**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет іноземних мов**

**Кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов**

Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Мова і література (англійська)» Спеціальність 014.02 Середня освіта. Англійська мова і література.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

**«Формування компетентності в діалогічному мовленні студентів ЗВО у контексті діяльнісного підходу»**

Студента другого курсу

(магістерського рівня), групи СОА-1

Ткаченка Богдана Миколайовича

Науковий керівник:

к. п. н., доц. каф. германської філології та методики викладання іноземних мов

Плотніков Є.О.

Рецензенти:

к. п. н., доц. каф. германської філології та методики викладання іноземних мов Таран О.М.

к. п. н., доц. каф. прикладної лінгвістики

Ларіна Т.В.

Допущено до захисту

Завідувач кафедри, к. п. н., доц. Таран О.М.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (дата)

**Ніжин – 2021**

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NIZHYN MYKOLA GOGOL STATE UNIVERSITY

Foreign Languages Department

Chair of Germanic Philology and Foreign Languages Methodology

**Bohdan Tkachenko**

**Oral interaction competence development in university students under the activity**-**based approach**

Research Supervisor –

Candidate of Pedagogic Sciences

Associate Professor Yevhen Plotnikov

**Nizhyn – 2021**

**ЗМІСТ**

[ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 5](#_Toc90812583)

[ВСТУП 6](#_Toc90812584)

[РОЗДІЛ І. Теоретичні засади формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 10](#_Toc90812585)

[1.1. Навчання діалогічного мовлення у контексті формування англомовної комунікативної компетентності студентів 10](#_Toc90812586)

[1.2. Роль діалогічного мовлення у професійній діяльності майбутніх фахівців мовних спеціальностей 23](#_Toc90812587)

[1.3. Структура готовності до діалогічного мовлення у студентів мовних спеціальностей 29](#_Toc90812588)

[Висновки до Розділу І 34](#_Toc90812589)

[РОЗДІЛ II. Методика формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні студентів мовних спеціальностей закладів вищої освіти 35](#_Toc90812590)

[2.1. Навчання діалогічного мовлення у контексті діяльнісного підходу 35](#_Toc90812591)

[2.2. Технології впровадження діяльнісного підходу в освітній процес мовних закладів вищої освіти 40](#_Toc90812592)

[2.3. Комплекс вправ для формування компетентності у діалогічному мовленні студентів мовних закладів вищої освіти у контексті діяльнісного підходу 44](#_Toc90812593)

[Висновки до Розділу II 52](#_Toc90812594)

[РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка ефективності МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ спеціальностей У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ 53](#_Toc90812595)

[3.1. Організація та методика дослідження 53](#_Toc90812596)

[3.2. Результати педагогічного експерименту 57](#_Toc90812597)

[3.3. Методичні рекомендації щодо формування компетентності у діалогічному мовленні студентів мовних закладів вищої освіти у контексті діяльнісного підходу 64](#_Toc90812598)

[Висновки до Розділу ІІІ 65](#_Toc90812599)

[ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 66](#_Toc90812600)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 68](#_Toc90812601)

# **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ДМ – діалогічне мовлення

ЗВО – заклад вищої освіти

ІМ – іноземна мова

МС – мовні спеціальності

**ВСТУП**

У зв’язку з потребою суспільства у кваліфікованих фахівцях, здатних спілкуватися іноземною мовою, великого значення набуває вміння випускників закладів вищої освіти (ЗВО) висловлювати свою точку зору, доносити її до слухачів і аргументувати своє висловлювання. З огляду на це, підготовка студентів мовних спеціальностей (МС) ЗВО повинна бути спрямована на пошук нових, інтерактивних прийомів навчання, що стимулюють здобувачів освіти до ведення діалогу іноземною мовою.

В умовах української вищої іншомовної освіти діалогічне мовлення (ДМ) також є ще однією з форм контролю володіння мовою. Затребуваність цього виду мовленнєвої діяльності робить його об’єктом вивчення у багатьох дослідженнях.

