботи.

Реалізація методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні передбачає три етапи:

- I етап – аудіювання діалогу-зразка з подальшим або попереднім оволодінням студентами мовленнєвими навичками укладати діалогічні єдності;
- II етап – оволодіння мовленнєвими вміннями укладати міні-діалоги;
- III етап – оволодіння мовленнєвими вміннями створювати власні діалоги виучуваних функціональних типів.

Оскільки ми теоретично обґрунтували (Розділ 2) і практично перевірили (Розділ 3) три моделі диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні, вважаємо за необхідне

укласти виокремлені методичні рекомендації щодо реалізації кожного різновиду диференціації (рецептивно-когнітивна диференціація, репродуктивно-когнітивна диференціація, мотиваційно-емоційна диференціація) з опертям на табл. 3.11.

### *Рецептивно-когнітивна диференціація*

**Критерій групування.** Рецепттивно-когнітивна диференціація передбачає реалізацію методики диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні шляхом групування студентів за домінуювальним каналом сприйняття інформації. Так, викладачеві слід розподілити студентів на типологічні групи «аудіали» й «візуали».

**Засіб діагностики.** З метою розподілу студентів на типологічні підгрупи «аудіали» й «візуали» рекомендуємо використати опитування як засіб діагностики (Додаток А).

**Реалізується** рецепттивно-когнітивна диференціація на етапі аудіювання студентами діалогу-зразка, який і є **засобом її реалізації**, з подальшим або попереднім формуванням мовленнєвих навичок об'єднувати репліки в діалогічні єдності.

Добирати діалог-зразок викладача має за такими критеріями: автентичності; відповідності програмним вимогам; функціональної та стилістичної диференціації; відповідності віковим інтересам і потребам студентів; обмеженості часу запису (близько 2 хв).

Під час розроблення вправ на об'єднання реплік у діалогічні єдності з опертям на діалог-зразок слід брати до уваги особливості його сприйняття студентами-аудіалами й студентами-візуалами.

Так, навчаючи студентів-аудіалів, слід урахувати їхню схильність до внутрішнього діалогу, зачитування чи промовляння тексту вголос. Перед викладом нового навчального матеріалу викладачеві слід застосувати прийом сократичної бесіди, яка передбачає попередню постановку проблемних питань, на які студенти мають знайти відповіді в ході ознайомлення з новою інформацією. Сформульовані вголос питання концентрують увагу студентів-

аудіалів на необхідному матеріалі.

Тому перед ознайомленням студентів-аудіалів з діалогом-зразком слід поставити перед ними питання, яке б вони обговорили у парах чи групі. В процесі інтелектуальної бесіди максимально активізується слуховий канал, що в подальшому сприяє кращій концентрації.

Після прослуховування діалогу-зразка студенти-аудіали виконують післятекстові вправи, які водночас спрямовані на формування вмінь об'єднувати репліки з діалогу-зразка в діалогічні єдності. Тому важливо, щоб студенти-аудіали всі репліки проговорювали вголос, активуючи свій провідний канал сприйняття інформації.

З метою активації провідного каналу сприйняття у студентів-візуалів, вони виконують вправи на об'єднання реплік, узятих із діалогу-зразка в діалогічні єдності перед його аудіюванням. Ефективними є такі навчальні прийоми як заповнення пропусків, доповнення зразків мовлення. Виконуючи вправи, студенти-візуали опрацьовують друкований текст, в якому ініціативні / реактивні репліки, мовленнєві кліше тощо виділено різним шрифтом, кольором і розміром.

### ***Репродуктивно-когнітивна диференціація***

**Критерій групування.** Репродуктивно-когнітивна диференціація передбачає реалізацію методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні за домінуювальним типом їхнього мислення. Задля її реалізації студенти розподіляються на типологічні групи «з домінуювальним образним мисленням» і «з домінуювальним вербальним мисленням».

**Засіб діагностики.** Засобом діагностики домінуювального типу мислення слугує тестування (Додаток Б).

Репродуктивно-когнітивна диференціація реалізується на етапі створення студентами міні-діалогів **засобом** коміксу. Студенти виконують вправи з опертям на навчальний комікс, який розробляють у двох варіантах

залежно від типологічної групи.

Студенти з домінувальним образним типом мислення опрацьовують комікс, в якому мисленнєві процеси студентів активуються значною кількістю ілюстративного компоненту коміксу (образами, символами, кольорами тощо) (Додаток Г). Студентам цієї типологічної підгрупи пропонується доповнити комікс з уже представленим вербальним компонентом (репліками) або відповідними ілюстраціями.

Навчальний комікс, який опрацьовують студенти з домінувальним вербальним типом мислення, містить мінімальну кількість ілюстративного компоненту, проте їхнє мислення активується засобом вербального компоненту. Так, студенти цієї типологічної підгрупи виконують вправи на доповнення реплік, їх хронологічне упорядкування, створення власних ініціативних / реактивних реплік (Додаток Д).

Для створення навчальних коміксів ми рекомендуємо застосувати безкоштовний інтернет ресурс Make Beliefs Comix (режим доступу <https://www.makebeliefscomix.com/Comix/>), за допомогою якого викладач може створити комікс на будь-яку тематику, обираючи різні персонажі, типи мовленнєвих «бульбашок», кількість епізодів і додаткові ілюстративні компоненти (рис. 3.1).

