

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Кафедра методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій**

**Кваліфікаційна робота магістра з методики навчання іноземної мови
на тему:**

**«МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ
ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН»**

Допущено до захисту
«__» листопада 2020 року

студента групи СОа 55-19
факультету германської філології
освітньо-професійної програми
«Англійська мова і друга
західноєвропейська мова,
зарубіжна література, методика навчання
іноземних мов і культур
у вищих навчальних закладах»
за спеціальністю 014 Середня освіта
Іванченко Валерії Сергіївни

Завідувач кафедри
методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних
технологій
_____ *Черниш В. В.*

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор Ніколаєва С. Ю.
Національна шкала _____
Кількість балів _____
Оцінка ЄКТС _____

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН.....	9
1.1. Сутність та особливості навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії	9
1.2. Характеристика спілкування в міжкультурній дискусії.....	16
1.3. Цілі, зміст та принципи навчання студентів другого курсу англомовної дискусії за допомогою проблемних картин.....	30
Висновки до розділу 1	47
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН.....	50
2.1. Відбір та організація матеріалу для навчання майбутніх вчителів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних картин	50
2.2. Підсистема вправ для навчання майбутніх вчителів ведення дискусії з використанням проблемних картин.....	61
2.3. Модель навчання з використанням розробленої підсистеми вправ	91
Висновки до розділу 2	96
РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН..	98
3.1. Підготовка пробного навчання	98
3.2. Хід і результати пробного навчання	105

3.3. Методичні рекомендації щодо навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої дискусії з використанням проблемних картин.....	108
Висновки до розділу 3	112
ВИСНОВКИ	113
РЕЗЮМЕ.....	116
SUMMARY.....	117
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	118
ДОДАТКИ	127

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ЗВО – Заклад Вищої Освіти

ІМ – іноземна мова

ІН – інтерактивне навчання

КДУ – комунікативно-дискусійні уміння

КН – кооперативна (групова) навчальна діяльність

КС – комунікативна ситуація

ПН – проблемне навчання

ПК – проблемна картина

ВСТУП

У сучасному світі важко уявити людину, якій не знадобилися б знання іноземної мови (ІМ), оскільки вона використовується в багатьох сферах, включаючи й освітню. Особливо високі вимоги стосовно рівня володіння англійської мови висувуються до майбутніх вчителів. Згідно з Програмою наприкінці початкового ступеня навчання (I - II курси) студенти мовного ЗВО оволодівають рівнем володіння мовою B2, тобто повинні вміти підтримувати дискусію, запитувати інформацію, підсумовувати почуту інформацію та коментувати її, аргументувати свою точку зору тощо [1, с. 49]. Тому підвищуються вимоги до викладання ІМ в закладах вищої освіти, розробляються нові технології та методи навчання. Усе це суттєво впливає на підхід до ІМ як навчальної дисципліни.

Актуальність дослідження зумовлений аналізом програми [1] і наукових досліджень, який показав, що серед умінь, які мають бути сформовані у майбутніх філологів науковці визначають уміння вести дискусію, дискусію-обмін думками [2; 3; 4; 5], а також уміння брати і давати інтерв'ю, брати участь у полілогічному спілкуванні (дискусія, диспут, дебати, обговорення, тематична бесіда, "круглий стіл" тощо) [6, с. 149]. Розвиток цих умінь є важливим складником підготовки майбутніх філологів, сприяє реалізації міжнародних тенденцій швидко адаптуватися в нових умовах, ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію зі своїми колегами з різних країн, вирішуючи проблеми теоретичного і практичного значення. Підготовка майбутнього філолога передбачає розвиток інтелектуальних вмінь: аналізувати інформацію, збирати необхідні факти, формулювати думку, аргументувати свою точку зору тощо. По завершенню початкового ступеня навчання на мовних факультетах ЗВО, який триває рік-півтора, студенти мають досягти підрівня B2.1 володіння англійською мовою. У відповідності з Програмою [1] та Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [7] студент повинен вміти брати участь у діалозі із достатнім ступенем невимушеності та спонтанності, так щоб відбувалась природна інтеракція з носіями

мови; він повинен уміти брати активну участь у дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору. Досягнення цієї мети ми вбачаємо у розвитку комунікативно-дискусійних умінь (КДУ) майбутніх філологів. Суб'єктами нашого дослідження стали студенти другого курсу, що навчаються за напрямом підготовки "Середня освіта" (англійська мова). Отже, вирішення питання формування у майбутніх філологів КДУ ми вбачаємо у навчанні дискусії АМ на основі проблемних картин, а саме дискусії-обміну думками як особливого варіанту організації обговорення проблеми, яка відповідає зазначеним вище вимогам. В дослідженні поняття "дискусія" і "дискусія-обмін думками" використовуємо як синонімічні. Здійснювати таке навчання можливо за допомогою використання у навчальному процесі ПС та різноманітних прийомів ПН. Матеріалами для навчання студентів мовних факультетів дискусії є ПК які відображають актуальні проблеми і стимулюють майбутніх філологів до обговорення останніх.

До основних переваг ПН науковці відносять: розвиток творчих нахилів і розумових здібностей студентів як суб'єктів навчання; появу інтересу до навчання і відповідно вироблення мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; виховання самостійності, активності і креативності студентів; сприяння формуванню всебічно розвинутої особистості, здатної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми. Про це свідчить аналіз наукових досліджень таких вчених, як М.Л. Вайсбурд, І.О. Зимньої, Г.В. Ейгер, Г.О. Китайгородської, М.І. Махмутова, Р.П. Мільруда, Ю.І. Пасова, Г.В. Рогової, В.Л. Скалкіна, та ін., які наголошують на актуальності ПН, зокрема на використанні проблемних ситуацій (ПС) у процесі навчання спілкування ІМ. Впровадження ПН сприяє розвитку мовленнєвих умінь: розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; обговорювати проблему, надавати поради; вступати в дискусію та підтримувати її, формулювати свою точку зору, слухати співрозмовника, ставити питання, надавати аргументи тощо [8; 9;10;11].

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: вибір напрямку дослідження пов'язаний з науковою темою кафедри "Методика навчання іноземних мов та культур у системі неперервної освіти". Затверджена вченою радою КНЛУ (протокол № 1 від 5.06.2019) та з вимогами до оволодіння ІМ, що зазначені в чинних навчальних програмах.

Об'єктом дослідження є процес навчання майбутніх філологів професійно орієнтовної англомовної дискусії.

Предметом дослідження виступає методика навчання студентів другого курсу ведення дискусії англійською мовою за допомогою проблемних картин.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та перевірці методики навчання дискусії студентів другого курсу на основі ПК під час пробного навчання. Для досягнення поставленої мети були вирішені такі завдання:

- розглянуто теоретичні передумови розробки методики навчання майбутніх вчителів дискусії на засадах проблемних ситуацій;
- обґрунтування необхідності застосування ПК як прийому навчання дискусії у закладах вищої освіти;
- визначення особливостей навчання дискусії та її функцій;
- з'ясування вимог до навчання дискусії із застосуванням ПК;
- дослідження характеристики дискусії, її лінгвометодичні, психолінгвістичні особливості і структуру, визначення труднощі навчання;
- розглянути структуру проблемної ситуації, типи проблемних ситуацій, способи їх створення, обґрунтувати принципи відбору проблемних картин для навчання студентів мовних спеціальностей ведення дискусії англійською мовою;
- розроблення комплексу вправ для оволодіння вміннями вести дискусію;
- перевірити ефективність розробленої методики, укласти методичні рекомендації для викладачів щодо навчання студентів англомовної дискусії на основі проблемних картин, розробити модель навчання ведення дискусії на основі ПК.

Вирішення поставлених завдань потребувало застосування таких **методів дослідження**: *теоретичних* - вивчення та критичний аналіз наукової літератури з методики викладання і суміжних наук з теми дослідження з метою виявлення теоретичних передумов навчання майбутніх філологів дискусії за допомогою ПК; моделювання навчального процесу з використанням запропонованої методики навчання дискусії АМ на основі ПК: *емпіричних* - опитування студентів групи СОа з метою дослідження їхніх мотивів і ставлення до навчання дискусії; визначення труднощів, які виникають у студентів під час ведення дискусії, визначення рівня сформованості КДУ; *експериментально-статистичних* проведення пробного навчання з метою перевірки ефективності запропонованої методики; *методи математичної статистики* для обробки й аналізу результатів пробного навчання і перевірки достовірності отриманих даних.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що: теоретично обґрунтовано, розроблено й перевірено під час пробного навчання методику навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії з допомогою ПК; удосконалено визначення критеріїв відбору навчального матеріалу для навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій і критеріїв оцінювання комунікативно-дискусійних умінь; набуло подальшого розвитку трактування понять - дискусія-обмін думками, проблемна картина, проблемне навчання, проблемна ситуація, проблемне завдання.

Практичне значення полягає у розробці підсистеми вправ для навчання дискусії з використанням проблемних картин.

Структура й обсяг наукової роботи зумовлена її цілями та завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН

1.1. Сутність та особливості навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії

Останнім часом особливої актуальності набула проблема не тільки розвитку мовлення, але й підвищення ефективності комунікації взагалі, і відповідно зростає потреба у здатності впливати на інших засобами мови, переконувати, стимулювати до дії [12]. Для того щоб людина заговорила, повинен бути введений в дію мовленнєвий механізм, який запускається лише через мовленнєву практику, тобто у спеціально організованому навчальному спілкуванні. Мовленнєву практику та розвиток мовленнєвих умінь слід починати з перших занять на обмеженому словниковому запасі тих, хто навчається [13, с. 13; 249].

Ми поділяємо точку зору В.Л.Скалкіна, Г.А.Рубінштейна в тому, що саме організована на занятті навчальна дискусія відтворює умови реальної мовленнєвої комунікації і є одним з ефективних засобів розвитку непідготовленого мовлення та вмінь групової інтеракції [14, с. 58].

Теоретичні дослідження дискусії дозволили з'ясувати, що дискусія — це публічний спір на наукову чи розмовно-побутову тему. Вона характеризується певною кількістю учасників, які висловлюють різні точки зору на одне питання, і обов'язковою умовою дискусії є наявність спільного питання, проблеми. Основою дискусії є оцінка та аргументація. Той, хто бере участь у дискусії, знає, що він скаже і з якою метою. Саме тому він і починає свою промову, проте її хід залежить від

активності співрозмовників. Активність учасників дискусії, їх творча діяльність веде до самостійного вирішення питань, що обговорюються [15, с. 74].

В той же час Бігич О. Б. та Волошинова М. М. у своїй колективній монографії визначають поняття “професійно орієнтований” як навчання, яке ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, зумовленими особливостями їхньої майбутньої професії чи спеціальності [16, с. 18].

Таким чином, професійно орієнтована дискусія - це форма колективно-групової взаємодії, основою якої є аргументація різних точок зору, а її метою - вирішення певної проблеми і ґрунтується на особливостях майбутньої професії. На практичних заняттях з АМ викладач створює умови подібні до реальної дискусії, тобто в навчальних умовах можна говорити про навчальну дискусію, яка є моделлю спільної пізнавальної діяльності учасників в умовах предметно-логічного конфлікту, який стимулює діяльність і націлений на вирішення поставленої проблеми [17, с. 99]; при цьому під конфліктом Н.Н.Діанина розуміє не конфлікт особистостей, який виявляється у їх конфліктній поведінці, а конфлікт ідей [17, с. 13], що й відрізняє дискусію від спору.

Навчальна іншомовна дискусія повинна представляти собою груповий діалог з більш або менш розгорнутими монологічними укладами, за змістом вона є вирішенням якоїсь проблеми, на яку в учасників дискусії є протилежні погляди, які стикаються у процесі аргументації та контраргументації, що послідовно розгортаються [18, с. 12]. Співрозмовники дотримуються різних позицій щодо певного питання, а мовленнєвий стимул тих, хто говорять, визначається намаганням довести, аргументувати свою думку, переконати опонента [19, с. 8].

Навчальна дискусія відтворює умови реальної дискусії, надає навчальному процесу комунікативної спрямованості, проте існує різниця між реальною і навчальною дискусією, яку викладач повинен усвідомлювати, і яка полягає в тому, що остання організується в навчальних умовах і обмежена рамками заняття і її метою, на відміну

від реальної дискусії, є не лише вирішення певної проблеми, а й досягнення навчальної мети. У нашому дослідженні - це розвиток непідготовленого мовлення та вмінь групової інтеракції.

Таким чином, успіх у навчанні дискусії значною мірою залежить від того, що ми вкладаємо у поняття "дискусія" та наскільки повним є наше уявлення про цю форму мовленнєвої комунікації. В дискусії різниця між діалогічними репліками та монологічними висловлюваннями комунікантів має розмитий характер: діалогічні елементи надають їй емоційності, а монологічні-допомагають передати її логічний зміст. Як вже зазначено, між дослідниками немає єдиної точки зору щодо природи дискусії, тому дискусію часто відносять до монологічного діалогу, до діалогічного монологу, до перехідного типу діалого-монологічного мовлення, до полілога.

В.Л.Скалкін визначає типологію діалогічного мовлення, виходячи з кількості учасників. Він вважає, що діалог може мати місце між двома, трьома і значно більшою кількістю співрозмовників. Для позначення діалогу, який ведеться між двома співрозмовниками, приймається термін "ділог", між трьома - "трилог", більше трьох - "полілог". Полідіалогічним, або навчальним діалогом вважається фронтальна бесіда викладача з групою, коли він послідовно залучає у комунікативну діяльність одного студента за іншим, які при цьому між собою не спілкуються, не відповідають на репліки своїх однолітків. Методичне завдання полягає у тому, щоб такий полідіалогічний контакт викладача з групою, перетворився на групову бесіду, у полілог, який характеризується багатоспрямованістю [20, с. 20-21].

Отже, у цій роботі нас цікавить дискусія - не як діалог викладача з кожним окремим студентом, а дискусія - полілог, як форма групового спілкування, коли в обговоренні активно бере участь уся група.

Таким чином, враховуючи мету нашого дослідження, ми розглядаємо дискусію як форму полілогічного мовлення, в процесі якого відбувається групове обговорення, творчий обмін думками учасників, які мають різні погляди на певне питання, з метою

всебічного зіставлення, порівняння, аналізу та пошуку спільного способу вирішення проблеми [21, с. 31]. Полілог як форма групового спілкування може включати елементи монологу (коли реалізується мовленнєве завдання, повідомлення, розмірковування) і діалогу (безпосереднє спілкування двох комунікантів), що не заважає йому функціонувати як єдине комунікативне ціле. Мовленнєвий продукт дискусії - полілог - створюється зусиллями цілої групи комунікантів. Структурно полілог - це сукупність полілогічних висловлювань, об'єднаних єдиною темою, яка послідовно розгортається у мовленнєвому спілкуванні групою співрозмовників. Мовленнєва реакція учасників дискусії приймає форму полілогічних висловлювань різної довжини, які можуть перериватися коротенькими репліками або запитаннями інших. Характерною рисою полілогічного мовлення є наявність структуруючих висловлювань, що дозволяють упорядкувати декількох співрозмовників, які доповнюють висловлювання один одного (well, yes, but), такі зв'язки забезпечують структурну єдність полілога як сукупності монологічних висловлювань [22, с. 90].

Серед типів речень у дискусії переважають прості речення (66-70%) [23, с. 18]. Проте спостерігається і велика кількість складних речень, що пов'язано з наявністю монологічних вставок. Спроби обґрунтувати власну думку пояснюють використання причинно-наслідкових зв'язків: в дискусійному висловлюванні переважають складні речення, зокрема складно-сурядні і складно-підрядні з підрядними причини, наслідку, означальними, додатковими. Зв'язність мовлення в дискусії забезпечується шляхом застосування службових маркерів. Наприклад, щоб висловити причинно-наслідкові зв'язки, використовуються адвербалії (because, owing to the fact that, on the grounds that, for this reason, thus, therefore, so, consequently, as a result, as a consequence) порівняти якісь факти або події - (*similarly, likewise, in the same way, as ... as, more / less ... than*) і т.д.

У дискусії - сфері функціонування полілога, беруть участь від трьох до п'ятнадцяти осіб [24, с. 83], об'єднаних спільними інтересами. Внаслідок збільшення

кількості учасників, взаємодія стає більш багатогранною, оскільки кожне питання обговорюється всіма присутніми, які висловлюють свою точку зору, відштовхуючись від висловлювань інших комунікантів. Це вимагає особливого процедурного структурування, про що свідчить наявність таких реплік, як:

We 'll come to this point later. Now let's move on. Мінімальна кількість учасників дискусії задається жорстко, оскільки він дозволяє оперувати поняттям більшості, що важливо для прийняття рішення. Максимальна кількість є більш розмитою і може коливатися в згаданих межах, в залежності від форми, завдання та цілей дискусії. Однак кількість учасників дискусії не повинна бути надто великою, щоб запобігти розподілу обговорення на більш дрібні підгрупи [22, с. 90]. Академічна група у мовному ЗВО, як правило, має необхідну для проведення дискусії кількість, її члени об'єднані спільною навчальною діяльністю і перебувають у безпосередньому особистому контакті, що слугує основою виникнення як емоційних стосунків, так і особливих групових цінностей і норм поведінки.

Організована на занятті дискусія з точки зору соціальної психології розглядається як особлива ситуація спілкування, яка включає такі аспекти: комунікативний, перцептивний та інтерактивний [25].

Комунікативний аспект спілкування – це обмін інформацією (уявленнями, ідеями, почуттями, інтересами), в ході якого інформація розвивається, уточнюється та збагачується. Передача інформації відбувається завдяки знаковим системам (звукової та немовної) та у відповідних до них видах комунікації - вербальному та невербальному [25].

За В.Л.Скалкіним навчальна дискусія є комунікативним актом, що передбачає встановлення контакту, взаєморозуміння, впливу на систему соціальних цінностей (переконань), емоційний стан іншої людини тощо [19].

Навчання студентів дискусії передбачає формування навичок та вмінь як говоріння (мовленнєвого акту), так і розуміння мовлення на слух (аудитивного акту), які реалізуються у трьох видах мовленнєвої діяльності:

- 1) рецепція - сприймання та розуміння думок інших людей з метою отримання певної інформації;
- 2) репродукція - коли людина передає чужі думки, почуті або прочитані;
- 3) продукція - висловлювання власних думок.

Учасники дискусії весь час обмінюються функціями: вони то говорять, то слухають; тобто успішність комунікації обумовлена схильністю її учасників виконувати ролі одночасно адресата і адресанта. Від правильного розуміння реплік співрозмовників залежить логічність і точність репліки-реакції. Отже, для успішної побудови полілога необхідно добре володіти навичками і вміннями аудіювання. Остання складова комунікативного акту - це комунікативна ситуація. Форма та зміст усного висловлювання залежать від комунікативної ситуації, в якій воно породжується [26; 27]. А практично це означає, що викладач повинен звертати увагу студентів не стільки на оволодіння мовно-мовленнєвим матеріалом, скільки на діяльність у процесі якої використовується мовлення.

Перцептивний аспект спілкування — це сприйняття і пізнання співрозмовниками один одного в процесі спілкування. До механізмів міжособистісної перцепції [25] відносяться ідентифікація та рефлексія. Ідентифікація — це вміння ототожнювати себе з іншою людиною, поставити себе на її місце, побачити проблему з її боку, а це означає бути толерантним по відношенню до інших співрозмовників та їхніх поглядів. Рефлексія - зворотній зв'язок в ситуації спілкування, який підвищує точність сприйняття один одним і сприяє вдалому обговоренню.

З рефлексією пов'язане вміння активного слухання. Слухання - має бути не менш активним, ніж продукування власного висловлювання (розгорнутої репліки); таке слухання стимулює продовження обговорення і визначає ставлення учасників до

його розвитку, дає адресанту можливість усвідомити, як слухач сприймає й оцінює його інформацію. Саме зі стадією сприйняття пов'язана подальша участь в обговоренні і комунікативна готовність підтримувати дискусію [28, с. 74].

Інтерактивний аспект спілкування пов'язаний із взаємодією людей, із безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності. Найбільш поширеним є поділ всіх видів взаємодій на два типи: кооперацію (конструктивну спільну діяльність) та конкуренцію (конфлікт, руйнування спільної діяльності). Усі конфлікти у свою чергу поділяються на деструктивні та продуктивні [25]. Якщо деструктивний конфлікт призводить до переходу на "особистості" і таким чином взаємодія зникає, то продуктивний конфлікт сприяє глибшому розумінню ситуації. Продуктивний конфлікт виникає під час зіткнення різних поглядів на певну проблему, і сам факт аргументації різних позицій привносить в конфлікт риси кооперативної взаємодії. Таким чином, дискусія є продуктивним конфліктом [29, с. 43].

Комунікативна компетенція того, хто вивчає мову, реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності: сприйманні, продукції, інтеракції. Останній надають великого значення у використанні та вивченні мови з точки зору її центральної ролі у процесі спілкування. Інтеракція - це усний або писемний обмін, в якому чергуються продукція і рецесія, і який може частково збігатися з усною комунікацією. Два співрозмовники можуть не лише одночасно говорити й слухати один одного, але й прогнозувати зміст висловлювання мовця і готувати власну відповідь. Таким чином навчання інтеракції передбачає більше, ніж навчання отримувати й продукувати висловлювання.

Оскільки головною метою навчання майбутніх філологів іноземної мови згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР) є формування здатності до міжкультурного спілкування [7, с.3], нижче детальніше розглядаємо особливості такої взаємодії.

1.2. Характеристика спілкування в міжкультурній дискусії

Оскільки студенти мовних ЗВО потенційно є учасниками міжкультурного спілкування (між людьми різних мов та культур) [30, с. 59], необхідно розглянути особливості спілкування в дискусії між представниками України та Великої Британії.

Відповідний спосіб звертання, вітання, прощання - завдання будь-якого комуніканта, від правильності вирішення якого залежить увесь хід спілкування. Способи включення у взаємодію, його підтримання, відносяться до сфери мовленнєвого етикету і закріплені на рівні мовленнєвих формул. Отже мовленнєвий етикет - це національно специфічні правила мовленнєвої поведінки, які застосовуються у ситуаціях включення співрозмовників у контакт і підтримання спілкування відповідно до ситуації спілкування, вибраної тональності, соціальних ознак комунікантів і характеру їх взаємовідношень [31, с. 5].

Систему мовленнєвого етикету складає сукупність усіх можливих етикетних формул. З поміж них вирізняються ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями - формули звертань і вітань; у підтримці контакту- формули вибачення, прохання, подяки; при припиненні контакту- формули прощання, побажання. Н.І.Формановська розглядає мовленнєвий етикет як соціально-лінгвістичне явище, детерміноване з соціального боку, і виділяє такі функції: контактено-встановлювальна (фатична) функція - встановлення, збереження чи закріплення зв'язків і стосунків, індивідуальних чи соціально-масових; функція ввічливості (конототивна) - пов'язана з проявами ввічливого поведіння членів колективу між собою; регулююча функція (регулятивна) - теж стосується всіх проявів мовленнєвого етикету, бо вибір відповідної форми у встановленні контакту регулює характер стосунків адресата і адресантів; функція впливу (імперативна) - передбачає реакцію співрозмовника (вербальну, невербальну, діяльнісну); функція звертальна (апелятивна) - тісно пов'язана з імперативною, адже привернути увагу, означає здійснити вплив на

співрозмовника; емоційно-експресивна (емотивна) функція є факультативною, оскільки вона властива не всім одиницям мовленнєвого етикету висловлювання почуттів з приводу комунікації [31].

Кожній культурі відповідає певна система ввічливості [32; 33]. У мовному плані ввічливість може проявлятися через два механізми - через специфічні лінгвістичні форми та як дискурсивна поведінка. Норми мовленнєвої поведінки та етикету обумовлюються національною своєрідністю (І.О.Стернін, С.Г.Тер-Минасова, Н.І.Формановська, М.О.Фаснова). Для культури британців особливого значення набуває принцип *ввічливості*.