Так, досить повно ДМ було досліджене лінгвістами з позицій функціонально-смислових типів мовлення (І. В. Кодлюк, О. В. Паратунова) і функціонально-стильових типів тексту (К. С. Горовенко, Л. Ф. Нізаєва), також деякими психологами (В. А. Болотов, Д. Н. Узнадзе) та методистами (Л. В. Калініна, Т. І. Коробейнікова, О. Б. Тарнопольський).

Спілкування завжди відігравало значну роль у розвитку людини. Не менш важливим є питання діалогічного педагогічного спілкування. Невирішеність багатьох педагогічних проблем, на думку О. В. Паратунової, пов’язана з недостатньою вивченістю внутрішнього і зовнішнього аспектів живого міжособистісного спілкування. У зв’язку з цим необхідні додаткові знання про діалогічне педагогічне спілкування, специфіку його створення в рамках педагогічного процесу і формування у майбутніх викладачів готовності до участі у такому спілкуванні.

Аналіз літератури, присвяченої проблемі педагогічного спілкування, дає уявлення про ступінь розробленості проблеми. Як фактор освіти, діалогічне спілкування представлено в дослідженнях І. П. Антропова, Л. В. Власенко, Л. В. Гайдукової, Л. В. Калініної, Н. П. Манаєнкової, В. М. Філатова та ін.

Всебічно розглянуто також діалогічні форми спілкування як способи активізації пізнавально-розумових процесів (Ю. В. Варданян); діалогічне спілкування як фактор морального розвитку особистості (Н. Є. Дмітренко, Т. В. Коноваленко), спосіб вивчення навчальних предметів (Н. А. Алєксєєва); діалог як педагогічна технологія в смислоутворюючому навчальному контексті (М. О. Вінтонів); діалогові технології в професійній підготовці педагогів (Н. Д. Гальскова, Л. П. Гапоненко).

Попри велику кількість робіт з дослідження спілкування і діалогу як однієї з його форм, недостатньо вивченою залишається проблема формування компетентності у ДМ фахівців різних спеціальностей на різних рівнях освіти.

**Актуальність теми** полягає в тому, що не дивлячись на розробленість теми, залишається відкритою низка недостатньо невирішених проблемних питань навчання ДМ студентів МС ЗВО. Нові варіанти розв’язання таких проблем можуть допомогти досягнути кращих практичних результатів навчання найкоротшим шляхом у витраті якомога менше часу та зусиль, а сам процес навчання зробити мотивуючим, цікавим та захоплюючим.

**Об’єкт дослідження** – процес формування англомовної компетентності у ДМ студентів МС ЗВО.

**Предмет дослідження** – методика формування англомовної компетентності у ДМ студентів МС ЗВО у контексті діяльнісного підходу.

**Метою роботи** є обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики формування компетентності у ДМ студентів МС ЗВО у контексті діяльнісного підходу.

**Робота має наступні завдання:**

1. визначити роль ДМ в професійній діяльності майбутнього фахівця філологічного профілю;
2. проаналізувати зміст навчання ДМ студентів МС ЗВО;
3. конкретизувати зміст та технології впровадження діяльнісного підходу до навчального процесу ЗВО;
4. обґрунтувати і розробити методику формування англомовної компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу;
5. експериментально перевірити ефективність розробленої методики та сформулювати методичні рекомендації з формування англомовної компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні того, що навчання ДМ студентів МС ЗВО відбуватиметься успішно, якщо здійснювати його на основі запропонованої методики формування англомовної компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу.

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

**Теоретичне значення роботи** полягає в тому, що *удосконалено* методику викладання діалогічного мовлення студентам філологічних спеціальностей ЗВО; *набуло подальшого розвитку* вирішення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів в контексті діяльнісного підходу.

**Практичне значення роботи** полягає в тому, що отримані в ході дослідження результати та сформульовані на їх основі висновки можуть бути використані викладачами ЗВО при проведенні занять зі студентами мовних спеціальностей.