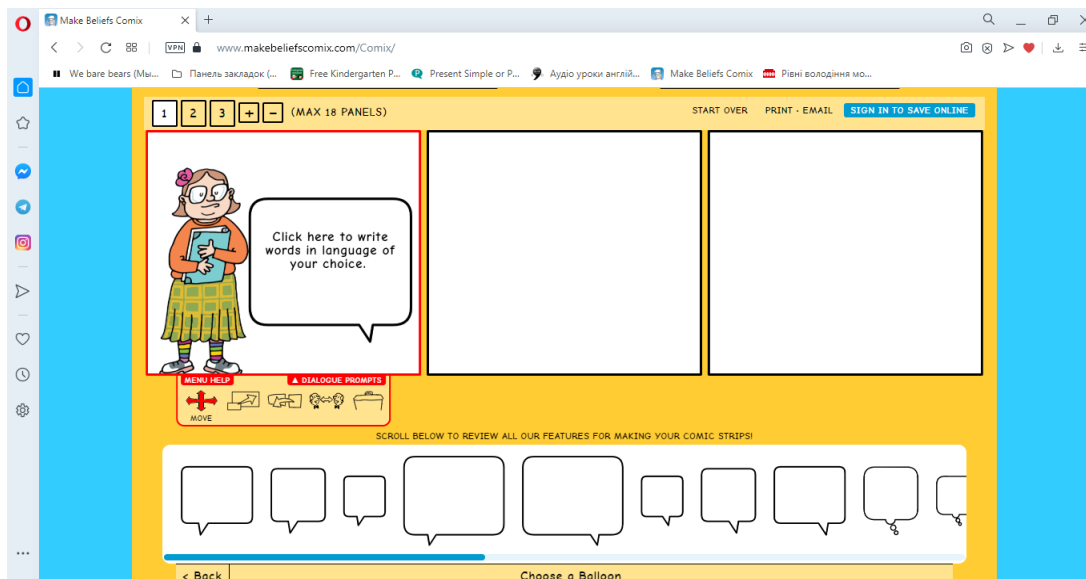


Рис. 3.1. Зразок коміксу з інтернет ресурсу *Make Beliefs Com*

Також вважаємо за необхідне ознайомити студентів – майбутніх учителів з он-лайн ресурсами чи аналогічними комп'ютерними програмами цього типу в контексті формування у студентів професійно орієнтованої компетентності.

### ***Мотиваційно-емоційна диференціація***

**Критерій групування.** Емоційно-мотиваційна диференціація передбачає реалізацію методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні за їхніми домінуючими навчальними мотивами й емоційно-вольовими якостями. Задля її реалізації студенти розподіляються на типологічні групи «внутрішньо мотивовані» й «зовнішньо мотивовані». Під час розподілу студентів на діалогічні пари в межах однієї типологічної підгрупи враховуються емоційно-вольові якості (темперамент) кожного студента.

**Засіб діагностики.** Засобом діагностики домінуючого типу мислення слугує тестування (Додаток Б).

**Етап реалізації.** Мотиваційно-емоційна диференціація реалізується на етапі створення студентами власних діалогів, де **засобом реалізації** є задана комунікативна ситуація. Так, «внутрішньо мотивованим» студентам пропонуються комунікативні ситуації, які відбуваються за нестандартних

умов, відтак вимагають творчого підходу студентів до побудови діалогу. «Зовнішньо мотивовані» студенти створюють діалог, який би міг відбуватися в повсякденних ситуаціях, зокрема пов'язаних з їхньою професійною чи будь-якою іншою соціальною діяльністю.

Формуючи пари студентів у межах кожної типологічної підгрупи, викладачеві слід зважати на емоційно-вольові особливості кожного студента й перспективу їх взаємодії (Бігич, Щербина, 2017). Не слід ставити у пари студентів, якщо обидва характеризуються низькою емоційністю й умотивованістю.

Так, стенічні студенти компенсують низький рівень активності астенічних; емоційно-стійкі – урівноважують високу емоційність афективних; пристрасно-захоплені студенти сприяють діяльності безпристрасно спокійних; сангвініки позитивно налаштовують меланхоліків; флегматики здатні згладжувати конфлікти, які провокують легко збудливі холерики.

Отже, надані вище методичні рекомендації викладачам англійської мови щодо реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мовної компетентності в діалогічному мовленні уможливають ефективну організацію та проведення відповідного навчання.

### **Висновки до розділу 3**

З метою перевірки ефективності трьох варіантів методики диференційованого формування у майбутніх учителів англійської мовної компетентності в діалогічному мовленні, ми провели експериментальне навчання, яке відбувалося на базі Київського національного лінгвістичного університету й охопило три етапи: підготовчий етап, практичний етап, узагальнювальний етап. В експериментальному навчанні взяли участь 30 студентів I курсу факультету сходознавства, які були розподілені в три експериментальні групи (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3).

Окрім основної мети методичного експерименту ми виокремили допоміжну мету – визначити найефективнішу модель формування у майбутніх учителів англійської мовної компетентності в діалогічному мовленні. Так,



відповідно до трьох варіантів моделі навчання були розроблені три варіанти гіпотези експериментального навчання: для успішної реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні доцільно застосовувати:

4) рецептивно-когнітивну диференціацію (групування студентів за домінуючим рецептивним каналом), зокрема на етапі аудіювання діалогу-зразка;

5) репродуктивно-когнітивну диференціацію (групування студентів за домінуючим типом мислення) засобом коміксу, зокрема на етапі укладання міні-діалогу;

6) мотиваційно-емоційну диференціацію (групування студентів за домінуючими навчальними мотивами) засобом комунікативної ситуації та ролей, зокрема на етапі укладання власного діалогу.

З метою практичної перевірки теоретично обґрунтованих у розділі 2 видів диференціації (рецептивно-когнітивна, репродуктивно-когнітивна, мотиваційно-емоційна) та попередньо обраних засобів діагностування особистісних характеристик студентів для їх подальшого розподілу на типологічні групи («аудіали» / «візуали»; «з домінуючим образним мисленням» / «з домінуючим вербальним мисленням»; «внутрішньо мотивовані» / «зовнішньо мотивовані») ми провели розвідувальний експеримент

Унаслідок розвідувального експерименту ми:

1) розподілили студентів на типологічні підгрупи, зокрема під час основного експерименту;

2) удосконалили діагностувальні засоби (відкоригували й адаптували їхній зміст / форму під потреби студентів).