У мовному плані принцип ввічливості спрямований на пом'якшення категоричності висловлювання. Це досягається за рахунок:

1. Зниження універсальності висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця шляхом використання кліше (*To my mind, I think, I believe* тощо). Дискусія характеризується високим ступенем клішованості. Кожному учаснику комунікації властивий цілий ряд певних кліше, які регламентують мовленнєву взаємодію. Дослідження свідчать, що володіння мовою в умовах реального комунікативного акту не забезпечується лише знанням мови, але вимагає певних навичок користування мовою, тобто уявлень про те, як можна налаштувати увагу тих, хто слухає, на необхідний певному учаснику дискусії її подальший розвиток. Саме тому у розпорядженні того, хто говорить, є певні одиниці мовного коду, які сигналізують про комунікативний намір. Такими одиницями і є кліше.

Якщо учасник дискусії говорить: *"I'd like to begin / start with"*, це кліше сигналізує про його намір розпочати виступ; кліше *"I can't agree with you on this point"* передбачає спростування тези з боку опонента. Якщо кліше не співпадає з наміром комунікативного акту, то буде порушена логіка обговорення і весь комунікативний процес. Комунікативні кліше пов'язані з моментом комунікації і володіють великим потенціалом "настроювання" учасників дискусії на конкретну комунікативну тактику

того, хто говорить. Зазначається, що в умовах реального комунікативного акту ролі тих, хто говорить та слухає, постійно змінюються, і схема дискусії ускладнюється, тому саме кліше вказують на напрямок розвитку дискусії. Вони сигналізують про намір адресата, демонструють його позицію (вступити до розмови, висунути тезу / антитезу, погодитись, частково погодитися чи зовсім не погодитися з аргументами).

Тому, слідом за І.К.Макеєвим, виділимо такі функції кліше [34, с. 104] та проілюструємо їх прикладами:

1) інтенціональну - кліше сигналізують про намір адресата

To put it briefly, that is the best picture I have ever seen - сигналізується про намір закінчити своє висловлювання;

2) композиційну - кліше слугує засобом композиції аргументації

For instance, by exercising regularly you can improve your health - наведення прикладів;

3) прагматичну - кліше додають до аргументованого висловлювання особистісний (прагматичний) компонент, особистісну позицію, що відповідає системі ввічливості

I agree with you but I've got used to do it every day - висловлюється особиста позиція адресата - ввічлива незгода зі співрозмовником;

4) зв'язувальну – вони поєднують висловлювання попереднього аргументатора з висловлюваннями того, хто говорить у цей момент, виконуючи роль "містків" у ході дискусії

It is important to add that people who live in the country suffer far fewer health problems than those who live in the city - зв'язується висловлювання попереднього мовця з наступним.

2. Переорієнтація модальної характеристики висловлювання з дійсної в можливу за допомогою слів *perhaps, probably, maybe*.

Eg. Perhaps you misunderstood him. He claims that...;

3. Непогодження з точкою зору співрозмовника шляхом використання прийомів непрямой незгоди:

1) заміна ствердження запитанням

Eg. *Are you sure that;*

2) часткове погодження перед тим, як висловити протилежну думку

Eg. *I agree with you that ... but...;*

3) використання ввідних посилань

Eg. *I could be wrong, but... ; wait a minute; well ...;*

4) додавання слів "*sorry*", "*forgive*"... перед тим, як висловити незгоду;

5) використання спадно-висхідного тону із зазначеними прийомами, що є найтактовнішим способом висловити незгоду

Eg. *I agree with you, but...*

Для ефективного спілкування під час дискусії комуніканти повинні володіти дискурсивною поведінкою, яка проявляється в інтелектуальній, емоційній та вольовій сферах особистості [4, с. 44]. Щодо інтелектуальної сфери - це вміння зосереджувати увагу протягом певного часу, тримати в пам'яті отриману інформацію, аналізувати, робити висновки. Умовою успішної дискусії є також вихованість емоційної сфери - комуніканти мають бути терплячими, толерантними один до одного, спокійними, урівноваженими, ввічливими, поважати думку інших. Вольові риси проявляються у здатності обирати до інших співрозмовників відповідний спосіб спілкування - для дискусії важливо: поважати право інших на висловлювання власної точки зору; вміти заохочувати співрозмовників шляхом перепитувань, навідних питань, зацікавлених вигуків, погляду і т.д.; тактовно переривати співрозмовника в разі потреби; проявляти ввічливість під час "пересікання реплік"; дотримуватися регламенту для того, щоб кожний мав право висловитися [35].

Переривати співрозмовника вважається неввічливо і можливо лише коротенькою реплікою або запитанням за умови, якщо:

- щось незрозуміло (прохання пояснити або перефразувати)

Eg. *Excuse me, but I didn't quite understand; So you mean that...*

- в разі непогодження, ставиться питання про дозвіл висловити власну точку зору

Eg. *Excuse me, can I just come in here? Can I add something?*

- намагання підбадьорити мовця. Принцип ввічливості передбачає демонстрацію комунікантами зацікавленості обговоренням, що проявляється у прийомах активного слухання як вербально, так і не вербально. Вербально зацікавленість розмовою демонструється використанням прийомів заохочення співрозмовника:

1) використання коротеньких реплік: *I see. Of course. Really? Oh?;*

2) використання допоміжного дієслова для формування питання: *Do you? Were you? Have you? Can you?;*

3) повторення ключового слова або фрази:

A: A couple should date not less than two years before getting married.

B: Two years?

4) наведення питань, які передбачають більш детальне висвітлення проблеми:

A: I think that living in a house is better than living in a flat because there is a garden near the house and children can spend more time outside.

B: But what about work in the garden? As far I know gardening takes a lot of time.

5) демонстрація розуміння шляхом вигукування - *Mmmm.*

Невербально активне слухання проявляється кивком голови, спрямованим на співрозмовника зацікавленим поглядом.

Питальні репліки спрямовують дискусію у відповідності з висунутою проблемою, дозволяють уточнити попередні висловлювання комунікантів, а також запрошують усіх присутніх взяти участь у обговоренні [22, с. 89-94].

Вміння влучно формулювати питання для ведення дискусії є важливим комунікативним умінням. Вміння поставити питання дає можливість адресату

"контролювати" хід обговорення проблеми. Н.А.Емельянова виділяє різновиди таких типів запитань:

- закритого: "Are?", "Do?".

E.g. - *Do you spend your free time with your friends?*

- *Yes, often.*

- змішаного: "What?", "Who?", "When?", "Which?".

Eg. - *Where did you meet your closest friend?*

- *In school, we studied together.*

- відкритого: "How?", "Why?", "In what way?" і так далі [28, с. 73]

Eg. - *Why is it important to have close friends?*

- *Er, good friends always listen to your problems and never gossip about you...*

Питання закритого типу передбачають одно- або двоскладові відповіді і не є сильними стимулами для розвитку дискусії. Питання відкритого типу відображають глибоку зацікавленість проблемою, що обговорюється, і передбачають досить розгорнуті репліки у відповідь. Розглядаючи міжкультурні чинники у веденні дискусії, є потреба розглянути наявні у відповідній культурі табу, під якими розуміємо моральні соціальні норми або вимоги до поведінки, які засновані на прийнятих у певному суспільстві уявленнях [24, с. 261]. Теми-табу ключовим елементом кожної культури, і для того, щоб повноцінно спілкуватися, необхідно усвідомлювати, які теми є прийнятними у певному суспільстві, а які ні. Говорячи про різні табу у рамках англійської національної культури, можна умовно виділити групи "заборонених" тем для розмови:

1. Особисте та інтимне життя;
2. Прибуток та зарплатня;
3. Хвороби та смерть;
4. Політика;
5. Релігія.

Перша тема "особисте та інтимне життя" є визначальною і накладає відбиток на всі інші теми, оскільки для англійського суспільства, як зазначає Г.В.Єлізарова, характерним є пріоритет ділового ведення бесіди, а отже неприпустимість торкатися у розмові особистих питань [36, с. 81]. Будь-яка заборона існує в рамках певної культури, і, відповідно, діє лише для людей певної національності. Так, на думку І.А.Стерніна, для комунікативної поведінки представників східнослов'янської лінгвокультурної спільноти характерні такі особливості: товариськість, емоційність, нелюбов до формального, етикетного спілкування, пріоритет неформального спілкування перед діловим, допустимість обговорення особистих проблем, "колективність" спілкування, любов до оцінювання людей, подій у процесі спілкування [37, с. 104-105]. Отже, навчання повинно враховувати цю різницю у культурі англомовних та слов'янських народів, для того, щоб бути лаконічними, коли мова йдеться про табульовані теми, для того, щоб не поставити співрозмовника у незручне становище.

Окрім мовленнєвого етикету учасник міжкультурної дискусії має враховувати і немовленнєвий етикет - система знаків, що використовується у процесі спілкування в кожній конкретній ситуації, що відрізняється від мовних засобами та формою виявлення [31]. Невербальні засоби не тільки дублюють, підсилюють або замінюють мовленнєву комунікацію, але й підтверджують або заперечують інформацію, доповнюють зміст висловлювання, акцентують особливо важливі моменти спілкування, контролюють і регулюють цей процес. Незнання цих стереотипів може спричинити інтерференцію з рідною культурою (під час рецензії і продукції) і непорозуміння між представниками різних культур [38, с. 24].

Ці невербальні знаки досить різноманітні і включають кілька підсистем, серед яких особливого значення для участі міжкультурній дискусії набувають: 1) проксеміка - організація простору і часу спілкування, що об'єднує такі характеристики, як відстань між комунікантами та час; 2) оптико-кінестична

підсистема, що включає зовнішній вигляд суб'єкта спілкування, міміку, пантоміміку та рухи тіла; 3) візуальний контакт; 4) екстралінгвістична підсистема, до якої відноситься інтонація, за допомогою якої демонструється ставлення мовця [39].

Спробуємо проаналізувати ці підсистеми. Важливе значення для перебігу комунікації має простір навколо людини (індивідуальний простір комунікації), у межах якого перебувають її учасники. Елементами проксеміки є дистанція, особистий простір, позиція. У дискусії відстань між співрозмовниками обумовлюється:

- розташуванням комунікантів. Налаштовує на співробітництво позиція пліч-о-пліч, а позиція обличчя до обличчя заохочує до суперництва [40, с. 29];

- етапами дискусії (в парах, тріадах або групове обговорення). Так, для дискусії у парах, тріадах характерна просторова зона (особиста зона) тобто від 46 до 120 см. Для групової дискусії (соціальна зона) — від 120 до 360 см [38, с. 20]. Для української культури з притаманною їй словянською товариськістю необхідно враховувати необхідну дистанцію під час міжкультурного спілкування.

Щодо позиції або постави співрозмовників під час спілкування, доброзичливий настрій людини звичайно виражається легким нахилом тіла уперед, особливо у сидячому стані. Відсутність симпатії до іншого може читатися, якщо адресат сидить схрестивши ноги, руки також схрещені на грудях, тіло відкинуте назад [24, с. 64; 38, с. 21].

Під час участі у дискусії з представниками англомовних країн, студенти також мають враховувати особливості організації їх національно обумовленого дискурсу: повідомлення має бути логічним, послідовним, відповідати темі, всі його елементи вербалізовані; правила та закони, які зафіксовані у письмовому вигляді, не підлягають вільному тлумаченню в залежності від контексту [36, с. 81]. Отже, до початку дискусії, зазвичай, презентується тема та мета дискусії, розподіляються ролі, регламентується час, виділений на обговорення, надаються дефініції термінам, які будуть зустрічатися у ході дискусії, тобто хід розмови у цілому є передбачуваним.

Уважний слухач найчастіше дивиться в очі співрозмовників. За результатами К.Е.Ізарда, погляд частіше за все свідчить про емоцію інтересу [40, с. 129]. Таким чином, спрямований на співрозмовника погляд свідчить про високий рівень сприйняття та демонструє зацікавленість, довіру, відкритість, готовність до прямої взаємодії.

Як зазначає С.Г.Тер-Минасова, у західному, і особливо англomовному середовищі, усмішка - це знак культури, традиція, звичай, щоб показати, що у вас немає агресивних намірів. Це спосіб формальної демонстрації людям своєї належності до даної культури, даного суспільства [41, с. 241]. "Keep smiling" - це риса американського національного характеру, девіз американського способу життя, який привчає не здаватися, не зважаючи ні на що, не показувати оточуючим, що з тобою щось не так [41, с. 243]. В слов'янській культурі, усмішка - це прояв гарних почуттів, позитивного відношення, це природна реакція на сприятливі обставини, вона не обумовлена культурою [41, с. 247].

Особливого значення для успішної участі в дискусії набувають значення інтерактивні жести [42, с. 143-144], які вимагають присутності інших учасників спілкування і допомагають організувати та регулювати спілкування. До основних функцій інтерактивних жестів відносяться:

— передача інформації (Рис. 1.1) - використовуючи жест, той, хто говорить, повідомляє адресату нову інформацію, яка відноситься до його позиції "Ось моя позиція";

— посилення попереднього висловлювання співрозмовника (Рис. 1.2). Той, хто говорить, вказаним жестом нагадує, що інформація була внесена у розмову іншим співрозмовником "Як було сказано раніше ...";

— очікування від співрозмовника певної реакції (Рис. 1.3) — наприклад, зазначений жест, особливо з виразом "замисленого обличчя", стимулює аудиторію взяти участь у пошуках необхідного, для того хто говорить, слова "Як це сказати?";

— встановлення черговості реплік (Рис. 1.4) - зазначений жест показує на передачу черги іншому співрозмовнику "Тепер Ваша черга", а про намір перехопити ініціативу сповіщає інший жест — піднятий догори вказівний палець.

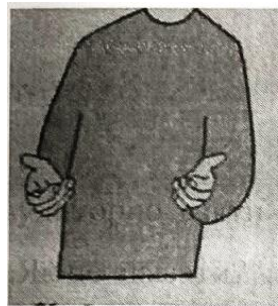


Рис.1.1

„Ось моя позиція”

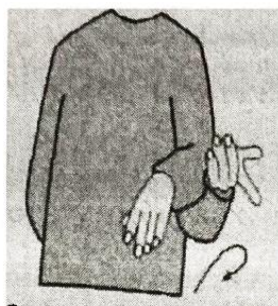


Рис. 1.2

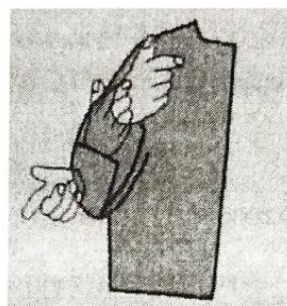
„Як було сказано
раніше”

Рис. 1.3

„Як це сказати...?”

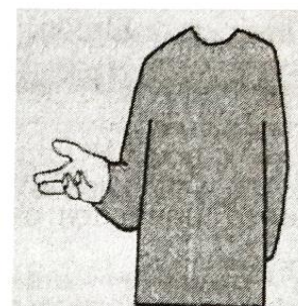


Рис. 1.4

„Тепер Ваша
черга”

Немовленнєвий етикет учасника міжкультурного спілкування включає також екстралінгвістичну підсистему, яка включає інтонацію: опрацювання наукової літератури [43; 44] дозволило дійти висновку, що для здійснення успішного обговорення в дискусії і досягнення розуміння, необхідно оволодіти інтонацією дискусійного висловлювання. Це зумовлюється тим, що під інтонацією розуміється ціла система звичаїв та норм поведінки (наприклад, реалізація прохання виражається висхідним тоном, а наказ - спадним). Відхилення від прийнятих у певному суспільстві норм поведінки може створити у деяких випадках враження зухвалості та грубості. Небезпідставно навчання різних аспектів інтонації привертало увагу таких науковців як: А.Й. Багмут, С.Л.Бобир, А.А.Калита, Е.Б.Карневська, Е.П.Карпиченкова, М.А.Соколова, А.Cruttenden, А.С.Gimson, Р.Roach та інших, адже некоректне інтонаційне оформлення висловлювань співрозмовників у процесі комунікації впливає на досягнення взаєморозуміння і продовження комунікації. Саме тому для

успішного обговорення під час дискусії необхідно звернути увагу на інтонаційне оформлення дискусійного висловлювання.

Вибір інтонації, тобто інтонаційного стилю, обумовлюється метою комунікації і залежить від екстралінгвістичної ситуації, в якій знаходиться мовець, у всій сукупності її проявів. Як зазначає М.А.Соколова, інтонаційний стиль це система взаємопов'язаних інтонаційних засобів, які використовуються у соціальній сфері, і за допомогою якої досягається мета комунікації [45, с 234]. М.А.Соколова та інші дослідники виділяють такі інтонаційні стилі, як: інформаційний, академічний, декламаторський, публіцистичний, розмовний. Розглянувши ці інтонаційні стилі, було зроблено висновок про деяке змішування інтонаційних стилів. Зважаючи на початковий ступінь навчання і на складність засвоєння різних інтонаційних стилів, було вирішено зосередитися на реєстрі інформаційного стилю – освітньо-інформаційному, оскільки він найбільш відповідає дискусії, в якій мають брати участь студенти як у навчальній, так і в майбутній професійній діяльності.

Як вже було розглянуто в підрозділі 1.1. та виходячи з даних М.А.Соколової [3, с. 187-188], дискусія відноситься до форми полілогічного мовлення, яке є непідготовленим, кількість учасників обов'язково має бути більше трьох для досягнення нею статусу публічності. Щодо ступеня формальності, було б невірно розцінювати цей стиль лише як формальний або неформальний, оскільки ступінь формальності залежить від природи відносин між учасниками: неформальний у спілкуванні між студентами, більш формальний у спілкуванні з викладачем та з носіями мови.

У методичній літературі існує розмаїття підходів до проблеми виділення компонентів інтонації. Проте, як зазначає А.А.Калита, більшість сучасних фонетистів погоджується з правомірністю того, що у загальному випадку до номенклатури компонентів, що складають систему інтонації у її найбільш широкому розумінні, є сенс відносити: 1) мелодику мовлення; 2) фразовий наголос; 3) ритм; 4) гучність; 5)

темп і паузацію; б) тембр [46, с. 96-97]. Спираючись на дослідження А.А.Калити [46], розглянемо роль компонентів інтонації у передачі смислу висловлювання:

Мелодика визначається провідним компонентом інтонації, оскільки слугує засобом реалізації та розрізнення функцій інтонації: впливу на слухача (впливова), вираження явищ емоційної сфери психіки (емотивна функція), передача позитивної й негативної емоційної оцінки предметів і явищ дійсності (емоційно-оцінна функція), надання слову, висловлюванню різної психологічної значущості або здатності викликати певний душевний стан (естетична функція) [46, с. 102]. Найважливішою характеристикою мелодики є ядерні тони, що змінюються за рахунок пониження чи підвищення голосу і беруть безпосередню участь у створенні семантики мовлення.

Загальні значення, що передають ядерні тони, складаються у таку сукупність:

- низький-спадний (\downarrow) - нейтральний тон, проста констатація факту;
- високий-спадний (\searrow) - емоційне залучення, утягування до розмови;

при цьому, чим вищий його тональний рівень, тим більшою є залученість мовця до розмови, його зацікавленість; у сполученні з висхідною шкалою високий-спадний тон передає значення протесту, заперечення, а емоції, що виражаються, залежно від контексту чи виразу обличчя, кваліфікуються при цьому як здивування, збудження, роздратування;

- низький-висхідний тон (\uparrow)- дружній, співчуваючий, що виражає незавершеність та сигналізує про продовження думки; у певному контексті і ситуації цей тон у поєднанні з неприємним виразом обличчя набуває таких значень: невблаганний, непохитний, жорсткий, насторожений, стриманий, зловісний;

- високий-висхідний тон (\nearrow)- м'яке вираження сумніву, збентеження, здивування, відтягування часу для обмірковування відповідей; найбільша вживаність висхідного тону зареєстрована в ехо-висловлюваннях та перепитуваннях;

- низький рівний (-) - нудний, саркастичний, роздумливий, рутинний;

- спадно-висхідний (˘) - при негативному виразі обличчя - невпевненість, сумнів, уточнення; при позитивному – підбадьорювання чи терміновість;

- висхідний-спадний (^) - тон емоційної залученості, що виражає високий ступінь емпізи; залежно від контексту та виразу обличчя може набувати модальних значень виклику, глузування або добросердя, щирості, задоволеності чи самовдоволеності [46, с. 114-115].

Фразовий наголос - як компонент інтонації слугує для виділення семантично найвагомішого слова у висловлюванні чи його частини, може повністю змінювати значення слова чи висловлювання, надаючи їм позитивних чи негативних конотацій, а також сигналізує про соціокультурний статус і рівень мовця.

Ритм - базується на змінах тривалості складів, яка виконує роль надійного маркеру наголосу. Тому, неправильний ритм не дозволяє слухачеві ідентифікувати модель наголошених чи ненаголошених складів, що спричиняє нерозуміння ним істинного смислу висловлювання. Мовець надає більшій проміантності певним складовим висловлювання, що дозволяє слухачеві зрозуміти його смисл.

Гучність - важливий інтонаційний параметр, лінгвістична функція якого сигналізує про початок нової теми у висловлюванні або вказує на статус викладеної інформації (головна чи другорядна) [46, с. 124].

Темп - швидкість мовленнєвого потоку, його прискорення чи сповільнення, зумовлені ступенем її артикуляційної напруги та слухової чіткості. Пауза є інтонаційним поділом мовленнєвого потоку, і за функціональним призначенням паузи класифікуються на фінальні, синтагматичні, логічні та паузи невпевненості [46, с. 128]. Коректне вживання пауз допомагає у сприйнятті та розумінні висловлювання.

Тембр - це надсегментне емоційно-емотивне забарвлення голосу мовця, що надає йому специфічного звучання [46, с. 131].

Інтонаційні навички - це мовленнєві навички, а мовлення за своєю природою є ситуативним, тому й інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким

відбувається розмова, місце знаходження, який комунікативний намір необхідно здійснити за допомогою інтонації. Відповідно до принципу ввічливості, використання відповідних інтонаційних моделей із зазначеними вище прийомами підтримання контакту є найтактовнішим способом спілкування в міжкультурній дискусії. Наприклад у питальних реченнях:

Eg. *So 'what do . you think?* (Використання висхідного тону для нейтрально забарвлених ввічливих висловлювань).

Eg. *If I under`stand you cor.rectly ...*(Використання спадно-висхідного тону для дружніх ввічливих висловлювань).

Eg. *Ex.cuse me, can I just come in .here?* (Спадний тон передає значення тиску і вимагань).

Як відомо, дискусія може бути *формальною* та *неформальною*. Для формальної дискусії притаманне жорстке слідування регламенту і регулювання стосунків між учасниками в рамках прийнятих норм.

Опозиція *формальність / неформальність* дискусії знаходить також своє відображення у соціокультурній належності учасників дискусії. Відомо, що дискусії, у яких беруть участь представники різних культур (або соціальних груп), мають тенденцію бути більш формалізованими, ніж монокультурні. У неформальних дискусіях, які проводяться у рамках однієї соціальної групи, члени якої є одним колективом, можна спостерігати більшу розкутість - використовується гумор, жарти, коли кожен впевнений, що у присутніх таке ж саме розуміння гумору [22, с. 96]. Тому на початковому ступені навчання дискусія буде мати неформальний характер, що створює умови для успішного оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності.

1.3. Цілі, зміст та принципи навчання студентів другого курсу англомовної дискусії за допомогою проблемних картин

У нашій роботі проблемну картину ми розглядаємо як засіб наочності що відноситься до проблемного навчання і надалі ототожнюємо із проблемною ситуацією, оскільки зображення виступає оформленням ПС.

Метод проблемного навчання (Problem Based Learning, PBL) - це навчальний формат, який практикується в вузах поряд з традиційними лекціями і семінарами. У Нідерландах PBL першим став застосовувати Університет прикладних наук стенд (Stenden University of Applied Sciences) в середині ХХ століття.

Мета методу - навчити студентів самостійно знаходити вирішення професійних проблем. Викладач ставить перед групою завдання і дає повну свободу дій, обмежуючись роллю активного спостерігача. Студенти самі вирішують, яка інформація потрібна для виконання завдання, де її отримати і як застосувати.