**Апробація результатів наукового дослідження** відбулася на ІІ Інтернет-конференції молодих учених Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (22 жовтня 2021 р.) та конференції «Молодь в науці» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (1 жовтня 2021 р.). Основні положення висвітлено у статті [49] і тезах доповіді [50].

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

Повний обсяг роботи – 75 сторінок (основна частина – 66 сторінок). Список використаних джерел налічує 77 найменувань, з яких 57 – українською й російською мовами, 20 – англійською.

# **РОЗДІЛ І. Теоретичні засади формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

## **1.1. Навчання діалогічного мовлення у контексті формування англомовної комунікативної компетентності студентів**

Державна політика у галузі вищої філологічної освіти має на меті покращити якість освітніх програм, діючих в рамках мовних спеціальностей [36]. Такий підхід свідчить, що вимоги, які пред’являються до рівня володіння іноземною мовою (ІМ) сучасними студентами, стали значно вищими, порівняно з тими, що висувалися раніше. Це пов’язано, крім іншого, зі зростанням ролі усного іншомовного спілкування в суспільстві, виникненні потреби у спеціалістах, які володіють ІМ на високому рівні задля вирішення комунікативних завдань. Затребуваність фахівців такого типу робить мовленнєву компетентність об’єктом вивчення багатьох досліджень.

Повноцінне вивчення дисциплін у ЗВО неможливе без знання мови, оскільки вона є одним зі стовпів освіти. Поняття мовної особистості є надзвичайно актуальним в антропологічному контексті лінгвістики адже бере участь у формуванні та подальшому функціонуванні концепції мовної освіти.

Лінгвіст Ю. Н. Караулов розглядав мовну особистість як комплекс здібностей і характеристик людини, які зумовлюють відтворення та створення мовних творів (текстів). Зазначені твори різняться за ступенем складності структури мови, точністю та глибиною відображення дійсності та визначеним напрямком [20].

Науковці рекомендують включати до змісту мовної особистості зазначені нижче компоненти:

1) ціннісний компонент виховання, а саме систему певних цінностей. За допомогою мови індивід споглядає світ на початковому та глибинному рівнях, створює таку мовну картину світу та духовні уявлення на яких ґрунтується національний характер та демонструється під час спілкування;

2) особистісний компонент, тобто індивідуальне бачення;

3) культурологічний компонент пояснюється рівнем освоєння культури, адже це один із найефективніших засобів підвищення мотивації до вивчення мови [43, с. 132].

Мовна особистість передбачає сформованість комунікативної компетентності, яка поєднує мовну та мовленнєву компетентності.

У «Новому словнику методичних термінів і понять (теорія і практика навчання мовам)» мовленнєва компетентність розглядається як складова комунікативної компетентності. Вона передбачає оволодіння способами формування та формулювання думок за допомогою мови, а також уміння використовувати зазначені способи під час створення та сприйняття діалогу [1].

Вивчення іноземної мови формує чотири основні види мовленнєвої компетентності, а саме: аудіювання, говоріння, читання та письмо [60]. Мовленнєва компетентність також зумовлює здатність учня:

* розуміти на слух автентичні тексти різних жанрів;
* проводити усну та мовленнєву комунікацію у формі монологу та діалогу у комунікативних ситуаціях;
* читати різножанрові автентичні тексти;
* комунікувати у письмовій формі в різних життєвих ситуаціях;
* бути медіатором культур під час комунікації;
* використовувати досвід, отриманий під час оволодіння рідною мовою і культурою, розглядаючи його як засіб вивчення іноземної мови та культури [6, с. 35].

Мовленнєва компетентність пов’язана з сприйнятливістю сутності мовних одиниць всіх рівнів мови (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного), з розумінням лексичного та граматичного значення, з осмисленням теорії мови, передбачає обізнаність в системі мови і семантики мовних одиниць всіх рівнів, характеризується як здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних в мовному відношенні текстів за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх з’єднання.