Основний методичний експеримент передбачав реалізацію таких його етапів:

1) передекспериментальний зріз з метою встановлення вихідного рівня сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному

мовленні;

2) експериментальне навчання з використанням розробленої підсистеми вправ;

3) післяекспериментальний зріз з метою встановлення підсумкового рівня сформованості у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Задля проведення експериментального навчання ми дібрали й розробили такі експериментальні матеріали як діалоги-зразки, навчальні комікси, комунікативні ситуації та ролі.

Об'єктами експериментального навчання студентів були мовленнєві навички й уміння укладати англомовний діалог такого функціонального типу як розпитування.

Критеріями оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні були здатність до комунікативної взаємодії, фонетичне оформлення мовлення, його лексико-граматична коректність; точність виконання завдання.

Результати післяекспериментального зрізу засвідчили, що всі три запропоновані моделі реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні є ефективними. Середній коефіцієнт навченості (за В. П. Беспальком) у кожній ЕГ становить 0,8 (тобто перевищує 0,7): в ЕГ 1 – 75,5%; в ЕГ 2 – 77%; в ЕГ 3 – 73%.

Унаслідок методичного експерименту підтвердилась висунута нами гіпотеза про те, що формування у студентів – майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні доцільно здійснювати за варіантом моделі, який передбачає реалізацію репродуктивно-когнітивної диференціації (студенти групуються за домінуювальним типом мислення) з опертям на навчальний комікс під час оволодіння мовленнєвими вміннями укладати міні-діалог.

Надані нами методичні рекомендації викладачам англійської мови щодо

реалізації методики диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні уможливають ефективну організацію та перебіг дотичного навчання.

## ВИСНОВКИ

1. Результати аналізу методологічних досліджень з проблеми формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні вказують на актуальність пошуку навчальних технологій, які б відповідали особистісному та пізнавальному запиту кожного студента. В умовах освітнього процесу у ЗВО задовольнити індивідуалізований підхід можливо засобами диференційованого навчання, що актуалізує глибше вивчення проблеми диференціації.

2. Диференційований підхід до навчання полягає у групуванні студентів за певним критерієм з подальшим застосуванням різних методів, прийомів і засобів навчання у залежності від освітньої мети, виду комунікативної діяльності, етапу навчання, а також особистісних характеристик студентів.

Розрізняють два види диференційованого навчання: зовнішня диференціація навчання і внутрішня диференціація навчання. Зовнішня диференціація навчання передбачає розподіл суб'єктів освітнього процесу у стійкі групи за віковим критерієм, освітньо-кваліфікаційним рівнем, освітнім напрямком, спеціальністю тощо.

Внутрішня диференціація навчання – це така організація навчального процесу, за якої відбувається групування студентів однієї сталої групи на змінні типологічні підгрупи за певним критерієм з метою подальшого варіювання навчальних засобів, технологій тощо.

Розрізняють однорівневу і багаторівневу внутрішню диференціацію. Так, кінцевою метою однорівневої внутрішньої диференціації навчання є один кінцевий рівень сформованості умінь; багаторівнева внутрішня диференціація уможливорює різний кінцевий рівень сформованості умінь студентів однієї групи.

У вітчизняних мовних ЗВО у межах однієї академічної групи актуалізується реалізація однорівневої внутрішньої диференціації навчання.

3. Критерії розподілу студентів на типологічні підгрупи мають відповідати особистісним характеристикам студентів та їхньому

пізнавальному запиту. У контексті навчання ІМ, особистісно-діяльнісний підхід розглядає дві лінії розвитку особистості студента: особистісну і діяльнісну. Особистісну лінію розвитку студента складають його мотиви, емоції, когнітивні характеристики, які беруть участь в оволодінні ІМ; діяльнісна лінія розвитку – це передусім рівень сформованості його ІКК.

У контексті цього дослідження діяльнісну лінію розвитку студента (достатній рівень сформованості англомовної ІКК) було визначено кінцевою метою експериментального навчання, а компоненти особистісної лінії розвитку, зокрема мотиви, емоції та когнітивні процеси студентів, – критеріями диференціації навчання англомовного ДМ майбутніх учителів. Так, було теоретично обґрунтовано когнітивну диференціацію та мотиваційно-емоційну диференціацію. Оскільки пізнавальні процеси студентів розподіляються на ті, що відповідають за сприймання (рецепцію) та відтворення (репродукцію) навчального матеріалу, було виокремлено когнітивно-рецептивну диференціацію (за провідним типом сприймання) і когнітивно-репродуктивну диференціацію (за провідним типом мислення).

Таким чином, у контексті цього дослідження було теоретично обґрунтовано такі підвиди диференційованого формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів:

- 1) когнітивно-рецептивна диференціація (за провідним каналом сприймання);
- 2) когнітивно-репродуктивна диференціація (за провідним типом мислення);
- 3) мотиваційно-емоційна диференціація (за домінуючими пізнавальними мотивами).

**3.** Оволодіння англомовною КДМ майбутніх учителів передбачає такі

етапи:

- 1) реплікування та укладання реплік у ДЄ;
- 3) укладання міні-діалогу;
- 4) укладання діалогу певного функціонального типу.

Реалізація когнітивно-рецептивної диференціації актуалізується на етапі реплікування і укладання ДЄ, де засобом її реалізації є формат пред'явлення діалогу-зразка.

Реалізація когнітивно-репродуктивної диференціації доцільна на етапі укладання міні-діалогу засобом навчального коміксу.

Мотиваційно-емоційна диференціація актуалізується на етапі укладання студентами власних діалогів засобом комунікативної ситуації та ролей.

**4.** Кількісні та якісні результати експериментального навчання довели ефективність запропонованих у дослідженні трьох моделей реалізації методики диференційованого формування англомовної КДМ майбутніх учителів. Однак, більшим навчальним і професійно орієнтованим потенціалом характеризується когнітивно-репродуктивна диференціація навчання ( за домінуювальним типом мислення) засобом навчального коміксу.

**5.** Застосування навчального коміксу уможливило таке:

- 1) забезпечення полімодальності на занятті з акцентом на провідний тип мислення;
- 2) формування професійно орієнтованої компетентності, зокрема знання про комікс як креолізований текст та уміння застосовувати його у професійній діяльності для навчання англомовного ДМ на заняттях з ІМ.