На сучасному етапі розвитку методики викладання багато методистів знов досліджують ПН, яке дозволяє реалізувати такі прийоми, як: створення на заняттях ПС, організація колективного обговорення можливих підходів до їх вирішення, виконання вправ, що передбачають різноманітні форми спілкування викладача і студентів, максимально наближені до умов реальної комунікації, застосування "ініціативних" вправ (термін В.Л. Скалкіна) [47], які формують уміння почати розмову, зацікавити партнера по спілкуванню, привернути увагу співрозмовника тощо. Розглянемо як визначають поняття "проблемне навчання" сучасні методисти. Сутністю концепції ПН є дослідницька діяльність студента, що ґрунтується на отриманні студентами певних знань і формування вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. В.Т. Кудрявцев визначає ПН як тип розвиваючого навчання, що представлено системою проблемних завдань (ПЗ) різного рівня складності, в процесі вирішення яких студенти набувають нові знання і

розвивають творчі здібності, продуктивне мислення, уяву, пізнавальну мотивацію [48, с. 5]. Слідом за В.Т.Кудрявцевим О.В. Ковалевська зазначає, що одночасно з набуттям нових знань студент також розвиває вміння в мовленнєвій діяльності [49, с. 160]. Аналіз вивчення проблеми формування у майбутніх вчителів вміння вести дискусію в контексті проблемного навчання, визначає ПН ефективною системою засобів, які забезпечують засвоєння нових знань студентами.

Як будь-який напрям навчання ІМ, ПН зумовлює: цілі (загальні і для певного дослідження), завдання, зміст, принципи, засоби навчання, а також визначає: шляхи і способи досягнення поставлених цілей. Розглянемо кожен з названих пунктів докладніше.

Як відомо, головною характеристикою напряму навчання є його цілі, від яких залежить вибір змісту навчання. Слідом за І.А. Зимньою, О.В. Ковалевська зазначає, що *цілі ПН* спрямовані на формування і розвиток творчих здібностей студентів шляхом активізації їх мислення на основі ПС, що створюються викладачем у процесі оволодіння студентами новими знаннями, формуванням навичок і розвитком вмінь [49, с. 7]. У межах нашого дослідження *метою ПН* є: формування англомовної компетентності у веденні дискусії майбутніх філологів шляхом активізації їх мислення, розвитку творчих здібностей на засадах ПС, що створюються викладачем.

Завдання, що впливають із зазначених вище цілей спрямовані на:

- формування компетентності у веденні дискусії студентів на засадах ПС;
- розвиток творчих і пізнавальних здібностей студентів;
- формування у студентів навичок самостійного здобуття знань;
- розвиток самостійності, ініціативності тощо.

Визначивши цілі та завдання нашого дослідження, перейдемо саме до *змісту навчання дискусії*, що включає сфери спілкування, мовний, мовленнєвий матеріал, знання, навички та вміння. Зміст навчання відображається у двох аспектах: *предметному* і *процесуальному* [50, с. 100]. Предметний аспект цієї категорії є

первинним, і включає сфери і види спілкування, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації: комунікативні цілі і наміри; теми, проблеми і тексти [50, с. 100]. У межах нашого дослідження у зміст навчання студентів ведення дискусії включені теми у відповідності до особистої, освітньої, суспільної й професійної сфер спілкування (ЗЄР) згідно вимогами Програми [51]. Основним змістовно-процесуальним засобом навчання ведення дискусії виступають ПС, на основі яких створюються ПК.

Під проблемою ми розуміємо форму і засіб наукового пізнання, яка є відображенням проблемної ситуації, що виступає сукупністю мовленнєвих і не мовленнєвих умов, які стимулюють студентів до певних дій, зумовлених змістом ПК. ПК створюються шляхом моделювання життєвих ситуацій.

Процесуальний компонент змісту навчання дискусії у межах нашого дослідження включає: **комунікативно-дискусійні уміння (КДУ)** - здатність суб'єктів навчання керувати мовленнєвою діяльністю під час дискусії у процесі вирішення проблемних ситуацій; вправи для їх розвитку - підсистема вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПК і відповідні системи вправ; мовленнєві знання - знання про ключові елементи культури мовлення ІМ [52, с. 106]; стратегії мовленнєвої поведінки.

Для більш ефективного використання потенціалу проблемного методу у навчанні дискусії визначимо передумови, що надають можливість досягти високих результатів. Нагадаємо, що будь-яка навчальна система базується на загальнодидактичних принципах. Під принципами навчання ми розуміємо слідом за Г.В. Роговою вихідні положення, які визначають зміст, методи, організацію навчання і є взаємопов'язаними і взаємообумовленими [53, с. 85].

Щодо навчання ІМ, загальнодидактичні принципи, які є універсальними для методики навчання будь-якої ІМ, виступають у взаємодії з методичними принципами, які розробляються для навчання певної ІМ або певного виду мовленнєвої діяльності.

Принципи навчання говоріння ІМ, і зокрема дискусійного спілкування, розглядалися у наукових працях Ю.І. Пасова [10, 54], Л.В. Ананьєвої [55], Н.П. Андронік [56]. Найбільш вагомою для нашого дослідження виявилася класифікація принципів Ю.І. Пасова, оскільки у роботі цього дослідника найбільш повно розкрито зміст принципів щодо навчання іншомовного говоріння. У нашій роботі ми конкретизували і модифікували ці принципи щодо навчання дискусії на основі ПК.

1. Принцип активності передбачає участь студентів у пошуковій діяльності навчання, творче виконання студентами самостійної роботи, активне засвоєння навчального матеріалу, активізацію мисленнєвої діяльності і надання навчальному процесу проблемного характеру. Урахування принципу активності зумовлює:

- розвиток мисленнєвої діяльності і механізмів мислення. ПК, які є поштовхом для реалізації принципу активності, спрямовані на розвиток механізмів мислення: орієнтації в ситуації, оцінки сигналів зворотнього зв'язку і прийняття рішень; прогнозування (результатів, змісту), вибору (думок, фактів);

- високу мотивацію у спілкуванні вже на початковому ступені навчання у мовному ЗВО.

Програми формування мотивації надає пріоритет темам, що є цікавими для студентів [1, с. 5]. Якщо комунікативна потреба студента співпадає з актуальною темою мовлення, яка відповідає його особистим та віковим особливостям, стає внутрішнім мотивом для іншомовного спілкування, саме це приводить у стан активності більш складні механізми відображення, обміркування і оперативної пам'яті [8];

- розвиток умінь самостійної роботи під час і після аудиторних занять, а також індивідуалізації навчання.

2. Принцип наочності - один з провідних дидактичних принципів, згідно з яким навчання побудоване на конкретних образах, що сприймаються студентами. Є два напрями реалізації принципу наочності на заняттях з ІМ: використання наочності в

якості засобу навчання і засобу пізнання. У першому випадку це спеціально підібрані зорові та слухові зразки, що допомагають студентам оволодіти вимовними нормами мови, лексико-граматичними одиницями, навчитися розуміти мовлення на слух та висловлювати свої думки у межах відібраного кола тем і ситуацій спілкування. У другому випадку засоби наочності виступають в якості джерела інформації, наприклад, інформація про країну, мова якої вивчається або майбутньої професії студента.

У нашому випадку принципу наочності відповідає ПК, яка передає необхідний матеріал у графічній формі.

3. Принцип ситуативності означає, що навчання дискусії відбувається на основі і за допомогою ситуацій. Поняття "ситуація" в ПН розглядається в декількох площинах:

- ситуація, як основа навчання передбачає практичне використання мови шляхом створення ПС в аудиторних умовах, оскільки обговорення проблем стимулює до іншомовної комунікації [86, с. 252];

- ситуація, як основа відбору і організації мовного матеріалу з метою його функціонування в життєвих ситуаціях та темах [1, с. 5];

- ситуація як спосіб презентації матеріалу - слідом за Ю. І. Пассовим під презентацією ми розуміємо показ функціонування в говорінні певного мовного зразка, в процесі чого відбувається перше знайомство студентів з новим матеріалом [10, с. 67];

4. Принцип випереджаючої професійної спрямованості змісту навчального матеріалу передбачає організацію навчального процесу, що спрямований на вирішення завдань спілкування, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студента. Цей принцип зумовлює включення в навчання ситуацій і тем усного професійного спілкування, а саме "Майбутня професія", "Працевлаштування" [1, с. 58-65], а також передбачає моделювання у навчальному процесі ситуацій

професійного спілкування, зокрема дискусії, в умовах виконання певних соціальних ролей: учителя, викладача, або працівника освіти під час конференцій, семінарів, у ході бесіди із зарубіжними колегами тощо.

5. Принцип новизни отримав широке застосування в практиці викладання ІМі реалізується за наявності наступних критеріїв:

- новизна умов для формування навичок і розвитку мовленнєвих вмій, а саме: постійна зміна мовленнєвих завдань, трансформація мовленнєвих зразків, варіативність словосполучень, компонентів, тощо;

- новизна змісту повинна бути на такому рівні, щоб студенти відчували гостру необхідність обговорити проблему;

- новизна інших аспектів процесу навчання, а саме: новизна прийомів і видів роботи, новизна організаційних форм.

Правильна реалізація цього принципу забезпечує спілкування вже на початковому етапі, що є важливою передумовою навчання дискусії.

6. Принцип функціональності передбачає пред'явлення матеріалу у вигляді моделей і мовленнєвих зразків, що характерні різноманітним сферам спілкування, і які зумовлюють послідовність засвоєння матеріалу. Згідно з принципом функціональності, об'єктом засвоєння є не мовленнєві засоби самі по собі, а функції, що виконують ці засоби. Відбір і організація матеріалу відбувається в залежності від необхідності вираження студентами мовленнєвих функцій: сумніву, похвали, підтвердження думки, відмови, впевненості тощо.

Реалізація будь-якого методу навчання здійснюється через використання низки прийомів, де прийоми розглядаються як сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню мети конкретного методу [58, с. 320]. Оскільки наше дослідження спрямовано на навчання дискусії засобами ПН, розглянемо шляхи і способи досягнення поставленої мети. Одним із способів навчання студентів дискусії із застосуванням ПН виступає інтерактивне навчання.

Розкриємо поняття інтерактивного навчання (ІН) детальніше. Термін "інтерактивний" (англ. "interact", де "inter"- взаємний, "act"-діяти) означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [59, с. 7]. Тому, *інтерактивне навчання* - це перш за все "діалогове" навчання, у ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента: усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дію колег і власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового і побутового співробітництва, тощо. Як бачимо, суть ІН полягає у виявленні творчого потенціалу студентів в умовах вільної і продуктивної мозкової діяльності, творчої атмосфери взаємодії викладача і студентів.

За даними американських учених, під час лекції студент засвоює лише 5% матеріалу, під час читання - 10%, під час роботи з відео/аудіоматеріалами - 20%, під час демонстрації - 30%, під час дискусії - 50%, під час практики - 75%, а коли студент застосовує знання - 90% [60]. Особлива цінність ІН полягає в тому, що студенти навчаються ефективної роботи в колективі, проте власний педагогічний досвід свідчить про те, що у більшості студентів другого року навчання не сформовані відповідні навички й уміння спілкування в парах і в групах: вести дискусію, аргументувати свою точку зору, переконати співрозмовника/ів тощо.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність (КН) - це форма (модель) організації навчання у малих групах студентів, які об'єднані спільною навчальною метою. КН розглядається як один з найважливіших підходів для активізації студентів, інтенсифікації навчального процесу та підвищення його ефективності, під час якого знання, навички та вміння всіх учасників мов би підсумовуються так, що студенти не просто вчаться, але й вчать та вчаться один у одного, підвищуючи загальний навчальний ефект [13, с. 52].

Прийомами, або технологіями КН виступають робота в парах, робота в трійках, робота в малих групах, карусель, акваріум:

Робота в парах дає час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучити свої думки перед аудиторією, сприяє формуванню навичок критичного мислення, розвиває вміння висловлюватись, вести дискусію й переконувати співрозмовника. Під час роботи в парах можна швидко виконувати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу: обговорити короткий текст, завдання; взяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до тієї чи іншої навчальної діяльності; сформулювати підсумок заняття; дати відповіді на запитання викладача [61, с. 91-92].

Робота в трійках - це більш ускладнена робота, ніж в парах, що проводиться для обговорення проблеми, обміну думками, підведення підсумків.

Роботу в малих групах (3-5 студентів) у межах ПН варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму, коли завдання вимагає спільної, але не індивідуальної роботи. Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної і діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп [61, с. 90-91].

Наступний прийом кооперативного навчання - *карусель*, при якому одночасно залучаються в роботу всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування та обговорення проблеми між усіма студентами. Цю технологію варто застосовувати для: збирання інформації з будь-якої теми; інтенсивної перевірки обсягу та глибини знань; розвитку вміння аргументувати свою позицію.

При цьому група студентів об'єднується у кілька команд (залежить від кількості проблем, що будуть вирішуватися), і кожна з них обирає представника, який відповідає за збір інформації [61, с. 119-121]. Групи отримують завдання, обговорюють його та занотовують на аркуші паперу основні тези (до 3 хв.), після чого інформація на аркуші передається за годинниковою стрілкою від однієї групи до

іншої. Кожна команда знайомиться із записаними фактами та при необхідності доповнює своїми. Коли "карусель" робить один оберт, група узагальнює матеріали та звітує з певної проблеми.

У свою чергу, прийом КН *акваріум* ефективний для розвитку і вдосконалення вмінь спілкування в малих групах, вмінь дискутувати та аргументувати свою думку. Викладач може застосовувати цей прийом якщо у студентів вже сформовані навички групової роботи. Під час обговорення проблеми студенти не тільки висловлюють власну думку й оцінку ситуації, але й враховують аргументи співрозмовників, що дозволяє прийняти спільне рішення.

Розгляд КН і його прийомів дозволяє нам перейти до наступного виду ІН - колективно-групового навчання, яке визначається як одночасна спільна (фронтальна) робота всієї групи студентів, під час якої студенти працюють разом або індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів. За такої організації навчання кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить. Прийоми колективно-групового навчання: "мозковий штурм", "технологія мікрофон", "дерево рішень", аналіз ситуацій.

"*Мозковий штурм*", або метод психологічної активізації колективної творчої діяльності був розроблений американським винахідником і психологом А. Осборном в 1953 р. для отримання нових ідей [62, с. 62]. Цей прийом зазвичай застосовується для досягнення таких цілей: виявити всі можливі альтернативи перш, ніж приймати рішення; розглянути різноманітні аспекти завдань перш, ніж спробувати розв'язати проблему; активізувати групове обговорення. Прийом "Мозковий штурм" сприяє породженню значної кількості ідей при високій активності учасників, розвиває комунікативні здібності студентів, надає їм можливість самовиражатися та самореалізуватися. Головний принцип методу "мозкової атаки": чим більше відповідей, тим краще.

У межах нашого дослідження вважаємо за доцільне використовувати прийом "мозковий штурм" для розвитку мотивації студентів, вміння висловлювати свою думку, активізації обговорення у групі. Студентам можна надати завдання здогадатися про назву теми заняття, проблеми, які виникають у межах цієї теми, наслідки, які може мати кожна проблема та шляхи її вирішення тощо.

"Технологія мікрофон ". Цей прийом вчить студентів ставити запитання, відрізняти факти від думок шляхом формування у студентів навичок критично мислити, висловлювати й обґрунтовувати власні думки, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення. Місця студентів розташовані у колі, вони по черзі за бажанням швидко висловлюються з приводу певної проблеми, передаючи один одному уявний "мікрофон". "Мікрофон" надає можливість сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Роль уявного мікрофона виконує предмет (ручка, олівець тощо), який студенти передають один одному, по черзі беручи слово. Обговорення триває, доки є бажання висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення (якщо вважає за потрібне) для того, щоб висловити свою думку чи підсумувати висловлювання студентів [61, с. 63].

"Дерево рішень" є прийомом розв'язання проблем, що допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень шляхом їх обговорення у групах за такою схемою: проблема — варіанти рішень — позитивні і негативні наслідки рішень — найбільш прийнятне рішення — висновки [61, с. 114-116]. Для проведення занять із застосуванням технології "дерево рішень" викладач обирає проблему, яка не має загального рішення.

Прийом навчання **аналіз ситуації** (action learning), який був розроблений в 1930-і р. в Гарвардській школі бізнесу м. Бостон, США, застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Студенти в колі обговорюють певну дилему чи проблему, для якої студенти пропонують варіанти її вирішення. Метою застосування такого прийому

є навчити студентів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективне рішення.

Наступний вид ІН – *ситуативне моделювання*, орієнтований на свідоме відтворення ситуацій, що зустрічаються у реальній комунікації на основі рольових і ділових ігор. Завдяки цьому емоційна енергія учасників навчального процесу спрямовується на аналіз та оцінювання ситуацій. Спрощений світ інтерактивних моделей дає змогу учасникам краще, ніж у реальній дійсності, ознайомитися і вивчити способи взаємодії у різних ситуаціях спілкування [61, с. 98-100].

Рольові ігри є одним з найефективніших прийомів формування та розвитку умінь спонтанного мовлення, який спрямований на приведення у дію механізмів мотивації, а також на підвищення ефективності навчання іншомовного спілкування. Під час рольової гри студент може вільно імпровізувати в межах заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Перевагами рольових ігор вважаються такі якості, як: максимальне наближення до реальних життєвих ситуацій, широка самостійність учасників гри, прийняття рішень в умовах творчого змагання. Саме в рольовій грі створюються передумови для використання усіх засобів впливу на емоційну сферу студентів з метою полегшення запам'ятовування матеріалу, а також дотримується принцип індивідуального навчання через групове, відбувається формування навичок спонтанного мовлення та розвиток творчих вмінь. Розігрування життєвої ситуації за ролями допомагає студентам виробити власне ставлення до неї, сприяє розвитку уяви та умінь критичного мислення, формування здатності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій [61, с. 96].

До прийомів опрацювання дискусійних питань, які сприяють розвитку практичного мислення, дають можливість визначити власну позицію, формують уміння відстоювати свою думку, поглиблюють знання з обговорюваної проблеми, відносять такі: "прес", "займи позицію", "зміни позицію", "неперервна школа думок", евристична бесіда, дискусія, дискусія в стилі телевізійного шоу, дебати тощо.

Прийом "*Прес*" використовується під час обговорення дискусійних питань та проведенні завдань, у яких потрібно чітко аргументувати свою точку зору з певної проблеми. Цей прийом навчає студентів виробляти й оформлювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стилістичній формі, переконувати інших [63, с. 51].

Прийом "*займи позицію*" демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування студентами певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення. Такий вид діяльності допоможе з'ясувати, які позиції і думки можуть існувати щодо спірного питання, яке розглядається. Також надається можливість висловитися кожному, продемонструвати різні думки по темі, обґрунтувати свою позицію, знайти і висловити найбільш переконливі аргументи, порівняти їх з аргументами інших [61, с. 119].

Прийом "*зміни позицію*" є подібним до попереднього. Він також дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх студентів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання [63, с. 52-53].

Прийом навчання "*неперервна школа думок*" (нескінчений ланцюжок) виступає формою обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток у студентів умінь прийняття особистого рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку [61, с. 121-123]. Розглядаючи полярні точки зору з проблеми, що дискутується, студенти знайомляться з альтернативними поглядами; прогнозують, які наслідки буде мати та чи інша точка зору; навчаються на практиці відстоювати свою позицію, вислуховувати думки інших; отримують додаткові знання з теми, що вивчається.

Евристична бесіда (термін Р.К. Міньяр-Белоручева) - це особливий метод ведення діалогу, або дискусії, який ґрунтується на системі навідних запитань викладача, що потребують вдумливих відповідей і спонукають студентів до

самостійного вирішення проблеми. В основі евристичної бесіди покладено використання евристики, "ага-ефекту", коли студента підводять до здогадки, відкриття. При цьому викладач має можливість скерувати студентів на формування бажаних висновків та знань, зумовити чи актуалізувати інтереси, стимулювати інтенсивну навчальну діяльність.

У межах нашого дослідження, яке спрямоване на навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПК, евристична бесіда є важливим прийомом навчання останньої, оскільки науковий напрям "евристика" спрямований на закономірності побудови нових дій у межах нової, у нашому випадку проблемної ситуації, що потребує вирішення [64, с. 119-123]. Так, студент шукає шляхи вирішення ПС, використовуючи свій особистий життєвий досвід і погляди. Евристична бесіда допомагає зацікавити студентів проблемою обговорення, спонукає до роздумів та висновків.

Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу проводиться з метою розвитку у студентів умінь публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту власної позиції. Стиль ток-шоу створюється на основі використання правил проведення телевізійних програм аналогічного стилю із ведучим, запрошеними фахівцями, глядачами [61, 118-119].

Дебати є одним з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, які можна проводити лише тоді, коли студенти навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем [61, с. 111-114]. Дебати передбачають наявність двох опонентів, що обізнані з проблеми і які повинні переконати третю сторону у власній правоті. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки студентам необхідно довго готуватись і публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Оскільки дебати є більш складним різновидом обговорення дискусійних питань, вважаємо за доцільне навчати такого обговорення студентів старших курсів, які мають вже добре сформовані КДУ.

Отже, за умови вмілого впровадження, види ІН дозволяють залучити до роботи всіх студентів, сприяють розвитку соціально важливих умінь роботи в колективі, взаємодії з колективом, умінь проведення чи підтримки дискусії, обговорення запропонованих тем.

У відповідності з програмними вимогами серед видів дискусій, ми обираємо техніку акваріума [65], яку ми у свою чергу слідом за М.В. Кларінім будемо називати дискусією-обмін думками. Цей різновид дискусії зазвичай застосовується при роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний з суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями [65, с. 141]. Таким чином, дискусія-обмін думками — особливий варіант організації обговорення, при якому після групового обміну думками, один представник від кожної команди бере участь у публічній дискусії, до того ж члени команди можуть допомагати своєму представнику порадами у записках або під час тайм-ауту у розв'язанні ПС. Цей різновид дискусії не лише посилює активність всіх її учасників, а й розвиває уміння участі у груповій роботі, спільному прийнятті рішень. Дискусія-обмін думками буде передумовою подальшого навчання студентів ведення дебатів, круглого столу, диспуту на старших курсах навчання ІМ.

Беручи за основу дефініцію дискусії-обміну думками, враховуючи принципи ПН, ми визначили структурні компоненти дискусії-обміну думками, яка передбачає чотири стадії : організація дискусії, переддискусія (експозиція), власне дискусія та аналіз дискусії.

Опишемо детальніше компоненти кожної стадії дискусії обміну думками. Організаційна стадія дискусії починається з визначення викладачем її мети, яка вказує на те, для чого необхідна дискусія, чому слід навчати, та які результати очікуються. Далі розкривається зміст її теми, що є предметом обговорення (мовлення), який у свою чергу визначає коло ідей, на яких фокусується увага комунікантів.

Чітко визначений та цікавий для студентів предмет обговорення, або тема, є одним з головних ознак дискусії, який викликає зацікавленість співрозмовників.

Вдало обрана тема також є запорукою активного обміну думками, і має бути максимально наближена до життєвих орієнтацій студентів, їхніх інтересів, навчання, відбивати актуальні проблеми сучасності, знаходитися у сфері компетентності учасників групового діалогу. Для вибору теми дискусії-обміну думками ми пропонуємо використовувати прийом "мозкового штурму" (англ. brainstorming) - один з найбільш відомих методів пошуку оригінального розв'язання різноманітних завдань, продукування нових ідей.

Дискусія-обмін думками передбачає обговорення теми студентами в невеликих групах (п'ять-шість студентів), на які розподіляє студентів викладач, після чого обирає представника (спікера) кожної групи, який представлятиме позицію групи всій аудиторії. Включеність всіх учасників досягається участю кожного в початковому груповому обговоренні, після чого група зацікавлено стежить за роботою і підтримує зв'язок зі своїми представниками. Сам спосіб "акваріумного" ранжування студентів запозичений з практики проведення групових психологічних тренінгів і дає можливість студентам відчувати тонкощі поведінки центральних учасників - представників груп.