Низка зарубіжних дослідників освіти та лінгвістів [59; 61; 66] вважають мовленнєву компетентність умінням формувати, розуміти та аналізувати різні типи дискурсу і тому називають мовленнєву компетентність дискурсивною. Формування дискурсивної компетентності залежить від рівня обізнаності у культурних і лінгвістичних сценаріях, що реалізує іншомовне середовище [65, с. 42].

У роботах з педагогіки мовленнєва компетентність трактується двояко: як знання, навички та вміння, що потребуються для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, відповідно сферам і ситуаціям спілкування. Мовленнєва компетентність також розуміється як комплекс знань про мову та її функції, навички та вміння застосовувати засоби мови для уникнення помилок в орфографії, стилістиці та пунктуації [64].

Дослідниця Л. В. Казанцева вважає мовленнєву компетенцію комплексом знань, умінь, навичок і повноважень освітян вирішувати проблематику уроку ІМ. Науковець також виокремила характеристики мовленнєвої компетентності. Так, характерними ознаками є такі: діяльнісний досвід (дія), концептуальний досвід (ідея) і сенсорний досвід (сенсорика) [18].

Дослідниця М. П. Манаєнкова поділяє думку Л. В. Казанцевої щодо того, що мовленнєва компетентність є не лише однією з основних частин професійної компетентності, але й сприяє професійному мисленню, навчанню та вихованню [6, c. 157].

Аналізуючи представлені вище визначення можемо виокремити основну характеристику мовленнєвої компетентності – суб’єктно-особистісну природу, що, по суті, підтверджує обґрунтованість виділеного в структурі компетентності особистісного компонента.

Низка дослідників звертає увагу на контекстне та соціумне походження мовленнєвої компетентності та зазначає, що зазначена компетентність формується під час комунікації індивіда у конкретних соціальних умовах [48, c. 15].

Мовленнєва компетентність у своїй структурі містить змістовний компонент. Дослідниця Л. І. Кириліна вважає мовленнєву компетентність сукупністю умінь, навичок і знань, необхідних для створення своїх програм мовної поведінки, які відповідають цілям і ситуаціям спілкування. Це передбачає:

* знання основних понять лінгвістики – типів мови, стилів, будови опису, розповіді, міркування, способи зв’язку слів і речень в тексті;
* вміння та навички аналізу тексту;
* комунікативні вміння – вміння і навички мовного спілкування у різних ситуаціях і сферах беручи до уваги стиль та адресат [6, c. 156].

Структура мовленнєвої компетентності поєднує три компоненти, а саме: досвід мовлення, знання про мову й чуття мови. Але окремі елементи можуть набувати комунікативну спрямованість та відповідний зміст [10, с. 76].

Дослідниця Т. В. Шмельова вважає, що мовленнєва компетентність передбачає визначення рівня володіння базовими навичками та вміннями мовленнєвої діяльності в конкретних ситуаціях і жанрах спілкування. Мовленнєва компетентність може розглядатися у контексті ролі (автор є виконавцем рецептивної ролі, в той час, адресат виконує креативну роль), а також фактури. Головними різновидами фактури є такі:

1) усна мова;

2) письмова мова;

3) технічна мова (телефонна, телеграфна, комп’ютерна, телевізійна, радіомовна) може різнитися за сферами (політична, художня, побутова, конфесійна, ділова, естетична, наукова) та жанрами (кожна сфера мови має свої мовні жанри) [56, с. 47].

Отже, мовленнєва компетентність сприяє розумінню мови як системного процесу та результату діяльності суб’єкта. Зазначена компетентність передбачає вживання «крилатих виразів і фраз».

Проаналізувавши визначення мовленнєвої компетентності можемо з упевненістю говорити, що поняття «мовленнєва компетентність» має різний зміст. Це поняття поєднує характеристики, які можуть стосуватися як мовленнєвої, так і комунікативної компетентностей.