Спираючись на теоретичні дослідження та результати практичної експериментальної перевірки методики диференційованого навчання ДМ, розроблено методичні рекомендації щодо організації диференційованого формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні ІКТ засобів диференційованого навчання ІМ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
- Алексеев, Ю. Г. (2002). *Вербальный и иконический компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации: экспериментальное исследование* (Кандидатская диссертация). Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Российская Федерация.
- Алексеева, Л. Е. (2007). *Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку : курс лекций*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ.
- Алексеева, М. І. (1974). *Мотиви навчання учнів*. Київ: Радянська школа. 1974.
- Алексеевко, І. В. (2012). Мовленнєві опори як засіб навчання усного мовлення на уроках іноземної мови в старшій школі. *Проблеми сучасного підручника*, 12, 268-275.
- Анисимова, Е. (2003). *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва: Академия. .
- Бабанский, Ю. К. (1982). Система способов оптимизации обучения. *Вопросы психологии*, 5, 12-22.
- Балаева, Л. Г. (2010). Ролевые игры в обучении иностранным языкам. *Англійська мова і література*, 3, 8-10.
- Балакірева, В. А. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теорія та методика навчання та виховання*, 42, 5-18.
- Барбакова, К. В. (2009). Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам. *Вестник бурятского государственного университета*, 15, 123-125.
- Белявська, О. О. (2015). Перцептивні стилі – запорука ефективного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 18, 30-36.
- Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М., Максименко, Л. О.,

- Окопна, Я. В., & Сімкова, І. О. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей* [Колективна монографія]. Київ: Київ: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... & Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С., Коробейнікова, Т. І., Майєр, Н. В., Мацнєва, О. А., ... & Ярошенко, О. В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [Колективна монографія]. Київ: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
- Бігич, О. Б., Щербина, М. Б. (2017а). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*. Матеріали міжнародної науково-практичної заочної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25 жовтня – 3 листопада 2017 р. (сс. 76-78). Дніпро: Літограф.
- Бігич, О. Б., Щербина, М. Б. (2017б). Формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. В В. П. Коцур (Гол. ред.), *Тенденції та перспективи розвитку науки й освіти в умовах глобалізації*. Матеріали ХХХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 28 листопада 2017 р. (Вип. 30, сс. 274-276). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.
- Божик, С. Л. (2013). Еволюція поняття и роли диалогической речи в процес се обучения иностранным языкам. *Вестник Санкт-Петербургского университета, 1*, 55–61.
- Бориско, Н.Ф. (2000) *Теоретичні основи створення навчально-методичних*



комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови). (Автореферат докторської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Борщева, В. В., & Розанова, Е. В. (2013). Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки. *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия "Педагогика и психология"*, 4, 22-29.
- Бутузов, И. Д. (1972). *Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке*. Новгород.
- Василенко, Н. В., & Видра, О. Г. (2014). Мотивація у професійному навчанні майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 117, 90-92.
- Вахнован, М. М. (2015). Взаємозв'язок мовлення та пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою. *Проблеми сучасної психології*, 27, 91-102.
- Витт, Н. В. (1978). Фактор емоціональності в обучении иностранному языку. В Н. В. Спижарская (Отв. ред.), *Иностранные языки на неспециальных факультетах* (Вып 1., с. 93). Ленинград: Ленинградский университет.
- Выготский, Л. С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва: АПН РСФСР.
- Выготский, Л. С. (2005). *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель: Люкс.
- Гайдукова, Л. В. (2007). Зміст навчання англійського діалогічного мовлення на молодших курсах вищого мовного навчального закладу. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 12, 14-23.
- Гайдукова, Л. В. (2008). *Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний

університет, Київ, Україна.

- Галаєвська, Л. В. (2016). Діалогічна компетентність : проблеми та перспективи. *Українська мова і література в школі. Методика мови, 1*, 18-22.
- Гальскова, Н.Д. (1982). *Обучение диалогической речи студентов педагогического вуза с учетом их индивидуально-психологических особенностей (немецкий язык)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный областной университет, Москва.
- Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. Г. (2006). *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва: Академия.
- Гузь, О. І. (2000). Рациональна послідовність використання відеофонограми і друкованих текстів у навчанні іноземної мови молодих школярів. *Іноземні мови, 3*, 40-42.
- Гуманкова, О. С. (2006). Диференційований підхід як засіб оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у контексті загальноєвропейських вимог. В *Європейські інтеграційні процеси і транскордонне співробітництво*. Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції (1-2) (Т. 1, сс. 416-418). Луцьк: РВВ "Вежа" ; Волинський державний університет ім. Лесі Українки.
- Диндаренко, О. А. (2019). Ситуативно-рольова гра як форма інтерактивного спілкування у навчанні англійської мови студентів-юристів. *Молодий вчений, 5.1(69.1)*, 87-90.
- Докучина, Т. О. (2011). Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 8*, 32-36.
- Еремина, Л. Я. (2005). *Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода (немецкий язык как второй иностранный при первом английском)* (Кандидатская диссертация). Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

- Жежера, Е. А. (2013). Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования. В *SWorld – 19-30 March 2013*. Взято из [www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf](http://www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf)
- Загвязинский, В. И., Поташник, М. М. (2006). *Как учителю подготовить и провести эксперимент*. Москва: Педагогическое общество России.
- Загвязинский, В. И., Стаханов, Р. (2005). *Методология и методы психолого-педагогического исследования* (2-е изд.) Москва: Академия.
- Зайцева, І. В. (2017). *Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Зимняя, И. А. (2001а). Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. В И. А. Зимняя (Ред.), *Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы)* [Коллективная монография] (Кн. 1, сс. 244-252). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Зимняя, И. А. (2001б). *Педагогическая психология* (2-е изд., доп., испр. и перераб.). Москва: Логос.
- Зимняя, И. А. (2004). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
- Зимняя, И. А., & Леонтьев, А. А. (1976). Психологические особенности начального овладения иностранным языком. *Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе* (2-е изд.). Москва: Русский язык.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Кабардов, М. К., & Арцишевская, Е. В. (1996). Языковые и коммуникативные способности и компетенции. *Вопросы психологии*, 1, 34-49.
- Конотоп, О. С. (2008). *Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограм*