Представники групи, як і викладач, повинні слідкувати, щоб у групі виступив кожен студент. Для цього викладачу необхідно встановити регламент дискусії, так звані правила введення дискусії, основні з яких передбачають, певну обмеженість у часі, обов'язковий виступ кожного студента, аргументоване підтвердження своєї позиції, крім того: уважно вислухати кожного члена групи, не повторюватися, не допускати особистої конфронтації та оцінки мовця, не вислухавши до кінця і не зрозумівши його точку зору.

Основою наступної стадії дискусії обміну думками, а саме переддискусії (експозиції), є проблемне завдання (ПЗ) — мовленнєва справа, у якій невідомий один із його компонентів, тобто відомо про що говорити, для чого, але невідомо як формулювати думку і якими засобами спілкування [15, с. 253]. ПЗ є компонентом ПС,

комплексом умов, що передбачають виникнення суперечностей, спростування яких викликає дискусію [69, с. 60].

Отже, наступним важливим компонентом експозиції є проблемна ситуація, яка визначається як сукупність умов (мовленнєвих і немовленнєвих), що стимулюють студентів діяти у межах заданої ситуації [15, с. 253]. Групам дається час, зазвичай невеликий, для обговорення ПК і визначення загальної точки зору.

Після демонстрації ПК відбувається обмін думками щодо варіантів її вирішення в групах з метою визначення загальної точки зору. При цьому студенти обґрунтовують свою точку зору шляхом аргументації структурної частини міркування, і одержують нову інформацію. Так, аргументацію розглядають як діяльність, мета якої забезпечити прийняття адресатом змісту тверджень, вираження своєї позиції; при цьому вміння довести, обґрунтувати свою точку зору - необхідна умова культури дискусії та її ефективності [67, с. 6].

Визначивши загальну точку зору в кожній групі, необхідно перейти до стадії власне дискусії, яка розпочинається з аргументації. Викладач просить представників груп зібратися в центрі аудиторії, щоб висловити і відстояти позицію своєї групи відповідно до отриманих від нього вказівок. Окрім представників, ніхто не має права висловлюватися, проте учасникам груп дозволяється передавати вказівки своїм представникам записками. Викладач може дозволити представникам, так само як і групам, взяти тайм-аут для консультацій.

"Акваріумне" обговорення проблеми між представниками груп завершується після закінчення заздалегідь встановленого часу, або після досягнення рішення, що і є метою дискусії. Дискусія нерідко ототожнюється із суперечкою або полемікою, яким притаманні конфліктність і боротьба думок, однак, на відміну від останніх, дискусія характеризується своєю цілеспрямованістю і прагненням до компромісу [68, с. 3]. Цей принцип спрямованості дискусії на позитивний результат відрізняє її від суперечки. Таким чином, представник кожної групи пропонує шляхи вирішення

проблемної ситуації. Заключна стадія дискусії передбачає її аналіз, співставлення мети дискусії з отриманими висновками, оцінку результатів, виявлення їхніх позитивних і негативних аспектів, оцінювання роботи студентів і висновки.

При цьому студентів і дискусію оцінюють за такими критеріями як роль у підготовці дискусії, активність на занятті, грамотність у викладенні тезисів, логічність, якість засвоєння матеріалу. Розглянувши структуру дискусії ми вважаємо, що дискусія-обмін думками є складним для оволодіння видом дискусії з елементами монологу-міркування і монологу-переконання, коли співрозмовники прагнуть знайти певне рішення, дійти певних висновків, переконати один одного, сформулювати конкретні погляди, довести істинність тези, що висувається, або спростувати її шляхом аргументації/ контраргументації [69, с. 26].

Висновки до розділу 1

У розділі 1 кваліфікаційної роботи ми розглянули психолінгвістичні, лінгвістичні та лінгвометодичні характеристики дискусії. Вивчення наукової літератури дозволило уточнити поняття "дискусія", під яким розуміємо форму полілогічного мовлення в процесі якого відбувається групове обговорення проблеми.

В дискусії, яка обрана нами для навчання на 2 курсі мовного ЗВО, беруть участь від трьох до п'ятнадцяти осіб, об'єднаних загальними інтересами. Внаслідок збільшення кількості комунікантів взаємодія більш стає багатогранною, оскільки проблема, яка є обов'язковою умовою дискусії, обговорюється всіма її учасниками.

Структурно дискусія - це сукупність полілогічних висловлювань, об'єднаних єдиною темою, яка послідовно розгортається у мовленнєвому спілкуванні групою співрозмовників. Мовленнєва реакція учасників дискусії приймає форму полілогічних висловлювань різного обсягу: від мінімальних за обсягом мовленнєвих повідомлень (слів-реплік) до розгорнутих аргументованих висловлювань. В дискусії переважають прості речення, проте спостерігається і значна кількість складних речень, зокрема складнопідрядних з підрядними причинами, наслідку, що пояснюється намаганням учасників обґрунтувати власну думку.

1) Оскільки студенти мовних ЗВО потенційно є учасниками англomовного міжкультурного спілкування, були розглянуті особливості спілкування в дискусії між представниками України та Великої Британії. Норми мовленнєвої поведінки та етикету обумовлюються національною своєрідністю. Для культури британців особливого значення набуває принцип ввічливості, який спрямований на пом'якшення категоричності висловлювання. Це досягається за рахунок зниження універсальності висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця шляхом використання *I think, I believe, I suppose* на початку висловлювання; переорієнтація модальної характеристики висловлювання з дійсної в можливу за допомогою слів

perhaps, probably, maybe; в разі непогодження з точкою зору співрозмовника використання прийомів непрямой незгоди (заміна ствердження запитанням — *Are you sure that...* ; часткове погодження перед тим, як висловити протилежну точку зору - *I agree with you that ... but...*; використання спадно-висхідного тону із зазначеними прийомами, що є найтактовнішим способом висловити незгоду тощо). Інтерактивна поведінка учасників дискусії проявляється у вміннях комунікантів бути толерантними один до одного, поважати право інших на власну думку, заохочувати співбесідників шляхом перепитувань, навідних питань, а також уміння дотримуватися регламенту, тактовно переривати співбесідників в разі потреби тощо. До того ж, принцип ввічливості передбачає врахування наявних у відповідній культурі табу, тобто тем, які є неприйнятними для обговорення в певному суспільстві.

Передумови навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПК:

2) Досліджено і визначено поняття ПН - дослідницька діяльність студента, що ґрунтується на отриманні студентами певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттю ПН є створення спеціальних умов для здійснення пошукової творчої діяльності; такими умовами виступають проблемна картина та проблемне завдання.

3) Обґрунтовано такий вид дискусії для навчання студентів другого курсу навчання, як дискусія-обмін думками - особливий варіант організації обговорення, під час якого після групового обміну думками, один представник від кожної команди бере участь у публічній дискусії, до того ж члени команди можуть допомагати своєму представнику порадами у записках або під час тайм-ауту у розв'язанні проблемної ситуації. Структура організації та проведення дискусії-обміну думками передбачає чотири стадії: організація дискусії, переддискусія (експозиція), дискусія і аналіз дискусії.

4) Визначено КДУ, які необхідно сформулювати і розвивати у студентів початкового ступеню навчання у мовному ЗВО для ведення англомовної дискусії на

основі ПС: починати/підтримувати бесіду, запитати/висловити свою точку зору/згоду/незгоду з ПС, переконувати співрозмовників шляхом аргументів, знаходити компроміс тощо. Тому, наступним кроком нашого дослідження має стати відбір та організація матеріалу для навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПК.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН

Аналіз теоретичних досліджень з методики та суміжних з нею наук став підґрунтям для практичної реалізації методики навчання майбутніх вчителів професійно орієнтованої англomовної дискусії. Серед завдань розділу - обґрунтування критеріїв відбору ПК для навчання студентів мовних спеціальностей дискусії; визначення етапів навчання дискусії, їх мета та зміст; розробка відповідної підсистеми вправ на основі визначених етапів навчання дискусії; розробка моделі навчання дискусії на основі ПК.

2.1. Відбір та організація матеріалу для навчання майбутніх учителів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних картин

Однією з умов для навчання майбутніх філологів професійно орієнтованої англomовної дискусії є вирішення проблеми відбору навчального матеріалу, його обробка й організація, а також створення системи вправ для його засвоєння. Питання відбору й організації навчального матеріалу завжди було одним із найскладніших і найважливіших проблем у методиці навчання ІМ. Для того, щоб визначити, як навчати, необхідно вирішити, що є об'єктом навчання. У нашому випадку об'єктом навчання виступають ПК, які сприяють підтриманню високого рівня інтелектуальної активності і викликають величезний інтерес до іноземної мови як предмету. Визначення теоретичних передумов навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПК, описане у попередньому розділі (див. розд. 1), дозволяє стверджувати, що відібраний навчальний матеріал і створені на його основі підсистема вправ та

відповідні системи вправ повинні бути основою для моделювання ситуацій міжкультурного спілкування в навчальних умовах. Останнє відбувається у певних сферах і ПС, у яких співрозмовники вирішують певні ПЗ. Це передбачає необхідність здійснення відбору за схемою, запропонованою А.Й. Гордєєвою [69] проблема → предмет обговорення → проблемна ситуація → проблемне завдання. Тому виникає необхідність у створенні номенклатури ПС у відповідності з метою й сферами спілкування. При цьому необхідно зазначити, що основою ПК є не тема, а проблема, оскільки остання - це спосіб організації предметного змісту спілкування на основі логіко-сміслового об'єднання предмета обговорення навколо задачі. Таким чином, у межах теми можна виділити низку проблем. Наприклад, тема "їжа" може бути представлена такими проблемами як "Здорове й повноцінне харчування", "Швидке харчування: за і проти?", "Національна кухня - візитна картка країни", "Правила поведінки за столом", "Вегетаріанство", "Шкода і користь дієт" тощо.

Перейдемо до визначення поняття проблема (грец. *problema* - перепона) - це форма і засіб наукового пізнання, що є поєднанням двох змістових елементів: про незнання і передбачення можливості наукового відкриття [50]. Слідом за А.Й. Гордєєвою ми поділяємо проблеми на 2 типи: навчальні проблеми, які передбачають наявність єдиного способу їх вирішення і проблеми для обговорення, які можуть мати декілька варіантів їх вирішення, оскільки кожен учасник спілкування може мати свою точку зору, яка не співпадає з точкою зору інших співрозмовників [69, с. 23]. У свою чергу, ми поділяємо проблеми для обговорення на нескладні проблеми, які студенти можуть обговорити, спираючись на власний життєвий досвід, і складні проблеми, для обговорення яких у студентів бракує життєвого досвіду, а також ті, які обговорити без одержання додаткової інформації важко [69, с. 28-29]. У межах нашого дослідження ми зосереджуємо свою увагу на складних проблемах, тобто на таких, які створюють спеціальні умови для здійснення пошукової творчої діяльності, що відповідає суті ПН. Саме складні проблеми можуть бути основою для моделювання ПС та ПК для

створення атмосфери реального спілкування на заняттях з АМ. До того ж, доцільно відібрати життєво важливі, актуальні проблеми, що корелюють зі сферами спілкування Програми і відповідають віковим особливостям студентів. Виходячи з цього, ми вважаємо актуальність проблеми важливою умовою для відбору матеріалу для навчання майбутніх філологів дискусії. У нашому дослідженні ми враховували сфери спілкування, зазначені у ЗЄР, а саме:

— суспільну сферу, що пов'язана із соціальними видами взаємодії: культура, дозвілля, сервіс, тощо;

— особистісну сферу, яка охоплює родинні зв'язки та індивідуально-соціальні види діяльності;

— професійну сферу, що пов'язана з професійною діяльністю людини та стосунками під час виконання професійних обов'язків;

— освітню сферу, що включає в себе навчальний, або тренувальний контекст (як правило, у певному закладі освіти) та має на меті оволодіння специфічними знаннями або вміннями [7, с. 14-15].

Слідом за Ю.І. Пассовим, А.Й. Гордєєвою ми виділяємо такі предмети обговорення: 1) суспільна подія; 2) вчинок; 3) об'єктивний суспільний факт; 4) факт з діяльності людей, що не відображається на оточуючих; 5) поняття, що містить в собі особистий сенс; 6) об'єктивна сентенція, що не є загальною для всіх випадків у житті; 7) суперечливе суб'єктивне твердження; 8) масове явище, що викликає певний інтерес; 9) "ненормальне" положення, в якому знаходяться суб'єкти чи їх справи; 10) "ненормована" поведінка, що впливає на інших [69, с. 24; 70, с. 102].

Визначення предмету обговорення дозволяють нам деталізувати кожну проблему, і таким чином у подальшому створити номенклатуру ПС, оскільки ми розглядаємо проблему як основу для створення різноманітних ПК. Чітке визначення понять ПК, які є ефективними засобами навчання ведення дискусії, має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки жодна методична система не буде діяти

ефективно, якщо не будуть враховуватися комплексно важливі характеристики того явища, навчити якого вона призначена. Слід відзначити, що не існує єдиної думки у трактуванні зазначених понять, оскільки автори розглядають їх з різних позицій: педагогічних, психологічних, методичних тощо. Отже, надамо визначення цих ключових понять у межах ПН.

Поняття "проблемна ситуація" пов'язана з вирішенням наступних питань: 1) визначення ПС; 2) ознаки ПС; 3) компоненти ПС; 4) типи ПС (класифікація) і їхні способи створення. Поняття **ситуація** визначається як універсальна форма функціонування процесу спілкування, яка існує як інтегративна, динамічна система соціально-статусних, рольових, і моральних взаємовідносин суб'єктів спілкування та виникає на основі взаємодії ситуативних позицій тих, хто спілкуються [70, с. 43]. У межах нашого дослідження ми зосереджуємо нашу увагу на проблемних ситуаціях, які розглядаються як сукупність умов, що містять пізнавальне утруднення, для вирішення якого студенти повинні набути нові знання або прикласти інтелектуальні зусилля [71, с. 23]. Слідом за А.Й. Гордєєвою ми не ототожнюємо такі поняття як комунікативна ситуація (КС) і ПС, оскільки суперечності, що лежать в основі ПС, мають місце, коли учасникам розмови притаманні різні погляди стосовно проблеми, що викликає бажання вплинути на точку зору співрозмовника [69, с. 58]. При цьому комунікативна ситуація визначається як динамічна система взаємодіючих факторів, які залучають людину до мовної комунікації, визначають її мовленнєву поведінку у межах одного акту спілкування [52, с. 195].

Розглянемо докладніше, яку ситуацію (картину) слід вважати проблемною. Аналіз підходів до вирішення цього питання дозволяє виділити такі ознаки ПС [72; 73; 53]:

Новизна, або наявність невідомої інформації, що має бути розкрита у ПС, оскільки остання виникає під час виконання практичної роботи, коли виявляється невідповідність між наявною системою знань у студентів і новими фактами, явищами.

Усвідомлюючи труднощі такого характеру, студенти переконуються у необхідності отримання нових знань або застосування старих знань у новій ситуації.

Пізнавальна потреба – дія, завдяки якій виникає інтерес до нового невідомого засобу чи умови дії. Ми погоджуємося з А.М. Матюшкіним, що пізнавальна потреба виникає у людини, коли та не може досягти мети, використовуючи відомі їй знання. Проблемна ситуація виникає за обставин дефіциту інформації, призводячи до потреби говорити, включає механізм мисленнєвої активності [72; 73; 53]. Окрім того, слідом за Ю.І. Пасовим ми вважаємо обов'язковими компонентами ПС: *змістовність* - наявність проблеми, конфлікту; *мовленнєву функцію* - ставлення людини до ситуації [54, с. 100].

Визначивши ознаки ПС, перейдемо до її структури, або компонентного складу, що дозволить нам у подальшому здійснювати відбір ПК. Визначимо складові, або компоненти ПС, де остання - динамічна структура (система) факторів, що обумовлює зміст та форму навчально-мовленнєвої дії студентів при навчанні дискусії [38, с. 29]. У дидактиці та методиці навчання ІМ немає єдиної точки зору щодо компонентного складу ПС [49; 9; 47], тому ми вирішили розглянути його докладніше.

Існує два підходи до визначення компонентного складу ПС. Так, одні вчені [49] вважають, що ПЗ є засобом для створення ПС, у свою чергу інші — вважають що ПЗ є компонентом ПС [69]. У відповідності до першого підходу викладач спочатку надає студентам ПЗ, а на його основі створює ПС; у відповідності до другого підходу викладач пред'являє студентам ПС, після чого ставить до них ПЗ. Ми підтримуємо думку А.И. Гордєєвої, що компонентом ПС є ПЗ, оскільки останнє за своєю суттю є комплексом умов, що передбачають виникнення суперечностей, спростування яких викликає обговорення [69]. ПЗ повинно ставити студента перед необхідністю самостійного рішення, конструювання власної діяльності, розв'язання задачі власним способом.

Таким чином, проблемне завдання - це мовленнєва вправа, у якій невідомий один із його компонентів, тобто відомо про що говорити, для чого, але невідомо як формулювати думку і якими засобами спілкування [15, с. 253].

Слідом за А.Й. Гордєєвою другий компонент ПС ми пов'язуємо з необхідністю керування процесом обговорення і представляємо його як шляхи визначення і вирішення ПЗ, які детермінуються або не детермінуються викладачем [69, с. 60]. Можна визначити такі рівні визначення та вирішення ПЗ за участю викладача:

- ПЗ визначає викладач і вирішує його разом із студентами;
- ПЗ формулює викладач, а студенти вирішують його самостійно;
- студенти самі визначають ПЗ і шляхи його вирішення.

До того ж, виходячи з визначення ПС, важливим компонентом останньої є мотив, або мета (ціль), яка ускладнена проблемою (перешкодою), а також такі компоненти як: час, місце, учасники спілкування, умови спілкування [49, с. 71]. Врахування компонентів ПС дозволяє нам перейти до принципів відбору ПК. Оскільки навчати майбутніх філологів дискусії необхідно за певною методичною системою, що включає принципи відбору матеріалу, відбір тематики та мовного матеріалу, його організацію, враховуючи при цьому інтереси та можливості студентів, у контексті нашого дослідження ми будемо керуватися концепцією, запропонованою Ю.І. Пассовим [70, с. 150-157].

Одним із найголовніших принципів відбору матеріалу для навчання дискусії на основі ПК є ситуативно-тематичний принцип, який відповідає завданню початкового ступеню навчання - забезпечити формування основ володіння усним мовленням на обмеженому та ретельно відібраному матеріалі для того, щоб студент був спроможним спілкуватися з носіями мови з широкого кола тем [13, с. 24-29]. Ситуативно-тематичний принцип передбачає відбір мовного та мовленнєвого матеріалу у відповідності з життєвими ситуаціями та темами, що мають вивчатися на цьому ступені [66, с. 28]. Розвиток мовленнєвих навичок і вмінь відбувається швидше

і легше, якщо процес оволодіння мовою максимально наближений до реальних умов спілкування [2, с. 247]. Вважаємо, що для створення атмосфери реального спілкування на заняттях з АМ, доцільно відібрати життєво важливі ситуації, що корелюються із сферами спілкування, визначеними у ЗЄР і Програмі.

При цьому необхідно враховувати актуальність проблеми та мотивацію, оскільки слідом за більшістю вчених ми вважаємо, що мовленнєвий контакт не відбудеться без потреби у спілкуванні [2; 69; 28; 8]. Зазначеним цілям відповідає такий принцип відбору ПК як проблемність викладу матеріалу, де актуальність проблеми є важливою умовою відбору матеріалу для навчання дискусії. Окрім того, цей принцип передбачає відбір таких проблем і ПК, які здатні активізувати розумову діяльність тих, хто навчається, і викликати потребу в обговоренні. Принцип проблемності, спрямований на особистість студента, реалізує весь комплекс особистих стимулів, мотивів. Отже, керуючись принципом проблемності ми будемо відбирати ПК на основі актуальної для студентів проблеми.

Беручи до уваги зазначені вище принципи при відборі ПК, необхідно враховувати, що оволодіння іноземною мовою невідривне від культури народу-носія мови [75, с. 3]. Це означає, що процес відбору ПК повинен проводитися з урахуванням принципу культурологічної спрямованості, в основу якого входить володіння соціальними нормами та правилами міжкультурного спілкування. Отже, більшість ПК має містити культурні реалії англomовних країн, її традиції, звички, стиль життя. При цьому необхідно зазначити, що способи вирішення ПС різні у рідній й англomовній культурах, оскільки люди оцінюють події, сприймають факти інших культур крізь призму власних культурних норм.

Модифікуючи наступний принцип у концепції Ю.І. Пассова – адекватного відображення (моделювання) структури системи мовлення, вважаємо, що матеріал для навчання передбачає відображення реалій життя та сьогодення, адже в реальному спілкуванні ми дізнаємося або сповіщаємо партнерові по спілкуванню щось нове [76,

с. 3]. На вирішення цих завдань спрямований **принцип новизни** при відборі ПК та подальшому відборі навчального матеріалу для їх вирішення. До того ж, студенти мають знайти додаткову інформацію для вирішення ПС.

Отже, визначення ознак ПС, її компонентного складу і принципів відбору ПК дозволяють нам дійти висновку які ПК, можна використовувати на заняттях АМ для навчання майбутніх філологів дискусії. Таким чином, вважаємо за необхідне виділити такі типи ПС і способи їх створення, які будуть формувати навички та розвивати вміння студентів початкового етапу, що зазначені у типовій програмі. На жаль, на сучасному ступені не існує чіткої класифікації ПС, тому ми вважаємо за потрібне для створення останньої проаналізувати типологію КС, оскільки КС має багато спільного з ПС і створити на основі аналізу класифікацію ПС.

Ю.І. Пассов поділяє ситуації на: "соціальний контакт" і "мовленнєву ситуацію", де "мовленнєва ситуація" містить проблему на відміну від "соціального контакту" [77, с. 66-67]. У свою чергу, Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров поділяють комунікативні ситуації (КС) на стандартні (стабільні) і нестандартні (варіабельні) [78]. При цьому у стандартних КС мовленнєва поведінка комунікантів чітко визначена і регламентована. Г.В. Рогова та ін., поділяючи КС на конкретні й абстрактні [53, с. 124], вважають, що в конкретних ситуаціях ролі закріплені за учасниками розмови, а умови спілкування визначені. В абстрактних КС учасники спілкування не обмежені ролями та умовами, вільно здійснюють мовленнєві дії у процесі мовлення. У класифікації М.Л. Вайсбурд вірогідні ситуації є стандартними ситуаціями, а невірогідні - нестандартними (див. класифікацію Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова вище). А.Й. Гордєєва у своєму дослідженні на основі аналізу класифікацій КС, розробила свою власну типологію, розділивши ситуації на проблемно-комунікативні (нестандартні ситуації з певним рівнем проблемності) і комунікативні [69, с. 57]. Дмітренко Н.Є. розділяє види ПС залежно від теми й особливостей змісту матеріалу: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка і ситуація-вправа [74, с. 28]. У свою чергу М.Л.

Писанко на основі обраної та проаналізованої класифікації КС виділила у межах своєї наукової роботи 4 типи КС: 1) реальні стандартні ситуації; 2) уявні стандартні ситуації, 3) реальні нестандартні ситуації; 4) уявні нестандартні ситуації, обравши реальні стандартні ситуації, в яких комуніканти виконують типові соціально-комунікативні ролі й реалізують мовленнєві дії, що відбуваються за певними сталими схемами [79, с. 80]. Найбільш повну класифікацію ПС надає Г.К. Селевко [80, с. 60-64], який поділяє ПС на такі типи: 1) несподіваності, 2) конфлікту, 3) передбачення, 4) спростування, 5) невідповідності, 6) невизначеності тощо.