Мовленнєва компетентність зумовлюється мовною компетентністю, широкою мовною практикою спілкування, значним обсягом читання різножанрової літератури і зумовлює комунікативну компетентність. Мовленнєва компетентність суб’єкта є комплексним явищем, що визначає мовленнєву поведінку і заснована на комплексі таких здатностей, як:

а) «почути» наміри співрозмовника;

б) розуміти доцільність уживання мовних конструкцій;

в) уміти планувати конструктивну стратегію комунікації;

г) управляти комунікацією під час дискусії (не полеміки) [77, с. 12].

Розглянемо функції мовленнєвої компетентності. Так, російська дослідниця М. П. Манаєнкова визначає чотири функції мовленнєвої компетентності, а саме: пізнавальна (відображення), інформативна (повідомлення, вираження), комунікативна (вплив), стимулююча (мотиваційна). Під час реального спілкування усі зазначені функції взаємопов’язані і можуть переходити одна в іншу [26, с. 156].

Пізнавальна функція мовленнєвої компетентності ґрунтується на визначенні ролі мови під час виконання вищих психічних функцій людини, особливо мислення, адже мова, з одного боку, є інструментом мислення, з іншого – результатом розумової діяльності. Промова є головним інструментом в педагогічній діяльності для її організації та реалізації як на занятті, так і в позакласній роботі.

Інформативна функція мовленнєвої компетентності пов’язана з передачею та сприйняттям інформації (отриманням знань, оволодінням вміннями та навичками) в навчанні та створенням сприятливого середовища для ефективності викладання. Інформаційна функція мовленнєвої компетентності поєднується із інформаційною функцією мовленнєвої діяльності та ґрунтується на отриманій студентами інформації та набутті нею особистісного змісту. Цінність інформації зростає залежно від її затребуваності в конкретних життєвих ситуаціях та обставинах. Прикладом цього твердження є педагогічна практика студентів, де вони не тільки застосовують отримані знання, вміння і навички на практиці, а й використовують отриману теорію на лекційних та семінарських заняттях з психолого-педагогічних дисциплін і методик їх викладання. Таким чином, інформаційна функція мовленнєвої компетентності полягає не тільки в умінні студентів отримувати інформацію, але й використовувати її в своїй діяльності в контексті компетентнісного підходу.

Комунікативна функція мовленнєвої компетентності полягає в умінні вибрати мовні засоби в комунікативній ситуації. Перш за все, це різноманітність арсеналу мовних умінь і правильність їх вибору щодо конкретної ситуації.

Стимулююча (мотиваційна) функція мовленнєвої компетентності зумовлена ціннісно-орієнтованим ставленням до професії. Вона також проявляється в мовній поведінці. Спрямованість мовної поведінки залежить від рівня сформованості мовленнєвої компетентності. У цьому контексті вважаємо за необхідне охарактеризувати структуру мовленнєвої компетентності.

Дослідниця М. П. Манаєнкова представляє структуру мовленнєвої компетентності як комплекс таких компонентів, як: мотиваційно-цільовий, пов’язаний із соціально-практичною спрямованістю діяльності змістовного, що характеризується наявністю комплексу знань і умінь та особистісного, що визначається потенціалом [26, c. 157].

Якщо в мовному ВНЗ ІМ є спеціальною базою, то в інших – це доповнення до загальної культури. Отже, в мовному ВНЗ формулювання кінцевої мети потребує конкретизації. Практичне оволодіння ІМ становить лише один бік професійно-орієнтованого освоєння дисципліни. Метою навчання ІМ студентів МС є досягнення рівня, достатнього для практичного використання ІМ у майбутній професійній діяльності. Але ІМ може бути не лише об’єктом засвоєння, але й засобом розвитку професійних умінь. Воно спонукає до розширення поняття професійної орієнтованості навчання ІМ, зокрема, включення професійно-орієнтованої спрямованості змісту матеріалів навчання [11].