- (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Коробейнікова, Т. І. (2013). *Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Коробейнікова Т. І. (2014). Зміст формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 49, 70-74.
- Кравченко, А. О. (2019). *Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів* (Кандидатська дисертація). Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Крисак, Л. В. (2016). *Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення* (Кандидатська дисертація). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Кудрявська, Г. В. (2010). Індивідуально-психологічні особливості студентів I курсу мовних спеціальностей як чинники ефективності навчання діалогічного мовлення і шляхи їх визначення. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 17, 85-94.
- Кузнецов, М. Є. (2000). *Педагогічні засади особистісно орієнтованого освітнього процесу в школі* [Монографія]. Новокузнецьк.
- Лapidус, Б. А. (1980). *Обучение второму иностранному языку как специальности*. Москва: Высшая школа.
- Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения* (Т. 2). Москва: Педагогика.

- Лимар, Л. В. (2008). Навчання діалогічного мовлення при викладанні англійської мови в медичному вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління, 7*, 158-163.
- Лозова, О. М. (2010). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови*. Київ.
- Ляховицкий, М. В., & Вишневицкий, Е. И. (1984). Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе. *Иностранные языки в школе, 2*, 20-22.
- Макклауд, С. (1993). *Понимание комикса. Невидимое искусство* (пер. с англ. Студия А7). Kitchen Sink.
- Максименко, Л. О. (2012). *Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Малихіна, О. В. (2002). *Мотивація учіння молодших школярів*. Київ: Навчальна книга.
- Маркова, А. К., Матис, Т. А., & Орлов А. Б. (1990). *Формирование мотивации учения* [Книга для учителя]. Москва: Просвещение.
- Метьолкіна, О. М. (2010). Етапи формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні студентів-митників. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка, 2*, 168-171.
- Метьолкіна, О. М. (2012). *Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників* (Кандидатська дисертація). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Мицай, С. П. (2020). Зміст навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх учителів: предметний аспект. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 32*, 59-69.

- Музыкант, В. Л., Кривич, И. С. (2017). Особенности креолизованных текстов в странах моноактивных, полиактивных и реактивных культур. *Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика*, 22(3), 521-531.
- Набока, Б. С. (2011). Сутність та зміст моделювання в управлінні загальною середньою освітою: національний та світовий досвід. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*, 101, 196-208.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3-10.
- Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник, Н. О., Гапонова, С. В., Гринюк, Г. А., Олійник, Т. І., ... Щербак, Л. П. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах* (2-е вид.). Київ: Ленвіт.
- Панасенко, Е. А. (2011). Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки 1945–1991 рр. *Рідна школа*, 11, 28-35.
- Парфілова, С. Л. (2010). Психологічні підходи до проблеми мотивації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 13, 25-30.
- Петров, О. (2011). Педагогічне забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Рідна школа*, 7, 48-51.
- Пехота, О. М. (2010). *Індивідуальність учителя: теорія та практика*. Миколаїв: ТОВ “Фірма “Гліон”.
- Покровская, С. Е. (2002). *Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах*. Минск: Беларуская наука.
- Роджерс, К. (1994). *Погляд на психотерапію. Становлення людини*. Москва: Дайджест.

- Романов, І. І. (2019). *Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців (Автореферат кандидатської дисертації)*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии* (Т. 1-2). Москва: Педагогика.
- Рубинштейн, С. Л. (1998). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер Ком.
- Савченко, О. Я. (1997). Диференціація навчання на всіх етапах уроку. В Савченко О. Я. *Сучасний урок у початкових класах* (сс. 39-57). Київ: Магістр–S.
- Садохин, А. П. (2007). Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 1, 125-139.
- Селевко, Г. К. (1996). *Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей*. Москва: РИПКРО.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование.
- Серигов, В. В. (1999). *Образование и личность*. Москва: Перемена.
- Синекоп, О. С. (2010). *Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій (Кандидатська дисертація)*. Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Синекоп, О. С. (2018). Система вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного діалогу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 2, 43-51.
- Сікорський, П. І. (2001). *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах (Автореферат докторської дисертації)*. Інститут педагогіки і психології

- проф. освіти АПН України, Київ, Україна.
- Соловова, Е. Н. (2006). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций* (4-е изд.). Москва: Просвещение.
- Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам : базовый курс*. Москва: Астрель.
- Унт, И. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика.
- Федоренко, І. С. (2016). Зміст формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у майбутніх техніків-будівельників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка, 4*, 128-135.
- Фридман, Л. М., & Волков, К. Н. (1985). *Психологическая наука – учителю*. Москва: Просвещение.
- Хлестова, С. В. (2017). Комікс як засіб масової комунікації: типологічні особливості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Соціальні комунікації, 11*, 13-17.
- Хомский, Н. (1972). *Язык и мышление*. Москва: МГУ.
- Чередов, И. М. (1973). *О дифференциации обучения на уроках*. Омск.
- Черниш, В. В. (2010). Організація та проведення рольових ігор на уроках. *Іноземні мови, 4*, 7-15.
- Черниш, В. В. (2011). Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови, 3*, 15-22.
- Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови, 4*, 11-27.
- Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Чірва, І. В. (2008). *Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних*



- програм* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Шамов, А. Н. (Отв. ред.). (2008). *Методика преподавания иностранных языков : общий курс*. Москва: АСТ : АСТ МОСКВА : Восток – Запад.
- Шехавцова, С. О. (2009). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету* (Автореферат кандидатської дисертації). Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ, Україна.
- Ширяєва, Т. М. (2009). Психолінгвістичні особливості розвитку когнітивної сфери студентів засобами іноземної мови. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. Серія : *Психологія і педагогіка*, 12, 189-196.
- Шпарик, О. М. (2015). Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та науковців близького зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*, 4, 152-164.
- Штофф, В. А. (1966). *Моделирование и философия*. Ленинград: Наука.
- Щербина, М. Б. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами коміксів. *Іноземні мови*, 1, 31-36.
- Щербина, М. Б. (2017а). Мотивувальна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія *Педагогіка та психологія*, 28, 48-55.
- Щербина, М. Б. (2017б). Тенденції методики навчання іншомовного діалогічного мовлення та перспективи диференціації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія : *Педагогіка та психологія*, 27, 115-123.
- Щербина, М. Б. (2018). Рецептивно-когнітивна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник Київського національного*

лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 29, 128-134.