Описані вище типології дозволяють нам виділити ситуації, які релевантні для нашого дослідження. Як бачимо, питання класифікації ПС залишається відкритим. Оскільки основою навчання ведення дискусії майбутніх учителів ми обрали ПК як стимул активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів під час занять [2, с. 60], вважаємо за необхідне виділити такі типи ПК і способи їх створення, які будуть формувати навички та розвивати вміння студентів, що зазначені у типовій програмі. Серед розглянутих нами типів ситуацій - найбільш релевантною для нашого дослідження є вищезазначена класифікація Г.К. Селевко [80], на основі якої ми створили свою власну класифікацію ПС. Розглянемо типи ПС, які створюються за допомогою певних (спеціальних дій) з боку викладача, в аспекті їх використання для навчання майбутніх філологів дискусії:

1. *Ситуація несподіваності.* Створюється при ознайомленні слухачів з фактами або ідеями, що викликають подив, вражають своєю несподіваністю, здаються парадоксальними. При цьому природно постає запитання: чи може бути так?

2. *Ситуація конфлікту.* Виникає, коли нові факти, висновки, досвід вступають у протиріччя з усталеними науковими теоріями, уявленнями. Це викликає пошукову діяльність студентів і призводить до активного засвоєння нових знань.

3. *Ситуація передбачення*. Створюється, коли студенти розглядають варіанти майбутнього розвитку ситуації, наводячи свої аргументи, або передбачають як розвивалася ситуація у минулому.

4. *Ситуація спростування*. Слухачам пропонується довести неспроможність будь-якої ідеї, розв'язку, спростувати антинауковий підхід.

5. *Ситуація невідповідності*. Виникає, коли життєвий досвід, поняття, що раніше склалися у студентів, вступають у протиріччя з науковими даними.

6. *Ситуація невизначеності*. Проблемне завдання містить недостатню кількість даних для одержання своєчасного розв'язання. Акцент у цьому випадку робиться на кмітливість, дотепність студентів, які повинні самостійно здобути дані, яких не вистачає. Студенти отримують завдання розглянути деякі факти, що містяться у новому для них матеріалі, порівнюють їх з відомими та роблять самостійне узагальнення.

7. *Ситуація вибору*. Створюється у тих випадках, коли студентам пропонується обрати правильний розв'язок з ряду можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.

У нашому дослідженні ми будемо використовувати зображення як основу для формування навичок ведення дискусії; подальшого аналізу, обговорення та організації дискусії. На нашу думку, саме вони можуть стати основою для створення проблемних картин і максимального наближення студентів до реальних ситуацій, даючи краще розуміння проблеми завдяки наочності.

Зображення легко використовуються під час різних видів робіт: індивідуальної, парної, групової, колективної. За короткий проміжок часу, відведений на перегляд картини, студент отримує великий обсяг інформації за зоровим каналом: зображення містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд й невербальну поведінку учасників спілкування. Зоровий ряд допомагає краще запам'ятати мовні структури, розширити словниковий запас.

Визначаючи критерії відбору проблемних зображень, ми враховували такі чинники: 1) мету навчання - навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПК; 2) вимоги чинної Програми з англійської мови для університетів та інститутів [1] і ЗЄР з мовної освіти [7] щодо рівня сформованості у студентів рецептивних навичок; 3) умови організації навчання - аудиторні/позааудиторні заняття.

Врахування зазначених вище чинників дозволяє нам виділити специфічний для нашого дослідження критерій - проблемності, який передбачає наявність проблеми у картині. При цьому проблема повинна бути актуальною для студентів, а також відповідати вимогам Програми. Питання відбору ПС представлено у складеній нами номенклатурі ПС. Таким чином, відбір картин здійснювався за зазначеним вище критерієм, також за загальноприйнятими у методиці: якісними (тематичність; інформативність; актуальність; культурологічна спрямованість; відповідність програмам навчання та інтересам студентів; новизна; доступність і посильність матеріалу означає, що проблематика картини має бути доступною для вікової категорії студентів).

Отже, успішність реалізації відбору зображального матеріалу та ПС для формування у майбутніх філологів компетентності у веденні дискусії визначається критеріями, що були визначені нами у цьому підрозділі. Оскільки основою нашого дослідження є ПС, нами були відібрані такі типи ситуацій, які забезпечують умови розвитку зазначеної вище компетентності у студентів. Оскільки представлені нами критерії відбору матеріалу та типи ПС становлять практичну цінність для нашої роботи, вони повинні знаходити свою реалізацію у відповідних етапах навчання і вправах для навчання дискусії, що буде предметом нашого дослідження у наступних підрозділах.

2.2. Підсистема вправ для навчання майбутніх вчителів ведення дискусії англійською мовою з використанням проблемних картин

Питанню розробки підсистеми вправ для навчання дискусії приділялася увага багатьох методистів, праці яких пов'язані з навчанням дискусії на матеріалі художніх текстів (Н.М. Топтигіна) і автентичних поетичних творів (Н.П. Андронік), у процесі навчання професійно орієнтованого (І.О. Сімкова), наукового (О.О. Галанова) або полілогічного спілкування (М.С. Калініна, Т.Ю. Шевченко, О.В. Холодяєва). Зарубіжні методисти пропонують навчати дискусії на основі реальних ситуацій (К. Фолс), а також роблять спробу залучити студентів до вирішення проблем під час дискусії (С. Брукфілд, С. Прескіл). Проте проблема навчання дискусії шляхом вирішення ПЗ, створеного на основі ПС, ще досі не вирішена, і відповідно підсистема вправ, призначена для навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі ПК в методиці навчання ІМ не розроблена.

Отже, перед нами постає завдання розробки такої підсистеми вправ. Для цього ми маємо визначити етапи навчання дискусії, групи, типи і види вправ, які повинні увійти до розроблюваної підсистеми, встановити послідовність застосування типів і видів вправ з урахуванням етапів навчання дискусії, сформулювати вимоги до вправ, спрямованих на навчання дискусії.

Для вирішення першого з визначених завдань, ми проаналізували доробки зазначених вище методистів щодо виділення ними етапів навчання дискусії. На основі аналізу виділених дослідниками етапів навчання дискусії можна зробити висновок, що деякі автори досліджень: Н.П. Андронік, О.О. Галанова, І.О. Сімкова, Н.П. Топтигіна виділяють підготовчий і основний етапи навчання, де перший передбачає підготовку до дискусії, а другий - власне проведення останньої. Інші методисти: Т.Ю. Шевченко і О.В. Холодяєва поділяють етап підготовки на декілька підетапів, спрямованих на поступове оволодіння студентами спочатку ініціативними намірами,

стратегіями і тактиками, потім функціональною схемою полілогу-дискусії, а також мовленнєвими зразками, мовними засобами контактності, правилами та інструкціями щодо ведення дискусії тощо. І.О. Сімкова, у свою чергу, виділяє окрім зазначених етапів ще один, спрямований на підведення підсумків і аналіз проведеної дискусії.

Отже, спираючись на виділені методистами етапи навчання дискусії, структуру дискусії-обміну думками, а також враховуючи складність процесу навчання і організації дискусії на основі ПК, ми виділяємо п'ять етапів навчання останньої: *пропедевтичний, організаційно-мотиваційний, інформативно-підготовчий, ситуативно-дискусійний і констатуюче-інтерпретаційний*. При цьому під етапом навчання розуміємо певний проміжок часу (період), що має самостійне значення, цілі та завдання. Розглянемо виділені нами етапи докладніше.

Перший етап - пропедевтичний, передбачає підготовку студентів до навчання дискусії. Необхідність виділення пропедевтичного етапу була зумовлена складністю навчання студентів дискусії на початковому ступені, адже студенти ще не мають належного рівня сформованості необхідних для ведення дискусії умінь: аргументувати власну точку зору, переконувати співрозмовників, висловлювати згоду/незгоду з певної проблеми тощо, мають труднощі з продукуванням ініціативних реплік, вживанням клішованих фраз та виразів, а також непередбачуваністю ходу дискусії. Оскільки передумовою навчання студентів дискусії виступають сформовані у них уміння у ДМ, то для того, щоб досягти мети цього етапу, вважаємо за необхідне починати навчання дискусії з розвитку умінь студентів на основі діалогу-обміну думками і діалогу-обговорення, які мають на меті навчити студентів повідомити певну інформацію, довести або обґрунтувати власну точку зору, обговорити проблему, переконати співрозмовника, надати пораду у разі необхідності тощо. Для організації такого навчання викладач може використовувати запропоновані у навчально-методичному комплексі або відбирати самостійно тексти для читання та аудіювання, оскільки подана в них інформація може бути використана для створення

на її основі комунікативних ситуацій і відповідно діалогів-обміну думками і обговорення. Таким чином, вже протягом першого етапу у студентів починають формуватися і розвиватися такі комунікативно-дискусійні уміння: уміння починати діалог (продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні ситуації спілкування і мовленнєві формули); уміння підтримувати бесіду з метою її продовження (продукування як реактивних реплік, так й реактивно-ініціативних реплік: правильно й швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника); уміння запитати точку зору інших комунікантів; уміння висловити свою думку щодо почутого/прочитаного; уміння демонструвати зацікавленість у предметі обговорення тощо.

Другий етап – організаційно-мотиваційний, передає мотиваційну готовність студентів до обговорення ПК. Тому мета цього етапу - створення мотиваційної готовності до участі у дискусії й організація останньої, передбачає вирішення наступних завдань: вибір проблеми, що буде обговорюватись під час дискусії із запропонованих викладачем, визначення мети, поділ студентів на підгрупи, вибір представника підгрупи (модератора); встановлення регламенту дискусії викладачем, прогнозування змісту дискусії. Організаційно-мотиваційний етап називають етапом "пробудження інтересу" (термін В.В. Черниш), що виникає завдяки таким особливостям ПС як обставини, за яких у мовця з'являється потреба говорити, наявність проблеми/конфлікту, а також мовленнєва функція - ставлення людини до ситуації [81, с. 105]. Цей етап також спрямований на формування та розвиток організаційних умінь (обґрунтовувати вибір обраної проблеми для обговорення, визначати мету дискусії) і прогностичних умінь (прогнозувати ПС, з якими стикаються люди, маючи певну проблему, прогнозувати ймовірність подій і наслідків у певній ПС, прогнозувати зміст дискусії).

Метою третього етапу - інформативно-підготовчого є: первинне орієнтування в дискусії, яке відбувається шляхом ознайомлення із ПС, одержанні і пошуку

необхідної студентам для участі у дискусії інформації, аналізу ПС, визначення загальної точки зору підгрупи. На цьому етапі викладач знайомить студентів із ПС у процесі перегляду ПК. Одним із завдань інформативно-підготовчого етапу є також пошук та вилучення додаткової інформації, необхідної студентам для ведення дискусії, оскільки їм може бракувати знань, життєвого та мовного досвіду, необхідних для вирішення проблеми і відповідного ПЗ, що ставить перед ними викладач, і для аргументованого висловлювання з їх приводу. Тому, на інформативно - підготовчому етапі важливою є самостійна підготовка, яка у подальшому має забезпечити ініціативність мовленнєвої поведінки учасників дискусії, нормальний мовленнєвий темп і мінімальну кількість помилок, а також сприятиме поступовому переходу від підготовленого мовлення до непідготовленого.

Отже, після знайомства із ПК, вилучення й опрацювання необхідної інформації стосовно ПС реалізується наступне завдання інформативно-підготовчого етапу - аналіз ПС у підгрупах, а саме причин її виникнення, програмування і планування іншомовного висловлювання. Викладач забезпечує студентів мовленнєвими засобами, за допомогою яких відбувається обмін думками в підгрупах. Такий аналіз можна здійснювати у процесі заповнення студентами інтелектуальної карти (a mind map) з використанням прийому "*евристична бесіда*" (жорстке керування): студенти аналізують ПК, відповідаючи на серію навідних запитань, запропонованих викладачем, або за допомогою прийому "*мікрофон*" (часткове керування): студенти аналізують ПК по-черзі, висловлюючись з приводу проблеми та причин її виникнення, передаючи один одному уявний мікрофон. Обидва прийоми дають студентам можливість зібрати необхідні для подальшого обговорення ідеї і визначити загальну точку зору підгрупи, а використання інтелектуальної карти - записати ідеї та візуалізувати інформацію, необхідну для вирішення проблеми у ході дискусії. На доцільності використання інтелектуальних карт у процесі навчання діалогічного мовлення наголошують багато методистів і психологів: Є.Ю. Бруннер, М. Бейер (М.

Beyer), Т. Бьюзен (Т. Buzan), А.Й. Гордеева, Х. Мюллер та ін. Особливої актуальності такі карти набувають у процесі підготовки до участі у дискусії або обговоренні, оскільки ідеї, що виникають під час обговорення у підгрупах, фіксуються у письмовій формі. Інтелектуальна карта допомагає це зробити у вигляді схеми з асоціаціями, що виникають у зв'язку із запропонованою для обговорення проблемою і ПС. Для цього на аркуші зазначається проблема, нижче - причини її виникнення, далі слідує варіанти вирішення проблеми, які визначають студенти під час ситуативно-дискусійного етапу, вказуються позитивні та негативні наслідки обраних рішень. На цьому рівні карти зазначаються бажані результати кожного з таких варіантів дій. Далі процес повторюється вже на рівні цих рішень, і так до тих пір, поки один або декілька ланцюжків не призведуть до досягнення мети дискусії: вирішення ПС і ПЗ. Подальший аналіз карти дозволяє відкинути менш ефективні варіанти вирішення ПС і виявити найбільш вигідну стратегію дій. Перевага такої карти полягає в тому, що студенти отримують готовий план висловлювання, використання якого допоможе успішно здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність у ході дискусії і допоможе вирішити поставлені перед студентами ПС і ПЗ [69, с. 51-58].

Таким чином, на третьому етапі у студентів будуть формуватися і розвиватися такі КДУ: описати ПС, виявити причини її виникнення і наслідки; висловити пропозиції щодо варіантів вирішення ПС, висвітлюючи власну точку зору і зважаючи на точку зору співрозмовника; деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією щодо ПС; доповнювати і розширювати зміст висловлювання.

Четвертий етап, *ситуативно-дискусійний*, метою якого є проведення дискусії, починається із представлення ПК викладачем, яке передбачає пошук студентами способів вирішення ПС, визначення позитивних і негативних наслідків обраних рішень у процесі подальшого заповнення інтелектуальної карти, про що йшла мова вище. Далі починається власне дискусія: аргументація/ висловлення точки зору

представника підгрупи (модератора) на основі одержаної ролі, знаходження колективного рішення і пошук компромісу у разі необхідності. Вирішення ПС у підгрупах може відбуватися з жорстким (прийом "займи позицію") і частковим (прийом "дерево рішень") керуванням. Обмін думками у підгрупах з використанням прийому "займи позицію" відбувається на основі варіантів рішень, ролей та позицій, що мають відстоювати студенти, наданих їм викладачем, тоді як застосування прийому "дерево рішень" передбачає самостійний пошук студентами варіантів вирішення ПС, самостійний вибір/ розподіл ролей у підгрупі, самостійне визначення позиції, яку відстоює студент у відповідності з обраною роллю. Обговорення у підгрупах завершується виступами представників підгруп, що виконують певні ролі (психолога, лікаря, друга, юриста тощо), аргументуючи обраний у підгрупі спосіб вирішення ПЗ. На цьому етапі учасники підгруп можуть надавати своїм представникам вказівки у вигляді записок, де стисло обґрунтовують свої думку, або у разі необхідності можуть брати тайм-аут для консультації. Після обговорення учасники дискусії мають прийняти колективне рішення або знайти компроміс щодо вибору вирішення ПС, завершивши таким чином обговорення.

Протягом цього етапу у студентів будуть формуватися і розвиватися такі КДУ: вступати в дискусію; переконувати комунікантів шляхом аргументації/ контраргументації; наводити приклади з метою аргументації/ контраргументації; тактовно висловлювати свою згоду/незгоду з ПС; підтримувати дискусію, розгортаючи висловлювання, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовника; надавати поради і реагувати на поради інших; знаходити шляхи розв'язання ПС, знайти компроміс тощо.

Останній етап - констатуюче-інтерпретаційний - необхідний для формулювання висновків і проведення аналізу дискусії. На цьому етапі реалізуються такі завдання: виявлення позитивних та негативних аспектів дискусії; підведення підсумків дискусії студентами, оцінювання діяльності студентів викладачем. Оскільки студентам бракує

досвіду у підбитті підсумків, формулюванні висновків і визначенні результатів дискусії, доцільно запропонувати їм заповнити спеціально розроблений бланк для визначення результатів дискусії, надати опору у вигляді плану або серію навідних запитань для формулювання висновків. Протягом цього етапу у студентів будуть формуватися і розвиватися такі КДУ: завершувати обговорення, висловлюючи ставлення до ПС, підводити підсумки дискусії, співставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії. Обов'язковим компонентом в організації дискусії є оцінювання викладачем загальної і мовленнєвої діяльності студентів. Оцінювання загальної діяльності передбачає врахування участі студента у дискусії, його активності та кількості виступів. Оцінювання мовленнєвої діяльності передбачає визначення рівня сформованості у студента КДУ. Таке оцінювання має супроводжуватись коментарями викладача щодо корекції і прогнозування помилок у мовленні студентів і рекомендаціями щодо більш ефективного проведення наступних дискусій.

Представлена поетапна організація навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПК дозволяє нам визначити групи, типи і види вправ, що мають увійти до підсистеми і вимоги до них. Наведені в описаних вище етапів КДУ уможливають виділення відповідних груп і підгруп вправ (див.табл. 2.1).

Табл. 2.1.

Підсистема вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій		
Пропедевтичний етап	Група вправ для розвитку комунікативно-	1.1 починати діалог: продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні мовленнєві формули;

	дискусійних умінь (на основі діалогу-обміну думками, діалогу- обговорення)	1.2 підтримувати бесіду з метою її продовження;
		1.3 запитати точку зору інших комунікантів;
		1.4 висловити свою думку щодо почутого/прочитаного;
		1.5 підтримати/не підтримати точку зору комуніканта;
		1.6 демонструвати зацікавленість у предметі обговорення;
Організаційно- мотиваційний етап	Група вправ для розвитку організаційних умінь ведення дискусії	2.1 обґрунтовувати вибір обраної проблеми для обговорення;
		2.2. визначати мету дискусії;
	Група вправ для розвитку прогностичних умінь	3.1 прогнозувати ПС;
		3.2 прогнозувати ймовірність подій і наслідків у певній ПС;
		3.3 прогнозувати зміст дискусії;
	Інформативно- підготовчий етап	Група вправ для розвитку умінь зорового сприймання у процесі ознайомлення з ПС
4.2 узагальнювати факти/події;		
4.3 співвідносити факти, встановлювати зв'язки, оцінювати й інтерпретувати одержану інформацію;		

	Група вправ для формування і розвитку комунікативно-дискусійних умінь описати ПС	<p>5.1 описати проблему/ПС, виявити причини її виникнення і наслідки;</p> <p>5.2 висловити пропозиції щодо варіантів вирішення ПС, висвітлюючи власну точку зору і зважаючи на точку зору співрозмовника;</p> <p>5.3 деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією щодо ПС;</p> <p>5.4 доповнювати і розширювати зміст висловлювання;</p>
Ситуативно-дискусійний етап	Група вправ для формування і розвитку комунікативно-дискусійних умінь вести і завершувати дискусію, підводити підсумки співставляти мету дискусії з її результатами, визначати	<p>6.1 вступати в дискусію;</p> <p>6.2 переконувати комунікантів шляхом аргументації/ контраргументації;</p> <p>6.3 тактовно висловлювати свою згоду/незгоду з точкою зору співрозмовника, наводити приклади з метою аргументації/контраргументації;</p> <p>6.4 підтримувати дискусію, розгортаючи висловлювання, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовника; 6.5 надавати поради і реагувати на поради інших;</p> <p>6.6 знаходити шляхи розв'язання ПС, знайти компроміс;</p>

Констатує- ентерпретаційний етап	позитивні і негативні аспекти дискусії	6.7 завершувати обговорення, висловлюючи власне ставлення до ПС;
		6.8 підводити підсумки дискусії;
		6.9 співставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії, що відбулася.

Відомо, що результат навчання значною мірою залежить від його правильної організації, необхідною умовою чого є використання різних типів і видів вправ, розроблених з урахуванням сучасних вимог, що висуваються до них та їх компонентів. Спираючись на вимоги до вправ, виділені в методиці викладання ІМ Н.К. Склярєнко [75, с. 9-14], беручи до уваги специфіку ПН, ми визначили вимоги, якими керувалися у процесі створення вправ: 1) вмотивованість, 2) наявність ПС, її новизни, 3) спрямованість навчальної дії на одержання/надання інформації, 4) комунікативна спрямованість, 5) ступінь керування, 6) наявність рольового компоненту, 7) спосіб організації, 8) використання природних, візуально-вербальних та спеціально створених опор.

Розглянемо вимоги детальніше. У відповідності з першою вимогою вправи розподіляються на вмотивовані та невмотивовані. Вправи, які входять до нашої підсистеми, характеризуються обов'язковою наявністю вмотивованості: комунікативної - студент виконує вправу від власного імені, й комунікативно-рольової - студент виконує певну роль. В основі комунікативної мотивації знаходиться потреба у спілкуванні [54], оскільки не маючи мотиву, студент не буде вести дискусію, обговорювати проблему, переконувати співрозмовників, наводити аргументи тощо. Тому, завданням викладача є створення мотиву у вправах шляхом стимулювання штучної або природної потреби в комунікації. Отже, всі вправи нашої підсистеми є вмотивованими.

Серед вимог до створення вправ, ключовою є вимога наявності навчально-комунікативної ситуації та її новизни, що була модифікована у наявність ПС та її новизни у вправі, з огляду на специфіку нашого дослідження. Нагадаємо, що ПС викликає у студентів інтерес до обговорення певної проблеми і навчання загалом. У розроблених нами вправах ПС виступає джерелом створення на її основі ПЗ, яке мають розв'язати студенти у ході дискусії.

У відповідності до вимоги спрямованості навчальної дії на одержання/надання інформації вправи у нашій підсистемі можуть бути рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні. До нашої підсистеми включені всі види вправ, оскільки, виконуючи рецептивні вправи студенти сприймають інформацію через зоровий канал під час ознайомлення з ПК. Рецептивно-репродуктивних вправах студенти сприймають вербальну інформацію, а потім використовують її у процесі обговорення. Рецептивно-продуктивні або продуктивні вправи передбачають продукування самостійного усного висловлювання у відповідь на висловлювання співрозмовника, наприклад при висловленні своєї точки зору, погоджуючись чи не погоджуючись з точкою зору інших комунікантів. Дотримуючись критерію щодо типології вправ, ми включили до нашої підсистеми умовно-комунікативні й комунікативні вправи.

За ступенем керування вправи поділяються на керовані, частково керовані та на мінімально керовані. Ступінь керування мовленнєвими діями студентів в запропонованій нами підсистемі вправ визначається етапом навчання дискусії. На організаційно-мотиваційному, інформативно-підготовчому та ситуативно-дискусійному нами використовуються вправи з жорстким і частковим керуванням; вправи з мінімальним керуванням переважають на констатуюче-інтерпретаційному етапі. Проте, розроблені нами вправи, спрямовані на аналіз причин виникнення ПС і на пошук способів вирішення ПЗ (у процесі заповнення інтелектуальної карти) можуть бути організовані як з жорстким, так і частковим керуванням.