Професійно-орієнтоване навчання, на думку дослідників, ґрунтується на професійній спрямованості діяльності, а саме на прийомах і методах, що сприяють формуванню професійних умінь. Професійна спрямованість діяльності розглядається у контексті об’єднання дисципліни «Іноземна мова» з профілюючими дисциплінами. Така діяльність передбачає використання ІМ застосовуючи міжпредметні зв’язки, і навчити це робити є одним із завдань викладача ІМ. Професійна спрямованість діяльності ґрунтується на застосуванні форм і методів навчання, які допомагають формувати необхідні професійні уміння та навички майбутнього фахівця [13, с. 19].

Враховуючи все зазначене вище, вважаємо, що зміст навчання ІМ в мовних ВНЗ є комплексом того, що студентам необхідно освоїти впродовж навчання, щоб рівень володіння іноземною мовою відповідав їхнім потребам і цілям, а також цілям і завданням конкретного рівня навчання. Цілісне формування особистості студента лягло в основу вибору змісту навчання. До змісту навчання ІМ, необхідно включати:

* галузь комунікативної діяльності, теми, ситуації та мовленнєвий матеріал, які беруть до уваги професійну спрямованість студентів;
* мовний матеріал (граматичний, фонетичний, орфографічний, лексичний), навички застосування та правила його оформлення;
* мовні вміння які визначають рівень оволодіння ІМ для ефективного спілкування, зокрема в міжкультурному середовищі;
* система знань про національні та культурні особливості країни, мова якої вивчається [11, с. 745].

Навчання ІМ студентів МС має свою специфіку і труднощі, зумовлені цією специфікою. З одного боку, студенти повинні отримувати знання про мову як про систему, яка насамперед має комунікативний аспект, з іншого боку, вони повинні засвоїти обмежений набір лексичних та граматичних засобів мови, пов’язаних з технічною спеціальністю. Ці мовні засоби покликані допомогти студенту читати професійно спрямовану літературу за своєю спеціальністю, анотувати і реферувати цю літературу, вести бесіду ІМ в рамках запропонованої тематики. Успішність у вивченні ІМ буде досягнута в тому випадку, коли студенти МС зуміють подолати комунікативні бар’єри в оволодінні ІМ. Важливим компонентом в цьому випадку є використання ДМ під час навчання.

ДМ, за лінгвістичним енциклопедичним словником, визначається як такий тип мовлення, який становить обмін висловлюваннями-репліками. Безпосереднє сприйняття цих реплік впливає на мовний склад та посилює роль адресата в мовленнєвій діяльності [57].

Е. Г. Азімов та А. Н. Щукіна у своєму словнику характеризують ДМ як таку форму мовлення, яка сприяє безпосередньому обміну репліками між двома або декількома особами [1].

Розглянемо основні лінгвістичні та психологічні характеристики ДМ.

1. Діалогічне мовлення є ситуативно зумовленим. Ситуації визначають логіку і суть говоріння і є джерелом породження мови [45].
2. Спонтанний або непідготовлений характер діалогічного спілкування спонукає до використання автоматизованих мовних засобів, різних кліше і розмовних формул [21; 33].
3. Емоційність й експресивність, що передбачає паузи, перебивання, перебудову фраз, суб’єктивно-оціночне забарвлення мови, образність, широке використання невербальних засобів [8; 33].
4. Еліптичність висловлювань на всіх рівнях мови – фонетичному, лексичному, граматичному [28; 51]; на синтаксичному рівні згорнутість синтаксичних засобів пояснюється тим, що коротка проста фраза більш зручна для сприйняття, не перевантажує пам’ять і допомагає зосередитися на змісті [53].
5. Реплікування, тобто обмін репліками, об’єднаних в діалогічні єдності; діалогічна єдність є поєднанням двох реплік: репліки-стимулу і репліки-реакції, що характеризується комунікативною, структурною та семантичною завершеністю [28; 51].

Метою ДМ є спілкування, обмін інформацією, судженнями і точками зору між усіма учасниками комунікативної ситуації [40, с. 71].