- Щербина, М. Б. (2019). Репродуктивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 30, 139-145.
- Эльконин, Д. Б. (1995). *Избранные психологические труды: Проблемы возрастной психологии*. Москва: Международная педагогическая академия.
- Якиманская, И. С. (1996). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Наука.
- Ярошенко, О. Г. (2008). *Диференціація навчання*. В В. Г. Кремень (Гол. ред.), *Енциклопедія освіти* (сс. 210-211). Київ: Юрінком Інтер.
- Ярошенко, О. В. (2015). *Формування англомовної професійно орієнтованої компетентностей діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Benjamin, A. (2002). *Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene; Washington, DC: International Society for Technology in Education; Alexandria: ASCD.
- Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in schule und unterricht*. München.
- Chen, Yeh-uh H. (2007). *Exploring the Assessment Aspect of Differentiated Instruction: College EFL Learners' Perspectives on Tiered Performance Tasks*. (Dissertation, Doctor of Philosophy). The University of New Orleans, New Orleans.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2nd Ed.). Alexandria : ASCD.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NM: Heinemann.
- Marazi, K., (2014, 17 February). “Matthew, Pustz, (Ed.). *Comic Books and American Cultural History: An Anthology*”. *European journal of American studies [Online]. Reviews 2014-1*. <https://doi.org/10.4000/ejas.10255>.
- Shareefa, M., Zin, R. H. A. M., Abdullah, N. Z. M., Jawawi, R. (2019). Differentiated Instruction: Definition and Challenging Factors Perceived by Teachers. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 388: 3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 322-327). Retrieved from <https://www.atlantispress.com/proceedings/icse-19/125928885>.
- Shcherbyna, M., & Bigych, O. (2019). The differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers. *Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology, VII (84)*, Issue 207, 38–42. Doi: [10.31174/SEND-PP2019-207VII84-08](https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-08)

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Опитувальник для визначення домінувальної перцептивної модальності

Дата \_\_\_\_\_ Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

Шановний студенте! Внаслідок заповнення цієї анкети Ви дізнаєтесь, який із запропонованих канал сприйняття є для Вас провідним: слуховий чи зоровий, що допоможе Вам краще оволодіти англomовною компетентністю у діалогічному мовленні.

Інструкція. Прочитайте запропоновані твердження. Поставте біля кожного знак “+”, якщо погоджуєтесь з цими твердженнями, і знак «-», якщо не погоджуєтесь.

1. Люблю спостерігати за хмарами і зірками. \_\_\_
2. Часто наспівую собі. \_\_\_
3. Колір авто має значення для мене. \_\_\_
4. Дізнаюся по кроках, хто увійшов в приміщення. \_\_\_
5. Мене розважає наслідування діалектам. \_\_\_
6. Зовнішньому вигляду надаю серйозного значення. \_\_\_
7. Коли є час, люблю спостерігати за людьми. \_\_\_
8. Побачивши одяг у вітрині, знаю, чи мені буде добре в ньому. \_\_\_
9. Коли почую стару мелодію, до мене повертається минуле. \_\_\_
10. Люблю поговорити по телефону. \_\_\_
11. Віддаю перевагу слухати розповідь, яку хтось читає, ніж читати самому. \_\_\_
12. Охоче і багато фотографую. \_\_\_
13. Довго пам'ятаю, що мені сказали приятелі або знайомі. \_\_\_
14. Легко можу віддати гроші за квіти, тому що вони прикрашають життя. \_\_\_
15. Намагаюся записувати свої особисті справи. \_\_\_
16. Часто розмовляю з собою. \_\_\_
17. Тембр голосу багато мені говорить про людину. \_\_\_
18. Надаю значення манері одягатися, яка властива іншим. \_\_\_
19. Надаю перевагу слуханню музики перед переглядом фільму. \_\_\_
20. Навіть через роки можу впізнати особу, яку коли-небудь бачив(-ла). \_\_\_
21. Люблю ходити під дощем і слухати, як краплини стукають по парасольці. \_\_\_

22. Люблю слухати, коли говорять. \_\_\_
23. Коли близько цокає годинник, не можу заснути. \_\_\_
24. Для мене має значення якість музичної апаратури/гарнітури. \_\_\_
25. Коли слухаю музику, відбиваю такт ногою. \_\_\_
26. На відпочинку не люблю оглядати пам'ятники архітектури. \_\_\_
27. Не люблю безлад. \_\_\_
28. Вважаю, що атмосфера в приміщенні залежить від освітлення. \_\_\_
29. Часто ходжу на концерти. \_\_\_
30. Охоче відвідаю галереї і виставки. \_\_\_
31. Серйозна дискусія - це цікаво. \_\_\_
32. У шумі не можу зосередитися. \_\_\_

## ДОДАТОК Б

### **Експрес тест для визначення активності вербального і наочно-образного мислення**

Визначення активності вербального й наочно-образного мислення

Мета: методика дозволяє отримати кількісні показники і оцінити такі показники активності мислення як швидкість і гнучкість. Це експрес метод оцінки активності мислення за допомогою реєстрації його продуктивності в завданнях різного типу. Швидкість мислення оцінюється за кількістю виконаних однотипних завдань, в межах одного способу вирішення, ці показники можна зіставити з наявними у суб'єкта знаннями і швидкістю їх вилучення з пам'яті. Гнучке мислення передбачає реєстрацію його продуктивності при виконанні завдань різного типу, що вимагають швидкого перемикавання з одного способу на інший. Крім того, в цій методиці окремо оцінюються показники вербального і наочно-образного мислення. Всі завдання треба виконувати протягом хвилини.