Наступна вимога, що висувається до вправ нашої підсистеми вправ, передбачає застосування вправ з нерольовим компонентом та з рольовим компонентом. У вправах без рольового компоненту спілкування йтиме від власного імені студентів, у вправах з рольовим компонентом, які дозволяють моделювати реальні ситуації, де студенти уявляють себе носіями соціальних та професійних ролей, вони висловлюються у відповідності з обраною роллю. За способом організації до нашої підсистеми увійшли фронтальні, парні, групові й індивідуальні вправи. У процесі навчання буде переважати робота в малих групах з наступним підведенням підсумків роботи кожної групи. Щодо врахування вимоги стосовно наявності чи відсутності опор, до нашої підсистеми входять вправи без опор, з природними (використовуються у природному процесі комунікації) та штучно створеними опорами різних видів - змістовими та формальними; об'єктивними (складеними викладачем) або суб'єктивними (складеними студентами). Оскільки вибір форми й характеру опор залежить від ступеню сформованості КДУ студентів, а також від способу організації вправи [4, с. 110], у нашій підсистемі опори поступово знімаються від одного етапу до іншого. Так, на першому етапі, пропедевтичному, ми використовуємо вправи із штучно створеними опорами; на організаційно-мотиваційному та інформативно-підготовчому етапах - вправи із штучно створеними суб'єктивними опорами, які створюють студенти шляхом заповнення таблиці даними статистики, аргументами "за/проти", перевагами/недоліками, інтелектуальної карти на ситуативно-дискусійному етапі - вправи з природними опорами; на завершальному констатуюче-інтерпретаційному етапі - вправи із суб'єктивними опорами (заповнення бланку визначення результатів дискусії), об'єктивними опорами (план підведення підсумків) і без опор. У розроблених нами вправах буде використовуватися контроль з боку викладача. Описані вище етапи навчання дискусії і вимоги до вправ стали підґрунтям для створення підсистем вправ для навчання дискусії.

Наведемо приклади вправ, що входять до описаної нами підсистеми.

Пропедевтичний етап

Гр.1. Група вправ для розвитку комунікативно-дискусійних умінь (на основі діалогу-обміну думками, діалогу-обговоренню).

Вправа 1. Підгр.1.1 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, зі штучно створеними опорами, парна, частково керована).

Мета: розвивати вміння починати діалог: продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника.

Інструкція: *Take a look at the picture. Describe what you see and try to guess what our next topic is about. Share your point of view with your partner using the chart below to choose the appropriate speech formulas.*

Табл. 2.2

Aim	Speech formulas
To start a dialogue	I think... I guess...I see...I suppose... In my view... Personally, I think... What I mean is... It goes without saying that...It seems to me that... As far as I concerned...According to me...



Рис.2.1

Вправа 2. Підгр. 1.2 (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, парна, з рольовим компонентом, частково керована)

Мета: розвивати вміння підтримувати бесіду з метою її продовження – продукування як реактивних реплік, так і реактивно-ініціативних реплік: правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника.

Інструкція: *Take a close look at the picture. How do you understand it? What problem this picture evokes?*

Work in pairs. One of you is a complaining Ukrainian university teacher and another is a teacher from the UK. Discuss what problems you may face when you require medical treatment in your country and how it can be solved.



Рис.2.2

You can use the chart below to choose the appropriate speech formulas

Табл. 2.3

Aim	Speech formulas
To start a dialog	<p><i>You know, there are such circumstances in Ukraine...</i></p> <p><i>As you may observe, the medicine is in the very bad condition... Being a Ukrainian teacher and not to have health insurance is...</i></p>

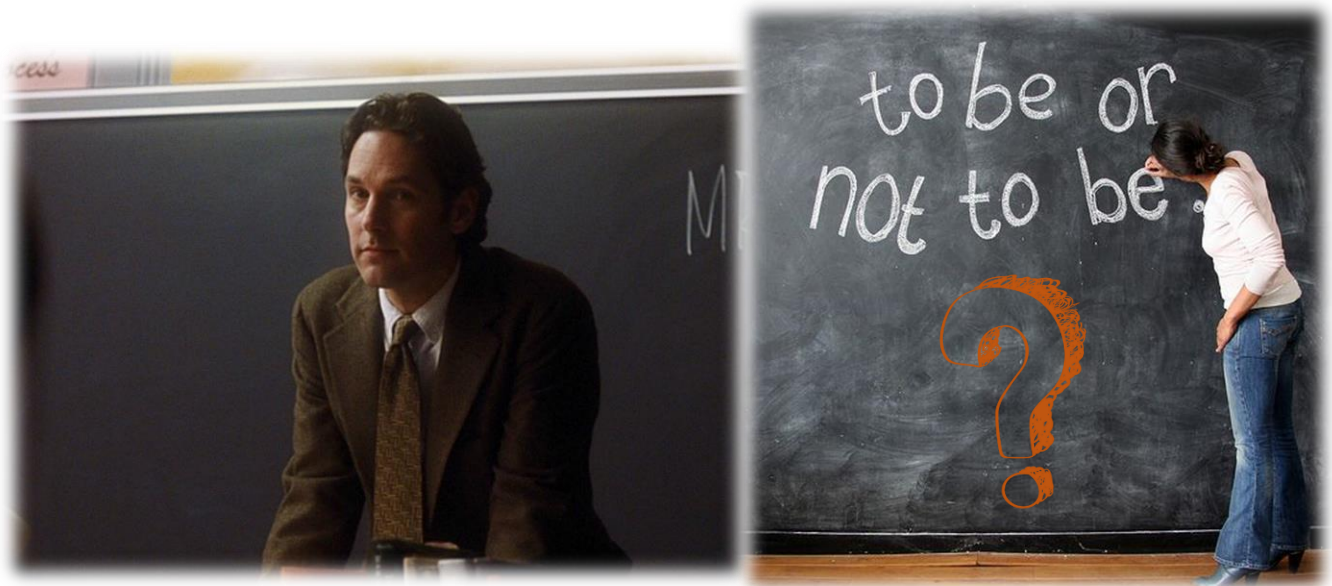


Рис.2.4

Вправа 5. Підгр.1.5 (продуктивна, умовно-комунікативна, зі штучно створеними опорами, парна)

Мета: розвивати вміння підтримати/не підтримати точку зору співрозмовника.

Інструкція: Look at the picture. Discuss with your partner. What doubts has a girl and what would you choose and why? Express agreement or disagreement to his\her opinion with the help of the table beneath.



Рис.2.5

Табл.2.5

Phrases for expressing agreement	Phrases for expressing disagreement
<p>I agree.... I totally agree....</p> <p>Definitely.... I couldn't agree more....</p> <p>Absolutely.... Precisely....</p> <p>I see your point.... I see what you are getting at.... I'd go along with that view to a point... Sure, that's one way of looking at it.... I have to side with you on this one.... I suppose so....</p> <p>I think so too.... I'd go along with that....</p> <p>That's a good point.... I see exactly what you mean....</p> <p>You're right, that's a good point....</p> <p>Actually, I think you're right....</p> <p>That's true.... Well, I agree with you here.... You have my full agreement.... I second that.... Ok, that's convincing.... I take your word on it.... You took the words right out of my mouth...</p>	<p>I see your point, but.... I see what you are getting at, but.... That's one way of looking at it, however.... I completely disagree.... Well, I see things rather differently.... Umm, I'm not sure about that.... I'm not sure I go along with that view.... I don't really agree with that idea.... I agree up to a point, but.... You could say that, however.... I wouldn't quite put it that way myself.... I still have my doubts.... I can't/ couldn't go along with that.... That's out of question.... You've got to be kidding.... Well, I don't quite agree with you....</p> <p>I find that very difficult to accept.... We don't seem to agree here.... Not necessarily.... That's not always true....</p> <p>There is no way I could agree with that....</p> <p>I don't think so.... No, I'm not sure about that because.... I'm afraid, I disagree....</p>

Вправа 6. Підгр. 1.6. (продуктивна, умовно-комунікативна, зі штучно створеними опорами, парна, з рольовим компонентом, частково керована).

Мета: розвивати вміння демонструвати зацікавленість у предметі обговорення.

Інструкція: *Work in pairs. Look at the pictures. Choose your role and make an interview together with your partner. The topic discussed is on the pictures.*



Рис.2.6

Організаційно-мотиваційний етап

Гр.2. Група вправ для розвитку організаторських умінь ведення дискусії

Вправа 7. Підгр. 2.1. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, фронтальна, керована)

Мета: розвивати вміння обґрунтовувати вибір обраної проблеми для обговорення у ході дискусії

Інструкція: *To get ready to take part in the discussion, look at the pictures, choose one of them, note down what problems it can arise. Explain your choice.*



Рис.2.7

Explain the reasons for having chosen the problem for discussion:

- 1. The problem is urgent for society.*
- 2. The problem is urgent for you.*
- 3. The problem is interesting and exciting.*
- 4. You would like to find und understand the reasons for appearing the problem.*
- 5. You are eager to share information on the problem with your group mates.*
- 6. It's important for you to prevent the problem in the future.*
- 7. You are interested in solving the problem.*

Вправа 8. Підгр. 2.2. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, фронтальна, керована)

Мета: *розвивати уміння визначати мету дискусії.*

Інструкція: According to the picture,
Choose the aims of the discussion from given:

1. Defining the main problems medical workers face nowadays.
2. Analyzing medical workers' lifestyles.
3. Finding advantages and disadvantages of working as a medical worker.
4. Describing a portrait of a modern medical worker.
5. Finding the ways of preventing the diseases.
6. Finding the solution of the problem.
7. Finding positive and negative consequences of each solution.



Рис.2.8

Гр.3 Група вправ для розвитку прогностичних умінь

Вправа 10. Підгр. 3.1. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, фронтальна, керована).

Мета: розвивати вміння прогнозувати ПС, з якими стикаються люди, маючи певну проблему.

Інструкція: Look at the picture. What are the people in the pictures? Think and define what problems they possibly face.



Рис.2.9

Вправа 11. Підгр. 3.2. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, фронтальна, керована)

Мета: розвивати вміння прогнозувати ймовірність подій і наслідків у певній ПС.

Інструкція: *Work in the groups of three. Discuss the consequences of each problem situation suggested in the previous task to start the discussion.*

Вправа 12. Підгр. 3.3. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, фронтальна, керована)

Мета: розвивати уміння прогнозувати зміст дискусії.

Інструкція: *Judging by the pictures beneath, try to predict the events developed further. Suggest the issues that may happen in the future to these young people.*



Рис.2.10

Інформативно-підготовчий етап

Гр. 4. Група вправ для розвитку вмінь читання й аудіювання у процесі ознайомлення з проблемною ситуацією

Вправа 13. Підгр. 4.1. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, індивідуальна, керована)

Мета: розвивати вміння розуміти загальний зміст зображеного.

Інструкція: *Look attentively at the picture and try to find out the main idea of it. Find out the reasons for being a vegan.*



Рис.2.11

Вправа 14. Підгр.4.2. (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, керована)

Мета: розвивати вміння узагальнювати факти/події.

Інструкція: *Sum up orally what you have got to know about healthy lifestyle from the previous paragraphs. Try to generalize.*

Гр.5. Група вправ для формування розвитку комунікативно-дискусійних умінь описати проблемну ситуацію

Підгр. 5.1. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, керована)

Вправа 15. Мета: розвивати уміння описати ПК, виявивши причини її виникнення і наслідки.

Інструкція: *You are going to speak about the problem shown on this picture. Examine it and discuss. Work in groups of three.*



Рис.2.12

Вправа 16. Підгр.5.3. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова).

Мета: розвивати вміння деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв’язок фактів з новою або відомою інформацією щодо ПС.

Інструкція: *Work in small groups. Make use of the speech formulas.*

Табл. 2.6

<i>Варіант А (Жорстке керування: прийом «Евристична бесіда»)</i>	<i>Варіант Б (Часткове керування: прийом «Мікрофон»)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Answer the following questions; express your opinion using speech formulas below. 1. Do you consider a burnout to be a serious cause to stay in bed and have some rest? 2. Do you have burnouts? How often? If so, what is your lifestyle? 3. Do you think that in the majority of cases burnouts are psychological? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Take a microphone: express your opinion using the speech formulas below: ● Answer the following question: What are the reasons for a burnout? ● Then pass the microphone to the student next to you.

<p>4. What factors can lead to a burnout?</p> <p>5. Do you consider yourself a healthy person?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taking into account all the students' views, fill in the mind map. • Discuss the reasons in small groups giving your arguments, trying to persuade your group mates. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taking into account all the students' view, fill in the mind map. • Discuss the reasons in small groups giving your arguments, trying to persuade your group mates.
--	--

Вправа 17. Підгр. 5.4. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, частково керована)

Мета: розвивати вміння доповнювати і розширювати зміст висловлювання.

Інструкція: *Work in groups of three. Complete the statements giving the reasons and using the linking words.*

Табл. 2. 7

<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>To find a life balance for a student is very important...</i> 2. <i>As a student, you are the resource in the ...</i> 3. <i>To avoid stress, a student should change his/her lifestyle...</i> 	<p><i>As...</i></p> <p><i>Because...</i></p> <p><i>Otherwise...</i></p> <p><i>Due to the fact that...</i></p> <p><i>On account of...</i></p> <p><i>On the grounds that...</i></p>
---	---

Ситуативно-дискусійний етап

Гр.6. Група вправ для формування і розвитку комунікативно-дискусійних умінь вести дискусію

Вправа 18. Підгр. 6.1. (продуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, частково керована).

Мета: розвивати вміння вступати в дискусію.

Інструкція: *Discuss the following questions using speech formulas:*

What are the reasons for students' burnouts? Are there negative effects of students' burnouts? What are they? Explain your choice.

Вправа 19. Підгр. 6.2. (рецензивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, часково керована).

Мета: розвивати вміння переконувати шляхом аргументації/контраргументації, наводити приклади з метою аргументації/контраргументації.

Інструкція: *Devide into two groups. Discuss the following pictures with you group. The leaders of the teams have to be ready to give own arguments and counter-arguments supporting your group's position on solving this problem. Give examples from your experience. You may take a time-out for the consultation with your group.*



Рис. 2. 13

Вправа 20. Підгр. 6.3. (продуктивна, умовно-комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, частково керована).

Мета: розвивати вміння тактовно висловлювати свою згоду/незгоду з точкою зору співрозмовника.

Інструкція: *Work in groups of three. Discuss the following pictures:*



Рис. 2.14

1. *What would you choose on a daily basis?*
2. *What are the pros and cons?*
3. *What are the possible outcomes?*
4. *How can it affect your health and body?*

Discuss using the phrases for expressing agreement and disagreement (in the table above).

Вправа 21. Підгр.6.4. (продуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, частково керована).

Мета: розвивати вміння підтримувати дискусію, розгортаючи висловлювання, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовника.

Інструкція: *Choose the representative of the group. You may take a time-out for the consultation with your group. Now choose a picture and perform its role.*



Рис. 2.15

Вправа 22. Підгр. 6.5. (рецептивно-репродуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, частково керована).

Мета: розвивати вміння надавати поради і реагувати на поради інших.

Інструкція: *Work in groups of three. Give pieces of advice to this student from the previous exercise how to fight burnout.*

Read these pieces of advice aloud and express your opinion.

Choose the representative of the group. Discuss the attitude to the advice.

The members of the group are welcome to write notes with pieces of advice to the representative.

Констатуюче-інтерпретаційний етап

Гр.6. Група вправ для формування і розвитку комунікативно-дискусійних умінь підводити підсумки співставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії (продовження)

Вправа 23. Підгр.6.7. (продуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, некерована).

Мета: розвивати уміння завершувати обговорення, висловлюючи власне ставлення до розглянутої проблеми/ПС.

Інструкції: *You are the university lecturers and you are going to finish discussing the problem “Student burnout”. Tell your partners what is your attitude to the problem.*

Вправа 24. Підгр.6.8. (продуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, індивідуальна, частково керована).

Мета: розвивати уміння підводити підсумки дискусії

Інструкції: *Summarise the discussion in your notebooks and be ready to make a conclusion. You can use this plan:*

Табл.2.8

<i>The Problem</i>			
<i>The problem has been solved</i>			
<i>Collective decision/compromise:</i>			
<i>Consequences</i>			
<i>Positive:</i>	<i>Negative:</i>		
<i>The discussion has reached its aim</i>	<i>completely</i>	<i>partially</i>	<i>not at all</i>

Make the use of the speech formulas.

Табл. 2.9

<i>Aim</i>	<i>Speech formulas</i>
<i>To make conclusions</i>	<i>On the whole... In general... After all I mean... In addition... Summing up all you've just said... Let's come to a conclusion. On the top of that... To sum up... To top it all... All in all... In conclusion... All things considered, we feel that... To crown it all I'd like to say that... Taking into account all the defects.</i>

Вправа 25. Підгр. 6.9. (продуктивна, комунікативна, зі штучно створеними опорами, групова, частково керована).

Мета: розвивати вміння співставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні сторони дискусії, що відбулася.

Інструкція: *Discuss the following questions to find out the results of the discussion.*

- *Do you consider the discussion to be effective?*
- *What are the negative and positive aspects of th discussion?*
- *Have we solved the problem?*
- *Have any questions left?*

Таким чином, ми запропонували підсистему вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі проблемних картин і проілюстрували її прикладами.

Запропонована підсистема вправ та створені на її основі комплекси вправ потребують розробки відповідної моделі навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі проблемних ситуацій та експериментальної перевірки їх ефективності. Висвітленню зазначених питань буде присвячено наступні підрозділи нашого дослідження.

2.3. Модель навчання з використанням розробленої підсистеми вправ

Підрозділи 2.2 і 2.3 присвячені практичній реалізації розробленої методики навчання дискусії на основі ПК.

За визначенням методичного словника, модель навчання – індивідуальна інтерпретація викладачем на заняттях методу навчання в певних умовах роботи та з певною метою. Крім того, ця інтерпретація передається як «штучно створений об'єкт у вигляді схеми креслення чи знакових формул, який будучи аналогом об'єкту, що відображається, відтворює в простішому вигляді структуру, якість, взаємозв'язки та відношення між елементами досліджуваного об'єкту, безпосереднє вивчення яких пов'язане з будь-якими труднощами і тим самим полегшує процес отримання інформації про предмет, що цікавить» [82, с. 145].

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

Об'єктом навчання виступає процес навчання у майбутніх вчителів професійно-орієнтованої англійської дискусії з використанням ПК.

Суб'єктами навчання є студенти Київського національного лінгвістичного університету, які навчаються за спеціальністю "Середня освіта" і по завершенні чотирирічного курсу навчання отримують ступінь бакалавра, кваліфікацію вчителя АМ та зарубіжної літератури. Модель навчання реалізується у другий рік вивчення АМ в межах дисципліни "Практика усного та писемного мовлення АМ".

Практичною метою навчання в контексті нашого дослідження є формування у майбутніх учителів англomовної КДМ в межах визначеної програмою теми, а саме “Здоров'я людини та медична допомога”.

Засобом реалізації моделі навчання майбутніх учителів виступає запропонована підсистема вправ для формування англomовної КДМ з використанням ПК.

Із представлених в розділі 2.2. вправ видно, що дискусія із проблемними ситуаціями створює широкі можливості для реалізації студентами свого творчого потенціалу. Вони відкривають дуже великі можливості для особистісного творчого самовираження в навчальному процесі. Кожне з наведених вище завдань, моделюючи реальну, в тому числі, ділову активність, забезпечує практичну реалізацію професійно-орієнтованої англomовної комунікативної компетентності, оскільки студенти у своїй навчальній діяльності імітують те, що вони повинні робити в реальній англomовній комунікації. При цьому, у зв'язку з творчим характером завдань, творчою є і автономія студентів, які самостійно вирішують завдання творчого характеру.

Все це забезпечує повну реалізацію всіх провідних принципів методу навчання англomовної дискусії: принципи проблемності, ситуативності, інтерактивності, взаємопов'язаного навчання різних видів МД.

Крім цього, всі завдання побудовані з урахуванням принципу забезпечення мотиваційної достатності, оскільки вимагають від студентів висловлювання власних поглядів, думок, припущень, здогадок, вирішення завдань проблемного характеру, отримання нової та цікавої інформації, тобто спрямовані на розвиток процесуальної навчальної мотивації.

Аналіз всіх наведених у розділі 2.2. завдань показує, що, по-перше, вони повністю орієнтовані на предметний зміст комунікації. По-друге, проблемний характер цих завдань також очевидний, оскільки кожне з них пов'язане з вирішенням якогось професійно-орієнтованого завдання, що допускає ряд можливих шляхів їх

вирішення (принцип проблемності).

Щодо ступеня навчання та навчальної дисципліни, створювана нами модель розрахована на освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», а саме другий курс навчання, та реалізується в межах навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення АМ”.

На зазначену вище навчальну дисципліну загалом відведено 420 год. Із них аудиторна робота студентів становить 204 навчальні години (102 год. – перший семестр; 102 год. – другий семестр), а самостійна робота – 216 год. (108 год. – перший семестр; 108 год. – другий семестр). Навчання ІМ має на меті оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням і письмом. На розвиток вміння говоріння відводиться не менше 25% часу аудиторної і позааудиторної роботи. Розділимо пару наступним чином: 20 хв. – на аудіювання, 20 хв. – на читання, 20 хв. – на граматику, 30 хв. – на говоріння. Із них 15 хв. припадає на монологічне мовлення та 15 хв. на діалогічне мовлення. Це означає, що на кожній парі (80 хв) не менше 15 хв буде призначено для навчання ДМ на кожному практичному занятті. Позааудиторна підготовка до практичних занять, теж займе не менше 15 хв.

Отже, із виділених 204 аудиторних навчальних годин по вивченню ІМ на формування у майбутніх вчителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні на другому курсі ми відвели 25,5 годин (102 пари, з кожної пари 15 хв. на розвиток діалогічного мовлення) із них 12,75 год. припадає на перший семестр та 12,75 год. на другий семестр аудиторної роботи.

На позааудиторну роботу (підготовку до практичних занять) із виділених на другий курс 216 годин, на ДМ буде виділено 27 год., із них 13,5 год. у першому семестрі та 13,5 год. у другому семестрі.

Згідно з робочою програмою кафедри, подаємо структуру дисципліни та

кількість відведених годин у додаток А [83, с. 42].

Розглянемо як розподіляються години відповідно до етапів навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПС. Зважаючи на розподіл годин по семестрах і тематику спілкування протягом другого року навчання АМ, вважаємо доцільним проводити навчання дискусії у межах кожної теми у I семестрі (3 дискусії) і у межах кожної підтеми у II семестрі (6 дискусій). Оскільки на початковому ступені навчання ДМ у мовному ВНЗ студенти не мають належного рівня сформованості КДУ, навчання необхідно починати з розвитку вміння вміння непідготовленого ДМ у межах змістовного чи тематичного матеріалу, передбаченого Програмою. Саме тому початкова частина годин має бути присвячена навчання діалогу-обміну думками і діалогу-обговорення (*пропедевтичний етап*), на основі яких студенти мають навчитися повідомляти інформацію, обґрунтовувати власну точку зору, обговорювати проблему, переконувати співрозмовника, надавати пораду тощо. Останні два заняття з теми (I семестр) / підтеми (II семестр) мають на меті початок власне дискусії.

Так, $\frac{1}{2}$ передостаннього заняття відводиться на створення мотиваційної готовності до участі у дискусії, організація дискусії (*організаційно- мотиваційний етап*). На цьому занятті обирається проблема, що буде обговорюватися, із запропонованих викладачем; визначається мета дискусії; обирається представник групи (модератор); встановлюється регламент дискусії; відбувається прогнозування змісту дискусії і створення мотиваційної готовності студентів до обговорення ПС.

Далі пропонується перегляд картини з метою ознайомлення із ПС (*початок інформативного етапу*). Студентам пропонується самостійний пошук і вилучення інформації необхідної для вирішення ПС, аналіз ПС шляхом заповнення інтелектуальної карти, а також програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації і забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом (*продовження інформативного етапу*).

На наступному занятті студенти обмінюються думками у підгрупах для визначення загальної точки зору підгрупи (*завершення інформативного етапу*). Після цього починається проведення дискусії (*ситуативно-дискусійний етап*): постановка ПЗ викладачем, пошук способів вирішення ПЗ студентами, представлення варіантів вирішення ПЗ представниками підгруп на основі одержаної ролі, передача вказівок учасниками підгруп своїм представникам (за необхідності), прийняття колективного рішення вирішення ПЗ або знаходження компромісу. По завершенню обговорення відбувається підведення підсумків дискусії, співставлення мети дискусії з результатом обговорення, і аспектів дискусії, співставлення мети дискусії з результатом обговорення, виявлення позитивних і негативних аспектів дискусії (*констатуюче-інтерпретаційний етап*).