Матеріал: виконувати методику можна на чистих аркушах, для виконання потрібен секундомір.

Інструкція:

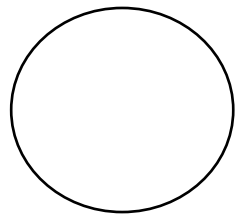
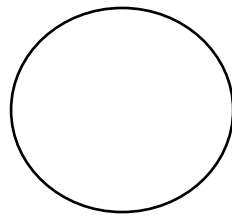
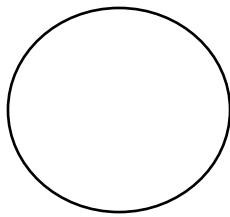
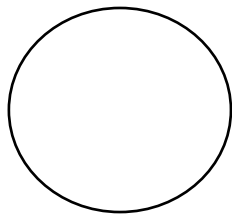
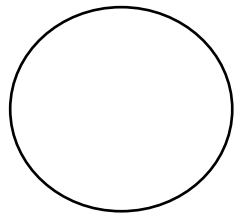
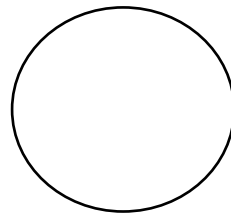
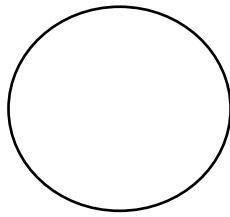
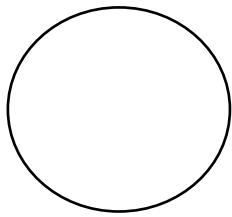
1. Запишіть в своїх зошитах будь-які жіночі імена, що починаються на букву Р;
2. Намалюйте в своїх зошитах 8 невеликих кружечків, протягом хвилини намалюйте в цих колах, включаючи форму кружечка в малюнок, ті об'єкти, які відносяться до класу Флора (рослини);
3. Протягом хвилини складіть і напишіть в зошитах речення з 4 слів, що починаються на літери П І О Л. Наприклад: Прийшли Інтелігентні Освічені Люди;
4. Намалювати хвилясті лінії на дошці. Протягом хвилини вмонтуйте цей фрагмент в якомога більшу кількість закінчених малюнків

**Визначення активності вербального і  
наочно-образного мислення  
студентки(-а) \_\_\_\_\_**

1.

---

2.



**3. ПІОЛ**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.

Обробка: для вибірки від 18-ти до 25-ти років з освітою не нижче середнього показники швидкості вербальної – 5 імен, образна швидкість – 5 малюнків, вербальна гнучкість – 4 речення, образна гнучкість – 5 малюнків. Цей метод дозволяє швидко виміряти показники в різні періоди часу (ранок, день, вечір), а так само при різних емоційних і психофізіологічних станах.



## ДОДАТОК В

### **Анкета щодо визначення провідних (зовнішніх/внутрішніх) навчальних мотивів студентів**

Анкета для визначення мотивів навчання іншомовного діалогічного мовлення

Дата \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

Інструкція. За результатами цієї анкети, Ви дізнаєтесь, якими мотивами Ви керуєтесь насправді, вивчаючи іноземну мову (ІМ), зокрема навчаючись будувати діалог виучуваною мовою. На бланках відповіді перераховані твердження щодо можливих причин навчання іншомовного діалогічного мовлення (ДМ). Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, напишіть “Так”, якщо не погоджуєтесь — “Ні”.

Я навчаюсь іншомовному діалогічному мовленню (ДМ) та виконую завдання викладача тому, що ...

1. Я хочу отримати гарну оцінку та покращити показник моєї успішності \_\_\_\_\_
2. Мені цікаво виконувати завдання, які пропонує наш викладач \_\_\_\_\_
3. Вільно розмовляючи ІМ, я хочу завоювати авторитет моїх іноземних друзів \_\_\_\_\_
4. Я не хочу мати проблем з викладачем у разі невиконання завдань \_\_\_\_\_
5. Уміння будувати іншомовний діалог допоможе мені стати професіоналом \_\_\_\_\_
6. Я отримую задоволення від навчання \_\_\_\_\_
7. Мені подобається працювати з моїми одногрупниками, складаючи діалог \_\_\_\_\_
8. Хочу багато подорожувати і вступати у діалог з іноземцями \_\_\_\_\_
9. Я не хочу відставати від моїх одногрупників, які розмовляють ІМ краще за мене \_\_\_\_\_
10. Мені подобається демонструвати іншим мої комунікативні уміння \_\_\_\_\_
11. Уміння вести діалог ІМ допоможе мені продовжити вищу освіту за кордоном \_\_\_\_\_
12. Мені подобається атмосфера в аудиторії під час презентації наших діалогів \_\_\_\_\_
13. Виконуючи завдання викладача, я можу навчатися на помилках \_\_\_\_\_
14. Хочу бути культурною та всебічно розвинутою людиною, зокрема уміти підтримати будь-яку бесіду \_\_\_\_\_
15. Якщо я не буду виконувати завдання, мене будуть бентежити докори \_\_\_\_\_

- сумління \_\_\_\_\_
16. Я просто слідую вказівкам викладача \_\_\_\_\_
  17. Мені подобається викладач \_\_\_\_\_
  18. Я хочу вдосконалити свої комунікативні вміння \_\_\_\_\_
  19. Мені цікаво дізнатися як можна навчитися будувати іншомовний діалог \_\_\_\_\_
  20. Інші види діяльності на занятті занадто легкі \_\_\_\_\_
  21. Мені подобається вигадувати ролі для діалогу та репліки \_\_\_\_\_
  22. Я отримую задоволення знайомлячись з новими комунікативними кліше, які є у виучуваній мові \_\_\_\_\_
  23. На відміну від читання чи аудіювання я можу застосувати свою творчість. \_\_\_\_\_
  24. Я отримую задоволення від вирішення складних проблем на заняттях \_\_\_\_\_
  25. Мені подобається переборювати страх розмовляти ІМ перед аудиторією \_\_\_\_\_
  26. Для мене важливо почути зауваження викладача щодо мого вміння спілкуватися з іншими ІМ щоб виправитися \_\_\_\_\_
  27. Я оволодіваю новими вміннями \_\_\_\_\_
  28. Під час спілкування з одногрупником я можу потренуватися реагувати на попередньо непередбачені репліки \_\_\_\_\_
  29. Діалог із співрозмовником допомагає подолати труднощі сприймати іншомовну вимову на слух. \_\_\_\_\_
  30. Я хочу навчитися будувати діалог ІМ, щоб гідно представляти свою країну у розмові з представниками інших культур. \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Г

Навчальний комікс для студентів з провідним наочно-образним мисленням



## ДОДАТОК Д

Навчальний комікс для студентів з провідним научно-образним  
 мисленням



## ДОДАТОК Е

## Е.1. Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ1

№ п/п	Прізвище , ім'я студента	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості англомовної КДМ					
		Здатність до комунікативної взаємодії	Фонетичне оформлення мовлення (максимум 25 балів)	Лексико-граматична коректність мовлення	Точність виконання мовленнєво-ситуативного	Сума набраних балів (max 100)	Середній коефіцієнт навченості
1.	Ч-ва А.	19	19	17	18	73	0,73
2.	П-ов А.	20	21	21	20	82	0,82
3.	Г-да О.	20	20	21	20	81	0,81
4.	М-ва М.	18	16	18	17	69	0,69
5.	Ку-ко А.	20	18	19	18	75	0,75
6.	До-юк І.	23	22	22	20	87	0,87
7.	П-ик В.	19	17	17	19	72	0,72
8.	Бо-ок К.	20	18	18	18	74	0,74
9.	Т-ко Е.	19	17	19	19	74	0,74
10.	Хі-як Б.	17	17	18	16	68	0,68
Середні показники		19,5	18,5	19	18,5		0,76
Максимальні показники		25	25	25	25		
Коефіцієнт навченості		0,78	0,74	0,76	0,74		

## Е.2. Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ-2

№ ПП	Прізвище , ім'я студента	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості англомовної КДМ					
		Здатність до комунікативної взаємодії (25 балів)	Фонетичне оформлення мовлення (25 балів)	Лексико-граматична коректність мовлення (25 балів)	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання (25 балів)	Сума набраних балів (max 100)	Середній коефіцієнт навченості
1.	Д-єва М.	21	22	20	21	83	0,83
2.	М-на К.	19	20	20	20	79	0,79
3.	Г-ка А.	23	21	22	20	86	0,86
4.	К-ва Р.	18	17	17	18	70	0,70
5.	Е-ва К.	19	18	19	20	76	0,76
6.	С-ко Р.	22	18	20	21	81	0,81
7.	З-ко Р.	18	17	18	19	72	0,72
8.	З-ко Р.	20	18	20	20	78	0,78
9.	В-ць Д.	20	17	16	17	70	0,70
10.	П-ко М.	20	17	18	19	74	0,74
Середні показники		20	18,5	19	19,5		0,77
Максимальні показники		25	25	25	25	100	
Коефіцієнт навченості		0,8	0,74	0,76	0,78		

### Е.3. Результати післяекспериментального зрізу в ЕГЗ

№ пп	Прізвище, ім'я студента	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості англомовної КДМ					
		Здатність до комунікативної взаємодії (25 балів)	Фонетичне оформлення мовлення (25 балів)	Лексико-граматична коректність мовлення (25 балів)	Точність виконання мовленнєво-ситуативного завдання (25 балів)	Сума набраних балів (max 100)	Середній коефіцієнт навченості
1.	П-юк О.	16	17	17	17	67	0,67
2.	Ва-ко Д.	20	20	19	22	81	0,81
3.	П-ик Б.	18	19	21	21	79	0,79
4.	Бу-ва В.	17	17	16	18	68	0,68
5.	Р-ва К.	15	17	18	18	68	0,68
6.	П-ак О.	17	18	18	19	72	0,72
7.	П-ко О.	19	17	17	19	72	0,72
8.	Ж-ік Н.	17	18	19	18	72	0,72
9.	Ч-ва О.	20	20	23	22	85	0,85
10.	Та-ко А.	16	17	17	16	66	0,66
Середні показники		17,5	18	18,5	19		0,73
Максимальні показники		25	25	25	25	100	
Коефіцієнт навченості		0,7	0,72	0,74	0,76		

## ДОДАТОК Є

Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації

### Список публікацій здобувача за темою дисертації:

- Shcherbyna M., Bigych O. (2019). The differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers. *Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology. VII (84)*. – Issue 207, 38–42.
- Щербина, М. Б. (2018). Мотивувальна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 28*, 48–55.
- Щербина, М. Б. (2018). Формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні: рецептивно-когнітивна диференціація. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 29*, 128–134.
- Щербина, М. Б. (2019). Репродуктивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 30*, 139–145.
- Щербина М. Б. (2017). Тенденції методики навчання іншомовного діалогічного мовлення та перспективи диференціації. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 27*, 115–123.
- Щербина М. Б. (2021). Підсистема вправ для диференційованого формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Іноземні мови, Вип. 3*, 19–25.



**Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

- Бігич, О.Б. & Щербина М. Б. (2017). Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. *Тенденції та перспективи розвитку науки й освіти в умовах глобалізації: Зб. наук. праць, Вип. 30, Переяслав-Хмельницький, 274-276.*
- Бігич, О. Б. & Щербина, М. Б (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро : Літограф, 76–78.*
- Щербина, М. Б. (2018). Методичні прийоми навчання іноземних мов у контексті реалізації когнітивної диференціації формування іншомовної компетентності у діалогічному мовленні. *Сучасний рух науки: тези доп. IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Дніпро, 1546-1551.*