Таким чином, ми детально розглянули модель організації процесу навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС та можливість її реалізації у межах практичного курсу "Англійська мова" (перша іноземна). Представлена модель враховує специфіку організації процесу навчання АМ студентів мовних факультетів, характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком компонентів.

Розроблена підсистема вправ та описана й обґрунтована функціональна модель організації навчання потребують експериментальної перевірки їхньої ефективності під час формування у майбутніх філологів компетентності у ДМ ка засадах ПН. Розгляду цього питання присвячений наступний розділ нашого дослідження.

Висновки до розділу 2

У розділі 2 кваліфікаційної роботи ми дослідили особливості методики навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на засадах ПС.

1) Обґрунтовано критерії відбору ПС для навчання студентів мовних спеціальностей ДМ, здійснено відбір 7 типів ПС за схемою: проблема → предмет обговорення → ПС → ПЗ. При цьому ПС виступає об'єктом навчання.

2) Принципами відбору матеріалу для навчання дискусії на основі ПС є ситуативно-тематичний, принцип проблемності викладу матеріалу, культурологічної спрямованості; новизни. Зазначені вище принципи відбору матеріалу, а також розглянуті нами типології ПС дозволили нам виділити такі типи ПС і способи їх створення, які будуть формувати навички та розвивати вміння студентів, що зазначені у типовій програмі, а саме: ситуація несподіваності, конфлікту, передбачення, спростування, невідповідності, невизначеності, вибору.

3) Обґрунтування критеріїв відбору ПС для навчання майбутніх філологів англомовної дискусії, дозволило нам виділити критерії відбору ПК. Якісні критерії відборує: проблемності, тематичності, інформативності, актуальності, культурологічної спрямованості, відповідності програмі навчання та інтересам студентів, новизни, доступності і посиленості матеріалу.

4) На основі визначених етапів навчання дискусії: пропедевтичного, організаційно-мотиваційного, інформативно-підготовчого, ситуативно-дискусійного, констатуюче-інтерпретаційного, розроблено і представлено теоретично обґрунтовану підсистему вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС.

До підсистеми входять шість груп вправ: для розвитку комунікативно-дискусійних умінь (на основі діалогу-обміну думками, діалогу-обговорення; для розвитку організаційних умінь ведення дискусії, прогностичних умінь, умінь читання

й аудіювання у процесі ознайомлення з проблемною ситуацією, для формування і розвитку КДУ описати проблемну ситуацію, для формування і розвитку КДУ вести і завершувати дискусію, співставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії).

До вправ підсистеми висуваються такі вимоги:

- у фазі завдання: вмотивованість; наявність ПС та її новизни у вправі; спрямованість навчальної дії на одержання або надання інформації вправі; комунікативна спрямованість;
- у фазі виконання завдання: використання вправ з жорстким та частковим, а також мінімальним керуванням без опор, з природними та штучно створеними опорами різних видів, наявність рольового і не рольового компоненту, спосіб організації (фронтальні, парні, групові та індивідуальні вправи).

5) Модель навчання майбутніх філологів англomовної дискусії передбачає реалізацію розробленої підсистеми вправ, а також враховує специфіку організації процесу навчання англійської мови студентів мовних факультетів. Характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком компонентів. Подібна побудова навчального процесу покликана істотно підвищити його ефективність і продуктивність, тобто підвищити результативність навчання англomовного спілкування у закладі вищої освіти.

У наступному розділі детально описано процедуру організації та проведення перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх вчителів професійно орієнтованої англomовної дискусії під час пробного навчання.

РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ КАРТИН

3.1. Підготовка пробного навчання

З метою перевірки ефективності розробленої нами у попередньому розділі методики навчання і доцільності її впровадження у навчальний процес, ми вдалися до такого методу, як пробне навчання.

Пробне навчання проводилося у I семестрі з 21 вересня по 16 жовтня 2020 навчального року. У ньому взяли участь 14 студентів групи СОа 16-19 спеціальності «Середня освіта» (англійська). Пробне навчання тривало 16 академічних години.

Під час пробного навчання необхідно було виконати наступні завдання:

- 1) розробити гіпотезу пробного навчання;
- 2) розробити та провести вхідне тестування з метою визначення рівня сформованості у студентів другого курсу навчання компетентності у веденні діалогу-обміну думками англійською мовою;
- 3) вивчити навчальні матеріали та розробити на їх основі групи вправ для навчання дискусії за допомогою ПК;
- 4) провести завершальне тестування з метою отримання результатів пробного тестування;
- 5) проаналізувати та інтерпретувати результати пробного навчання;
- 6) сформулювати висновки щодо ефективності розроблених вправ, а також щодо оптимального варіанту методики ведення дискусії майбутніх вчителів АМ.

Організовуючи пробне навчання, ми виділили наступні фази:

- 1) організація;
- 2) реалізація;

- 3) констатація;
- 4) інтерпретація.

Під час організаційної фази ми визначили мету пробного навчання, розробили гіпотезу, підготували навчальні матеріали, розробили тести для вхідного і завершального зрізів та розробили критерії оцінювання рівня сформованості КДУ майбутніх вчителів.

Нашою головною *метою* була перевірка ефективності методики. Для досягнення мети необхідно було організувати виконання студентами вправ і перевірити, наскільки ефективно вони сприяють навчанню дискусії майбутніх вчителів. Перевірка ефективності розробленої методики проводилась в природних умовах на заняттях з АМ.

Спираючись на теоретичні засади, розглянуті у першому розділі роботи, була сформульована *гіпотеза пробного навчання*, а саме: формування КДМ у студентів II курсу буде ефективнішим за умови використання у навчальному процесі обґрунтованої і розробленої групи вправ, за допомогою дискусії на основі ПК.

Згідно з робочою програмою кафедри, усне діалогічне мовлення студента другого курсу на рівні незалежного користувача (B2+) оцінюється з урахуванням:

- активності студента у веденні розмови;
- відповідності висловлювань студента запропонованій комунікативній ситуації;
- дотримання норм етикету щодо початку розмови, її підтримування та переривання;
- збалансованості обміну репліками, їх своєчасності та доречності;
- дотримання логічних зв'язків між окремими частинами висловлювання;
- лексичної та граматичної правильності реплік;
- коректності фонетичного оформлення реплік [83].

Наступний крок підготовки пробного навчання був пов'язаний із розробкою критеріїв оцінювання рівня сформованості англомовної КДМ. Це було зумовлено тим, що результати вхідного та вихідного тестів англомовної КДМ студентів потребують застосування низки науково обґрунтованих й достатніх критеріїв.

Для перевірки сформованості вмінь ДМ дослідниками використовуються якісні та кількісні критерії оцінювання мовленнєвого продукту. Основними якісними показниками є: ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів. Кількісними показниками є обсяг та швидкість [84, с. 236].

Для оцінки рівня сформованості англомовної КДМ студентів другого курсу ми спирались на дві групи критеріїв:

- 1) загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту;
- 2) специфічні критерії оцінювання ДМ.

До загальних критеріїв оцінювання усномовленнєвого продукту відносимо: відповідність комунікативній ситуації, мовну коректність та темп мовлення. До специфічних мовних засобів, притаманних англійському ДМ, відносимо: мовленнєві кліше та заповнювачі пауз, еліптичні конструкції та стягнені форми.

Пропонуємо розглянути детальніше як саме підраховувались бали за зазначеними вище критеріями.

Відповідність комунікативній ситуації. Для оцінки за цим критерієм визначався коефіцієнт відповідності комунікативній ситуації, який розраховувався як відношення застосованої кількості фраз до кількості фраз, які забезпечують повне розкриття діалогічної комунікативної ситуації. У таблиці 3.1 показано як саме нараховувались бали за даним критерієм.

Таблиця 3.1

Нарахування балів за критерієм відповідності комунікативній ситуації

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Наступний критерій оцінювання продуктованих студентами діалогів – *мовна коректність висловлювання*, під якою розуміємо фонетичну, лексичну і граматичну правильність ДМ. Саме тому, ми окремо вираховували фонетичні, лексичні та граматичні помилки, що підлягали обробці за такою формулою: кількість помилок ділиться на загальну кількість фраз мовця. Таким чином, ми отримували коефіцієнт мовної коректності. Ця формула застосовувалась нами окремо щодо фонетичної, граматичної та лексичної коректності з метою чіткого уявлення про ступінь засвоєння студентами мовного матеріалу теми. Отримані коефіцієнти ми переводили в бали (див. табл. 3.1).

Для того, щоб оцінити темп мовлення студентів, ми спирались на дані В. С. Пащук [85]. Ми підраховували загальний темп мовлення кожного окремого студента в кількості складів за одну хвилину, включаючи довжину пауз в інтервалах між словами і фразами. Вікторія Степанівна зазначає, що повільний темп англійського мовлення становить до 104 складів у хвилину(скл./хв.), середній – 130 скл. / хв., швидкий – 161,2 скл. / хв. Переведемо зазначені вище показники в бали (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Кількість балів за темп мовлення

Кількість складів / хвилину	85-89	90-94	95-99	100-104	105-109	110-114	115-119	120-124	125-130	130 і вище
Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Наявність специфічних мовних засобів підраховувалася за п'ятибальною шкалою, а саме:

- мовленнєві кліше та заповнювачі пауз – по 1 балу за кожен вжитий (максимальна кількість – 5 балів);
- еліптичні конструкції – по 1 балу за вжиту (максимальна кількість – 5 балів);
- стягнені форми – по 1 балу за вірно вжиту (максимальна кількість – 5 балів).

Отже, рівень сформованості англomовної КДМ вимірювався в балах, загальна кількість яких максимально становила 70 балів. Розподіл загальної кількості максимально можливих балів за критеріями представимо в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл балів за критеріями оцінювання діалогів студентів під час проведення вхідного та вихідного тестування

Критерій		Максимальна кількість балів
Відповідність комунікативній ситуації		10
Мовна коректність висловлювання	фонетична	10
	лексична	10
	граматична	10
Темп мовлення		10
Використання різних видів ДЄ		5
Наявність необхідних специфічних для дискусії мовних засобів	Кліше та заповнювачі пауз	5
	Еліптичні конструкції	5
	Стягнені форми	5
Загальна кількість балів		70

У робочій програмі кафедри зазначається, що оцінка *«відмінно»* виставляється за активну участь студента у мовленнєвій взаємодії, при цьому зміст його реплік повністю відповідає запропонованій комунікативній ситуації; студент вчасно вступає у розмову, підтримує зворотній зв'язок із співрозмовником з урахуванням соціальної дистанції між мовцями та стилю мовлення, а також ввічливо закінчує розмову, вживаючи лексику та граматичні структури, що належать до мовних засобів етикету. У своїх висловлюваннях студент доречно вживає різноманітну лексику по темі, уникаючи перекладацьких кальок та повторів. Висловлювання, які складають репліки студента є граматично коректними, зокрема характеризуються правильним вибором, утворенням та різноманітністю граматичних структур, дотриманням правил словотвору, правильним уживанням прийменників та артиклів. Фонетичні навички розвинуті на високому рівні, студент обирає інтонаційні моделі, які відповідають комунікативній меті цього висловлювання. У мовленні допускається не більше однієї помилки (лексичної, граматичної чи фонетичної).

Оцінка *«добре»* виставляється за активну участь студента у мовленнєвій взаємодії, при цьому його репліки відповідають більшості вказаних вище вимог за змістом та формою. Зокрема репліки студента повністю відповідають запропонованій комунікативній ситуації, студент демонструє вміння вчасно вступати у розмову, підтримувати її та ввічливо закінчувати. Допускається не більше одного порушення у структурі, а також не більше трьох помилок у вживанні лексики, граматики та фонетичному оформленні висловлювань.

Оцінка *«задовільно»* виставляється за недостатньо активну участь студента, при цьому його репліки лише частково відповідають вказаним вище вимогам як за змістом, так і за формою. Зокрема студент частково відхиляється від запропонованої проблеми, порушує норми етикету, які регулюють початок розмови та зміну реплік співрозмовників. Допускається не більше шести помилок у вживанні лексики, граматики та фонетичному оформленні висловлювань.

Оцінка *«незадовільно»* виставляється за пасивність студента, при цьому його репліки порушують більшість вказаних вище вимог як до змісту, так і до форми висловлювань. Зокрема студент відхиляється від запропонованої проблеми, вагається перед тим як дати відповідь співрозмовнику, не може вчасно вступити у розмову чи робить невиправдані паузи, неадекватно реагує на репліки співрозмовника, порушує норми етикету. У своїх висловлюваннях студент стикається із труднощами у виборі необхідної лексики, вживає слова недоречно, вдається до перекладацьких кальок та повторів. Висловлювання, які складають репліки студента є граматично некоректними, зокрема характеризуються неправильним вибором, утворенням та одноманітністю й примітивністю граматичних структур, порушенням правил словотвору, уживання прийменників та артиклів. Студент неправильно або недбало артикулює звуки, недотримується фонетичних процесів асиміляції приголосних, акомодатії голосних, втрати прориву, латерального прориву, носового прориву, робить помилки у словесному наголосі, ігнорує правила синтагматичного членування висловлювання та обирає інтонаційні моделі, які не відповідають комунікативній меті цього висловлювання. Загальна кількість лексичних, граматичних та фонетичних помилок перевищує сім.

Отже, з'ясування основних питань організації, проведення пробного навчання та визначення критеріїв оцінювання дозволяє перейти до констатації та інтерпретації його результатів.

3.2. Хід і результати пробного навчання

Вхідний тест було проведено на самому першому занятті з англійської мови з метою визначення рівня сформованості англомовної КДУ. З цією метою студентам було запропоновано обговорити ПС у формі рольової гри в малих групах (по 2-3 людини). Наведемо приклади завдань:

1. *We are going to speak about the importance of choosing a career.*

Work in small groups.

How do you understand the phrase “Choose a job you love, and you will never have to work a day in your life.”?

Do you agree with it?

2. *Discuss:*

- *Do you think the majority of people have a job like this? Why?*
- *Do you have something that you love to do and it can bring you money?*
- *Are you really good in it?*
- *Do you have experience?*
- *How relevant it will be in, let's say, five years?*
- *Self-discipline and hard-working are still to be the most important components of success, do you agree?*

3. *Work in small groups. Discuss your ways to find out what you are good at.*

4. *Work in pairs. Imagine that you have become a success and a young british journalist wants to write an article about you. Tell him what are the ways to climb the ladder fast and give some advices. Try to be persuasive.*

Пробне навчання тривало 16 академічних години. На розвиток КДУ студентів з використанням ПК на заняттях відводилося 15 або 30 хв.

Пробне навчання проходило з теми «Здоров'я та медична допомога». Відібрана лексика для розробленого комплексу вправ була взята з підручників для навчання студентів другого курсу, а саме: Л.М. Черноватого і В.І. Карабана “Practical English Course”, а також Л.С. Кузьмінської та І.М. Таран «Практичний курс англійської мови». Пробне навчання було спрямоване на формування КДМ у майбутніх вчителів з допомогою дискусії на основі ПК.

Завершальне тестування було проведено у групі СОа 16-19 на останньому занятті пробного навчання. Схема проведення вихідного тесту була ідентичною зі схемою проведення вхідного тесту.

Наступними фазами пробного навчання є констатація та інтерпретація результатів. Всі дані занесені до таблиці у трьох категоріях: результат вхідного тестування, результат вихідного тесту і приріст. За табл. 3. можна прослідкувати, як покращилися результати після проведення пробного навчання в цілому та індивідуально по кожному студенту.

Таблиця 3.4

Результати пробного навчання (ПН)

Студенти	Результат вхідного тестування	Результат вихідного тестування	Приріст у балах
1. Бе-ко	0,60	0,72	0,12
2. Гу-ин	0,57	0,69	0,12
3. За-ка	0,65	0,77	0,12
4. Ко-ва	0,61	0,72	0,11
5. Ол-ук	0,62	0,73	0,11
6. Пи-яй	0,62	0,77	0,15
7. Ро-ко	0,55	0,72	0,17

8. Ро-ик	0,59	0,73	0,14
9. Са-ка	0,66	0,70	0,04
10. Се-ян	0,58	0,75	0,17
11. Та-ас	0,57	0,66	0,09
12. Те-на	0,68	0,78	0,1
13. Че-зе	0,63	0,75	0,12
14. Це-ва	0,59	0,76	0,17

Вхідний та вихідний тести ми провели у вигляді усного опитування пар студентів, які обговорювали проблемні ситуації у групах. Таке оцінювання дало нам змогу не тільки визначити рівень володіння англomовною КДМ для кожного окремого студента, а також отримати середній показник по групі. За отриманою середньою кількістю балів ми вирахували коефіцієнт навченості групи згідно із запропонованою В. П. Беспальком формулою [86]: коефіцієнт навченості дорівнює середній кількості отриманих балів, які діляться на максимально можливий показник (60 балів). Отже, ми вважаємо, що оцінити загальний рівень сформованості КДМ можна доволі об'єктивно. Спираючись на твердження В. П. Беспалька вважатимемо рівень задовільним, якщо отримані середні показники не нижчі від достатнього рівня навченості – 0,7. Коефіцієнт навченості студентів представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Коефіцієнт навченості групи за результатами вхідного та вихідного тестів пробного навчання

Група	Вхідний тест	Вихідний тест	Приріст
СОа 23-17	0,62	0,77	0,13

Отримані результати тестування дають нам підставу вважати, що модель навчання дискусії на основі ПК є ефективною для формування у майбутніх учителів англomовної КДМ.

3.3. Методичні рекомендації щодо навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої дискусії з використанням проблемних картин

Проведене нами пробне навчання дозволяє сформулювати методичні рекомендації щодо навчання майбутніх учителів ведення англomовної дискусії на основі ПК на другому курсі навчання у мовному закладі вищої освіти.

Розроблена методика призначена для навчання майбутніх філологів ведення такого виду дискусії, як дискусія-обмін думками на основі ПК, лінгвометодичні та психолінгвістичні особливості якої вимагають високого рівня володіння АМ (детальніше див. підрозділ 1.2).

Особливості цього ступеню навчання диктують певні вимоги щодо його організації, а саме:

- Підвищена мотивація навчання, оскільки вона є одним з визначальних факторів успішного оволодіння студентами ІМ. Мотивація навчання зумовлена оцінкою навчальної діяльності з позиції свого майбутнього та ролі АМ в ній, оскільки в умовах вищої освіти студенти, як правило, визначилися у майбутній професії, сформували стійке ставлення до обраного фаху й пов'язують з АМ ті чи інші плани, що підвищує мотивацію. У нашому випадку у навчальних умовах доцільно створювати мотивацію шляхом використання ПК і в подальшому їх вирішення.

- Необхідність стимулювати адаптацію, автономність і самоорганізацію навчальної діяльності майбутніх філологів, що надає можливість оволодіти способами переходу від орієнтованих навчальних дій до контрольо-оцінювальних, навчання та самоконтролю для свого інтелектуального і професійного розвитку, які необхідні в індивідуальній і фронтальній роботі, а також у вирішенні ПС під час ведення дискусії.

- Необхідність використання у навчальному процесі ПК і прийомів ПН що передбачає формування здатності студента взаємодії з представниками групи у процесі виконання завдань, інтенсифікувати навчальний процес і підвищити його

ефективність, сформувати навички критичного мислення й розвивати КДУ: обґрунтувати свою точку зору, порівняти її з іншими, висловити найбільш переконливі аргументи, прогнозувати, які наслідки буде мати та чи інша точка зору, вислухати співрозмовника/ів, знайти шляхи вирішення ПС, дійти до компромісу тощо.

Для успішної організації та проведення навчання ведення англомовної дискусії на основі ПК, викладачу необхідно, перш за все, відібрати інформаційно-пізнавальні статті з англомовних журналів для молоді і газет, а також сюжети сучасних телепередач, які можуть стати основою для створення ПК, враховуючи такі критерії відбору: проблемності, тематичності, інформативності, актуальності, культурологічної спрямованості, відповідності програмам навчання та інтересам студентів, новизни, доступності і посильності матеріалу, мотиваційної та розвивальної цінності інформації.

Навчання ведення дискусії на основі ПС необхідно здійснювати протягом п'яти етапів: пропедевтичного - підготовка до участі у дискусії (розвиток умінь студентів вести діалог-обмін думками і діалог-обговорення); організаційно-мотиваційного - створення мотиваційної готовності до участі у дискусії, організація дискусії; інформативно-підготовчого - первинне орієнтування в дискусії, демонстрація ПК, пошук інформації, необхідної для вирішення ПС, аналіз ПС, визначення загальної точки зору підгрупи; ситуативно-дискусійного - проведення дискусії; констатуюче-інтерпретаційного - формулювання висновків і проведення аналізу дискусії.

Навчання ведення дискусії доцільно розпочинати на основі діалогу-обміну думками і діалогу-обговорення: повідомити певну інформацію, довести або обґрунтувати власну точку зору, обговорити проблему, переконати співрозмовника, надати пораду у разі необхідності тощо.

Оскільки дискусія організується на 2 курсі, то вважаємо за необхідне викладачу знаходити проблеми для обговорення в межах тем, які вивчаються, для того щоб під

час обговорення студенти мали можливість застосувати лексико-граматичний та інформаційний матеріал, який вже був опрацьований.

Аналіз ПК на цьому етапі ми пропонуємо здійснювати у процесі заповнення студентами інтелектуальної карти з використанням прийому "евристична бесіда" (жорстке керування): студенти аналізують ПК, відповідаючи на серію навідних запитань, запропонованих викладачем, у I семестрі, та/або за допомогою прийому "мікрофон" (часткове керування): студенти аналізують ПК по-черзі, висловлюючись з приводу проблеми та причин її виникнення, передаючи один одному уявний мікрофон, у II семестрі. Прийоми дають студентам можливість зібрати необхідні для подальшого обговорення ідеї і визначити загальну точку зору підгрупи, а використання інтелектуальної карти - записати ідеї та візуалізувати інформацію, необхідну для вирішення проблеми у ході дискусії.

Викладачу слід бути не тільки модератором під час заняття, а й консультантом і помічником у процесі навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПК, він має бути готовим розв'язувати проблеми у ході їх виникнення в аудиторії.

Загалом ефективними організаційними формами навчання на заняттях, як уже було встановлено, є робота в малих групах, при чому з кожним наступним етапом викладач повинен дещо відсторонюватися від активної участі у процесі навчання, давати можливість студентам самим приймати рішення, розв'язувати ПС, знаходячи при цьому різні варіанти і передбачати наслідки своїх дій, а також брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

Варто зазначити, що повага до думок студентів стане підґрунтям для подальших успішних дискусій. У процесі підведення підсумків участі в дискусії важливо обговорити зі студентами питання дотримання етикету дискусії: викладач може зосередити увагу студентів на певному проблемному моменті дискусії. Обов'язковим компонентом в організації дискусії є також оцінювання викладачем як загальної, так і мовленнєвої діяльності студентів. Оцінювання загальної діяльності слід здійснювати

з урахуванням участі студента у дискусії, його активності та кількості виступів. Оцінювання мовленнєвої діяльності передбачає визначення рівня сформованості у студента КДУ. Таке оцінювання має супроводжуватись коментарями викладача щодо корекції і прогнозування помилок у мовленні студентів і рекомендаціями щодо більш ефективного проведення наступних дискусій.

Також, окрім реалізації викладачем комунікативно-навчальної, виховної, розвиваючої та освітньої функції, особливого значення для проведення іншомовної дискусії набуває організаторська функція, тобто організаторські вміння та прийоми, за допомогою яких викладач може здійснити ефективне управління дискусією [87, с. 174]. Отже, роль викладача в дискусії полягає в тому, щоб ініціювати, підтримувати та підводити підсумки дискусії. Викладач повинен знати мету дискусії і прогнозувати питання, яких необхідно торкнутися в ході обговорення. І хоча дискусія - це вид непідготовленого мовлення, і мало ймовірно, що обговорення стосуватиметься не запланованих пунктів, викладач повинен продумати «навідні» питання у випадку, якщо учасники дискусії не будуть активними. До того ж, викладач повинен стежити за тим, щоб кожний учасник дискусії мав рівні можливості висловити власну думку. В деяких академічних групах найбільш впевнені у собі студенти намагаються домінувати, а ті, кому дійсно потрібна практика в непідготовленому мовленні, замикаються. Тому викладачу доцільно уважно стежити за ходом обговорення і заохочувати пасивних учасників, і навпаки, контролювати активних.

Таким чином, розроблена методика навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПК, що реалізована і перевірена пробним навчанням в студентській академічній групі СОа 16-19, стимулює навчальну і мовленнєву діяльність студентів на заняттях, сприяє розвитку КДУ, а також включенню студентів у міжкультурне спілкування, яке є необхідною умовою навчання ІМ на сучасному етапі розвитку суспільства.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі ми описали організацію пробного навчання, етапи його проведення, наведено розрахунок ефективності розробленої системи вправ, проаналізовано й узагальнено результати розробленої методики і запропоновано методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх філологів англomовної професійно орієнтованої дискусії на основі ПК.

1. На підготовчому етапі пробного навчання нами були дібрані загальні та специфічні критерії для оцінки рівня сформованості англomовної КДМ майбутніх учителів на другому курсі навчання у закладі вищої освіти. До загальних критеріїв оцінювання усномовленнєвого продукту відносимо: відповідність комунікативній ситуації, мовну коректність та темп мовлення. До специфічних мовних засобів, притаманних англійському ДМ, відносимо: мовленнєві кліше та заповнювачі пауз, еліптичні конструкції та стягнені форми. Для кожного критерію оцінки запропоновано формули розрахунку коефіцієнтів та балів, які було використано для обробки результатів пробного навчання.

2. Проаналізовано результати вхідного та вихідного тестів. Шляхом порівняння цих результатів, виявлено підвищення успішності студентів групи СОа 16-19.

Отже, проведене пробне навчання та отримані кількісні дані дозволили дійти висновку, що застосування розробленої підсистеми вправ з використанням ПК підвищує рівень володіння КДМ у майбутніх вчителів англійської мови і є ефективним засобом навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії.

3. За результатами проведеного пробного навчання укладено методичні рекомендації для викладачів щодо навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої дискусії на заняттях АМ на основі ПК.

ВИСНОВКИ

У результаті наукового дослідження, зумовленого актуальністю навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПК, одержано теоретичні, практичні, експериментальні результати. Зокрема, було обґрунтовано теоретичні положення, розроблено методику навчання дискусії з використанням ПК, а також за допомогою пробного навчання перевірено ефективність запропонованої підсистеми вправ.

1. У процесі дослідження розглянуто теоретичні передумови розробки методики навчання майбутніх вчителів на засадах ПН і його методичний потенціал, який передбачає дослідницьку діяльність студента, що ґрунтується на отриманні студентами певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттю ПН є створення спеціальних умов для здійснення пошукової творчої діяльності; такими умовами виступають ПК та ПЗ. У процесі навчання дискусії із застосуванням ПН враховано такі методичні принципи: доступності навчання, комплексності і диференціювання, концентризму, наочності, резервності, ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, усного випередження, урахування рідної мови, урахування спеціальності. Дискусія-обмін думками - особливий варіант організації обговорення проблеми, під час якого відбувається спочатку груповий обмін думками, а потім представник від кожної команди бере участь у публічній дискусії. Цей різновид дискусії не лише посилює активність всіх її учасників, а й формує навички участі у груповій роботі, спільному прийнятті рішень. Дискусія-обмін думками є передумовою подальшого навчання студентів ведення дебатів, диспуту на старших курсах навчання ІМ.

2. Досліджено, що дискусія має певні особливості: вмотивованість, зверненість, ситуативність, наявність проблемної ситуації, емоційну забарвленість, спонтанність, тематичність, двосторонній характер мовлення. Структура дискусії передбачає чотири стадії: організацію дискусії, переддискусію, дискусію і аналіз дискусії.

Визначено основні труднощі навчання дискусії: психолінгвістичні (важко висловити/аргументувати свою точку зору, перехопити ініціативу в розмові), лінгвістичні (використання лексичних одиниць, граматичних структур, фразових дієслів, мовленнєвих кліше, недостатня практика спілкування і словникового запасу), методичні (невідповідність між системою знань у студентів та новими фактами) та психологічні (страх зробити помилку, відсутність мотивації, неактуальність теми обговорення, занижена самооцінка, тривожність).

3. Зроблено висновок, що об'єктом навчання ведення дискусії виступає проблемна ситуація, яка стимулює роботу студентів під час занять. Структура проблемної ситуації включає проблемне завдання, шляхи їх вирішення, мотив, що ускладнений проблемою, а також такі компоненти як: час, місце, учасники спілкування, умови спілкування. Виділено такі типи проблемних ситуацій і способи їх створення, які будуть формувати навички та розвивати вміння студентів. Типи ПС були враховані під час створення номенклатури ПС і розробки ПК до них, згідно з якою було відібрано навчальні матеріали із урахуванням принципів ситуативно-тематичної організації матеріалу, проблемності викладу матеріалу, культурологічної спрямованості, новизни.

4. У ході дослідження обґрунтовано, що навчання ведення дискусії на основі ПК здійснюється протягом п'яти етапів: *пропедевтичного* - підготовка участі у дискусії (розвиток умінь студентів вести діалог-обмін думками і діалог-обговорення); *організаційно-мотиваційного* – створення мотиваційної готовності до участі у дискусії, організація дискусії; *інформативно-підготовчого* - демонстрація проблемної ситуації, пошук інформації, необхідної для її вирішення, аналіз проблемної ситуації, визначення загальної точки зору підгрупи; *ситуативно-дискусійного* - проведення дискусії; *констатуюче-інтерпретаційного* - формулювання висновків, аналіз дискусії. Відібрані навчальні матеріали із урахуванням критеріїв відбору англomовних статей і сюжетів телепередач

застосовано для створення номенклатури ПС і розробки ПК до них.

Створено підсистему вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі проблемних ситуацій, яка складається з шести груп вправ: для розвитку КДУ (на основі діалогу-обміну думками, діалогу-обговорення), для розвитку організаційних умінь ведення дискусії, для розвитку прогностичних умінь, для формування і розвитку КДУ описати ПК, для формування і розвитку КДУ вести і завершувати дискусію, підводити підсумки, співставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії.

5. Пробне навчання як емпіричний метод дослідження для перевірки ефективності розробленої методики навчання філологів англомовної дискусії за допомогою ПК уможливив перевірку й підтвердження висунутої гіпотези, що дало підставу для констатації ефективності розробленої методики й раціональності застосування часткового ступеню керування з боку викладача на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах навчання дискусії. За результатами пробного навчання укладено методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх філологів ведення професійно орієнтованої англомовної дискусії на засадах ПС з використанням ПК.

Основним підсумком дослідження є визначення теоретичних засад і практична розробка комплексів вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних картин. Таким чином, мета нашого дослідження, яка полягала у теоретичному обґрунтуванні, розробці та перевірці під час пробного навчання ефективності методики навчання професійно орієнтованої англомовної дискусії майбутніх учителів з використанням ПК досягнута. Тим не менш, отримані результати свідчать про доцільність подальшого теоретичного та практичного дослідження цієї проблеми.

РЕЗЮМЕ

Кваліфікаційну роботу присвячено дослідженню методики навчання майбутніх вчителів професійно орієнтованої англомовної дискусії з використанням проблемних картин. У ході роботи висвітлено теоретичні передумови навчання професійно орієнтованої англомовної дискусії майбутніх учителів з використанням проблемних картин. Розглянуто цілі навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії; досліджено зміст навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії; визначено особливості застосування проблемних картин у процесі навчання професійно орієнтованої англомовної дискусії студентів другого курсу; виявлено принципи та етапи навчання; розроблено підсистему вправ для навчання професійно орієнтованої англомовної дискусії студентів другого курсу з використанням проблемних картин; проаналізовано модель освітнього процесу з використанням розробленої підсистеми вправ; проведено пробне навчання з перевірки ефективності методики навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії з використанням проблемних картин; проаналізовано хід і результати пробного навчання; розроблено методичні рекомендації щодо навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії з використанням проблемних картин.

Ключові слова: дискусія, професійно орієнтована, проблемна картина, моделювання, вправа, підсистема.

SUMMARY

The qualification thesis is devoted to the research of the methodology of teaching the future English teachers professionally oriented English discussion with the help of problematic pictures.

In the course of work the theoretical preconditions of teaching future teachers professionally oriented English discussion with the use of problematic pictures are highlighted. The purposes of teaching professionally oriented English discussion are considered; the content of English discussion training of future teachers is studied; the conditions and peculiarities of the problematic pictures implementation in the process of teaching the second-year students English discussion are determined; the principles and stages of teaching English discussion are revealed; a subsystem of exercises for teaching the second-year students discussion using problematic pictures is developed; the model of the educational process using the developed subsystem of exercises is analyzed; trial training was conducted to test the effectiveness of the methodology of teaching English discussion future teachers using problematic pictures; the course and results of the trial training were analyzed; the methodical recommendations for the teaching future teachers English discussion using problematic pictures are developed.

Key words: discussion, professionally oriented, problematic picture, modeling, exercise, subsystem.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проєкт/ [кол.авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.]. – Вінниця: Нова книга, 2001. – С.5-65.

2. Гордєєва А.Й. Інтелектуальна карта як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх філологів / А.Й.Гордєєва // Іноземні мови. – 2012. - №4 (72). – 51 – 58.

3. Сімкова І.О. Визначення критеріїв оцінки рівня володіння професійно орієнтованим діалогічним мовленням студентів інженерних спеціальностей/ І.О.Сімкова // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали 5 міжнар. наук.-практ.конф., (Київ, 26-27 лют. 2010р.). – К.:Політехніка, 2010. – с. 181 – 183.

4. Топтигіна Н.М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис. Кандидата пед.наук : 13.00.02/ Топтигіна Наталя Михайлівна. – К., 2004. – 210.

5. Андронік Н.П. Навчання майбутніх учителів англійської дискусії на основі автентичних поетичних творів : дис.кандидата пед.наук : 13.00.01, 13.00.02/ Андронік Наталя Павлівна. – К., 2009. – 338с.

6. Черныш В.В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02/ Черныш Валентина Васильевна. – К., 2001. – 308 с.

7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук.ред.українського видання доктор пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном

языке / Ирина Алексеевна Зимняя. - : Просвещение, 1985. – 160 с.

9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1975. – 208 с.

10. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование : концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израильевич Пассов. – Липецк : Липецкий ГПИ, 1998. – 159 с.

11. Thornbury S. How to Teach Speaking/ Scott Thornbury. – Harlow : Pearson Education Limited, 2009. – 156 p.

12. Verderber Rudolf F. Communicate! / Rudolf F. Verderber. – USA : Wadsworth Publishing Company, 1999. – 482 p.

13. Тернопольский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навчальний посібник / О.Б. Тернопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

14. Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В.Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1979. – №2. – с.19-25.

15. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [сост. Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин]. – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.

16. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: Колективна монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова, Л. О. Максименко, О. М. Огуй, Я. В. Окопна, І. О. Сімкова – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 385 с.

17. Дианина Н.Н. Методика обучения дискуссии на общественно-политические темы в языковом вузе (английский язык) : дисс. ... канд.пед. наук : 13.00.02/ Н.Н. Дианина. – М., 1990. – 229 с.

18. Шантарин Е. В. Методика проведения бесед-дискуссий при обучении устной речи в языковом вузе : автореф. дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / Е.В. Шантарин. –

М. : МГПИ. – 1974. – 30.

19. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

20. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию / В. Л. Скалкин. – К. : Радян. Школа, 1983. – 118 с.

21. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дисс. ...канд.пед.наук :13.00.02./ Е. В. Смирнова – М., 1999. – 205 с.

22. Костюк С. В. Полилог в деловом общении / С. В. Костюк // Вестник Московского Университета : Серия 19. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2001. - №3. – С.88-90.

23. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989. – 158 с.

24. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики : Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.

25. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

26. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.

27. Квасова О. Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – 1999. – С. 32-35.

28. Емельянова Н. А. Дискурсивные слова как средство организации устного общения в английском языке / Н. А. Емельянова // Филологические науки. – 2001. - №5. – с.70-77.

29. Панкратова А. А. Условия формирования логико-психологических компонентов дискуссии и критерии их диагностики : дисс. ... канд. психолог. наук :

19.00.07 / А. А. Панкратова. – М., 2005. – 175 с.

30. O`Sullivan K. Understanding ways: communicating between cultures / Kerry O`Sullivan. – Hale and Iremonger, 2000. - 145 p.

31. Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. – М. : Русск. Яз., 1984. – 192 с.

32. Lobb N. Learning basic social skills / Nancy Lobb. – USA : Weston and Walch Publischer, 1999. – 104 p.

33. Reinhart S. M. Speaking and social interaction / Susan M. Reinhart, Ira Fisher. – Michigan : The University of Michigan Press, 2000. – 107 p.

34. Макеев И. К. Коммуникативные и когнитивные характеристики прагматических клише : дисс. ... канд.филолог.наук : 10.02.01 / И. К. Макеев. – Тамбов, 2004. – 150 с.

35. Wall Allie P. Say it Naturally. Verbal strategies for authentic communication / Allie Patricia Wall. – USA : Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1987. – 307 p.

36. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.

37. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания. – Вып.7. – ИЯ РАН. – 1996. – с.97-112.

38. Соколова С. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовуючи паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні : дис. ...канд.пед.наук : 13.00.02 / С. В. Соколова. – К., 2006. – 316 с.

39. Янисив М. П. Обучение диалогу-дискуссии общественно-политического характера на старшем этапе языкового вуза : дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / М.П. Янисив. – К., 2002. – 223 с.

40. Изард К. Э. Психология Эмоций : Пер. с англ. / К. Э. Изард. – СПб. : «Питер», 2000. – 464 с.

41. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с., ил. – (Классический университетский учебник).
42. Нэпп М., Холл Д. Невербальное общение. Учебник / М. Нэпп, Д. Холл. – СПб. : «прайм ЕВРОЗНАК», 2004. – 256 с.
43. Алексенко С. Ф. Варіативність інтонаційної моделі висловлення-вибачення у мовленнєвій комунікації : дис. ... канд.філол.наук : 10.02.04 /Алексенко Світлана Федорівна. – К., 2004. – 233 с.
44. Бармут А. Й. Інтонація як засіб мовної комунікації / А.Й. Багмут, І. В. Борисюк, Г. П. Олійник. – К. : Наукова думка, 1980. – 243 с.
45. Практическая фонетика английского языка : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [М. А. Соколова, Г. П. Гинтовт, Л. А. Кантер и др.]. – М. : Издательский центр «Академия» 2000. – 254 с.
46. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання : Монографія / А. А. Калита. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 2001. – 351 с. – Бібліогр. С. 322-351.
47. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Русский язык., 1981. – с. 6-43.
48. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / Владимир Товиевич Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
49. Ковалевская О. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Ковалевская Елена Витальевна. – Москва, 2000. – 417 с.
50. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
51. Типова програма для підготовки вчителя іноземних мов в середніх

навчальних закладах : для університетів та інститутів / факультетів іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, Н. О. Склярєнко, Н. О. Бражник та ін. // Іноземні мови. – 2001. – №2. – с. 5-65.

52. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. Посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф.рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с.

53. Рогова Г. В. О принципах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. - №6. – с.85-95.

54. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностранных языков / Ефим Израильевич Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

55. Ананьева Л. В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Людмила Валентиновна. – К., 2002. – 266 с.

56. Андронік Н. П. Інтонанційне оформлення дискусійного висловлювання / Н. П. Андронік // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету України. – 2009. – Вип. 63. – с. 8-9.

57. Игнатова И. Б. Речевая ситуация как основа обучения иностранных студентов-филологов речевому общению / И. Б. Игнатова, С. Е. Григоренко // Вестник Поморского университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2009. - №9. – с.246-253.

58. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л. І. Воротняк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 3. – с.1-10.

59. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 176 с.
60. Garrison I. I. Communicating in Small Groups / I. I. Garrison // J. Business Education. – Wash. – 2002. – Vol.57, No. 1. – P. 33-36.
61. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень / Любов Віталіївна Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. – 381 с.
62. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение : учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Альвина Павловна Панфилова. – М. : Изд.центр «Академия» , 2009. – 192 с.
63. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : А. С. К.,2007. – 144 с.
64. Бобрышев С. В. Методы активизации процесса обучения : учебное пособие / С. В. Бобрышев, М. В. Смагина. – Ставрополь : Ихд-во СГПИ, 2010. – 256 с.
65. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования / Михаил Владимирович Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
66. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues : монографія / [за заг.ред. Н. Є. Дмітренко]. – Вінниця : ВДПУ, 2017. – 164 с.
67. Зарецкая Е. Н. Риторика : теория и практика речевой коммуникации / Елена Наумовна Зарецкая. – М.: Дело, 2002. – 480 с.
68. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И. Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. - №1. – с.25-35.
69. Гордеева А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : дис...кандидата пед.наук : 13.00.02 / Гордеева Анжела Йосипівна. – К., 2004. – 254 с.
70. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Ефим

Изральевич Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.

71. Субарова Л. А. Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Чубарова Лилия Александровна. – Тобольск, 2003. – 182 с.

72. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения / отв.ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1977. – с.5-34.

73. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Конышева. – [2-е изд., стереотип.]. - Мн. : Тетра Системс, 2004. – 175 с.

74. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues : монографія / [за заг.ред. Н. Є. Дмитренко]. – Вінниця : ВДПУ, 2017. – 164 с.

75. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманітарні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : зб. наук. пр. – К.: КДПМ, 1992. – с. 9 – 14.

76. Гапонова С. В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1999. - №4. – с. 3-11.

77. Пассов Е. И. Коммуникативное мышление как феномен и его структура / Е. И. Пассов, З. Г. Шаридова // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности – Воронеж : Изд-во ВГПИ, 1982. – с. 12-23.

78. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин В. Г. Костомаров. – М.: Изд-во «Русский язык» 1980. – 320 с.

79. Писанко М. Л. Формування англomовної соціoкультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис. ... кандидата пед.наук : 13.00.02/ Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 343 с.

80. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Георгий

Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

81. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні / Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, 2013. – 395 с.

82. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

83. Робоча програма з англійської мови як першої іноземної (напряму підготовки «Філологія» спеціальність "Мова і література (англійська)") / [розробник: І. А.Морякіна]. – К.: КНЛУ, 2016. – 42 с.

84. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

85. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 127с

86. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.

87. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2005. – 196 с.

88. Blell G. Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung : Konzepte, Impulse, Perspektiven / G. Blell, Ch. Lütge. – LIT Verlag Münster, 2012. – 225 S.

89. Meyer H. Was ist gute Unterricht? / Hilbert Meyer. – Berlin : Cornelsen Scriptor, 2004. – 192 p.

90. Neuer G. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht / G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer. – München : Landenscheidt, 2001. – 184 S.

ДОДАТКИ
Додаток А
Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	денна форма					
	усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7
Модуль 1						
Змістовий модуль 1. Кар'єра, здоров'я, спорт.						
Тема 1. <i>Вибір професії</i>	74	-	38	-	-	36
Тема 2. <i>Здоров'я людини та медична допомога</i>	70	-	34	-	-	36
Тема 3. <i>Спорт</i>	66	-	30	-	-	36
Разом за змістовим модулем 1	210	-	102	-	-	108

Змістовий модуль 2. Мапа сучасного світу. Англомовні країни. Подорожі.						
Тема 1. <i>Географічна мапа сучасного світу. Англомовні країни</i>	78	-	38	-	-	36
Тема 2. <i>Подорожжу- вання</i>	70	-	34	-	-	36
Тема 3. <i>Театр</i>	66	-	30	-	-	36
Разом за змістовим модулем 2	210	-	102	-	-	108
Усього годин	420	-	204	-	-	216
Модуль 2						
ІНДЗ	-	-	-	-	-	-
Усього годин	-	-	-	-	-	-

Додаток Б

**Вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями
англійської мови компетенцією в діалогічному мовленні на другому курсі
навчання**

Знання		Уміння
декларативні	процедурні	
<p>➤ особливості діалогу-обговорення; діалогу-суперечки, діалогу-унісону; усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови (<i>by the way ...</i>, <i>speaking of ...</i>, <i>before I forget ...</i>, <i>that reminds me ... тощо</i>); оцінкою (<i>I think the first one is very good, I don't think much of the second тощо</i>); уточненням (<i>Are you sure? Do you think so? Is that all right? So, what do you think? Sure? Will that do?</i>); виправленням (<i>Er, that's not quite correct. Well, I didn't exactly ...</i>, <i>Excuse me, I didn't mean ... тощо</i>); висловлюванням сумніву, невпевненості, незнання (<i>I'm not sure, but I think it has to do with ...</i>, <i>I haven't the faintest idea</i>); запереченням (<i>Definitely not. No, actually. Nothing like that. No, you are wrong, I'm afraid. Not exactly. Not really тощо</i>); внесенням пропозиції та її прийняттям /відхиленням (<i>Why don't we ...? Shall we ...? I don't feel like ...</i>); перебиванням партнера (<i>I'm sorry to interrupt you, but</i></p>	<p>➤ як заохочувати партнера/партнерів до висловлення власної думки;</p> <p>➤ як ввічливо уточнювати розуміння інформації учасниками спілкування;</p> <p>➤ як коректно доводити власну думку;</p> <p>➤ як коректно висловлювати заперечення, незгоду;</p> <p>➤ як висловлювати компліменти, захоплення;</p> <p>➤ як висловлювати різні емоції.</p>	<p>➤ висловлюватися спонтанно на знайомі теми (150 слів/хв.) у середньому темпі;</p> <p>➤ вільно почати розмову, підтримати і завершити її, враховуючи необхідний реєстр;</p> <p>➤ ініціювати і підтримувати розмову на знайомі теми;</p> <p>➤ впевнено обмінюватися детальною інформацією, яка лежить у сфері інтересів студентів, у тому числі з носіями мови під час спілкування у голосовому чаті;</p> <p>➤ давати інструкції, висловлювати прохання;</p> <p>➤ прийняти чи відхилити пропозицію, прохання;</p> <p>➤ запитувати про пораду та висловлювати пораду;</p> <p>➤ висловлювати власні погляди;</p> <p>➤ висловлювати заперечення, незгоду;</p>

<p>..., <i>Could I just say something ...?</i>), заохоченням до розмови (<i>What makes you say that? Could you be more specific?</i>), незгодою (<i>I can't agree with you ...</i>); запитуванням про пораду та висловленням поради (<i>What do you think I should do if ..., If I were you, I'd ...</i>); розчаруванням (<i>I'm rather disappointed that ..., It's a little disappointing that ..., It's a great shame/pity ..., I wish someone had let me know ... тощо</i>); ваганням (<i>Let me see ..., Let me think ..., Let's see ...</i>); передбаченням (<i>It looks as if ..., My guess is that ...</i>); подивом (<i>It's rather surprising /amazing/astonishing that ..., Wasn't it extraordinary that ..., Well, that's amazing! тощо</i>); висловленням компліментів (<i>That's absolutely delicious! It looks fantastic!</i>); острахом та хвилюванням (<i>Does it worry you? Oh, it's horrible. The very thought of it makes me sick.</i>).</p>		<ul style="list-style-type: none"> ➤ висловлювати захоплення, говорити компліменти; ➤ висловлювати різні емоції, підкреслювати важливість подій і власні враження; ➤ заохочувати партнера/партнерів до висловлення власної думки; ➤ уточнювати розуміння висловленого партнером твердження; ➤ використовувати прийнятні усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови, оцінкою, уточненням, виправленням, запереченням, розчаруванням, ваганням, передбаченням, подивом; ➤ взяти участь в інтерв'ю (представити себе, описати свою освіту, досвід).
---	--	--