Не існує єдиної класифікації характеристик ДМ через різноманітність ознак, властивих діалогу. На основі аналізу робіт вчених розглянемо основні класифікації діалогу:

1) за кількістю діалогічних єдностей – мікродіалог (3-5 діалогічних єдностей) і макродіалог – кілька діалогічних єдностей, об’єднаних ситуацією спілкування [51];

2) за видами діалогічних єдностей: діалог − одностороннє розпитування; діалог − домовленість; діалог − обмін враженнями; діалог − обговорення [29, с. 150].

3) за соціально-комунікативною функцією: соціальний контакт (соціально-побутова сфера спілкування), ділова розмова (професійна сфера) і вільна бесіда (не обмежена колом спілкування і часом) [53];

4) за соціальними ролями: вільний і стандартний. Стандартний діалог найбільш поширений, тому що зумовлений тими ролями, які люди виконують у житті (батьки, вчителі, покупці тощо). Вільні діалоги – це дискусії, бесіди, інтерв’ю, де межі спілкування не фіксуються соціальними ролями. У реальному житті ці межі дуже рухливі [45];

5) за комунікативною функцією діалогічні єдності можуть бути запитом і повідомленням інформації, запрошенням, подякою, переконанням [41; 46];

6) за джерелом мотивації – внутрішньо мотивоване висловлювання, яке є особистим спонуканням співрозмовника, і зовнішньо мотивоване висловлювання, у відповідь на репліку співрозмовника [53];

7) за навчанням: природний і навчальний. Природний діалог реалізується в реальному житті між носіями мови. Навчальні діалоги використовуються в навчанні мови, щоб підготувати учнів до участі в природних діалогах [21; 33];

8) за ступенем підготовленості навчальних діалогів – повністю завчені, частково трансформовані, трансформовані, підготовлені під керівництвом викладача, самостійно підготовлені і спонтанні [33].

Українська дослідниця Л. Гайдукова визначає такі типи діалогів, що використовуються для навчання ІМ студентів ЗВО та учнів. Це такі типи, як: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обговорення, діалог-дискусія [12, с. 80-81].

Отже, аналіз літературних джерел дав змогу узагальнити визначення ДМ та розуміти його як форму мовлення під час якого учасники обмінюються репліками з метою передачі певної інформації. ДМ має низку особливостей, які відрізняють його від монологічного мовлення: воно складається з невеликих реплік, містить емоційне забарвлення, звернення, жести, міміку тощо.

Під час професійно-орієнтованого навчання ІМ необхідним є застосування навчальних діалогів з метою підготовки студентів до ведення реальних діалогів. У цьому контексті вважаємо за необхідне дослідити технологію навчання іншомовного ДМ детальніше.

Навчання говорінню має на меті розвиток навичок усного спілкування в конкретних практичних ситуаціях. Розвиток умінь ДМ у студентів сприятиме реалізації зазначеної мети. Так, як зазначає науковець Л. М. Фрідман, студенти мають ставити різнотипові питання без спеціальної підготовки, а також відповідати на питання беручи до уваги ситуацію та мовний матеріал; погоджуватись або не погоджуватися із співрозмовником [9].

Зміст навчання ДМ визначається через цілі навчання. ДМ має відповідати інтересам студентів та їхнім віковим особливостям. Отже, навчання ІМ як засобу спілкування передбачає оперування країнознавчими та мовними знаннями, які має містити зміст навчання. Також зміст навчання має бути спрямований на формування умінь і навичок, які необхідні для спілкування з носіями мови, яка вивчається. Методика пропонує дедуктивний та індуктивний шляхи навчання ІМ. Більшість дослідників [68, 70, 73, 63] вважають, що дедуктивний шлях навчання узгоджується із цілями та підходами навчання ІМ у сучасному ЗВО. До таких підходів належить і комунікативний.

Дедуктивний підхід у навчанні передбачає застосування діалогу-зразка, який слугує структурно-інтонаційним зразком для схожих діалогів. Дедуктивний підхід реалізується у кілька етапів, а саме:

* сприйняття діалогу для загального розуміння змісту, визначення учасників та їх позиції;
* визначення та «присвоєння» рис конкретного діалогу, а саме: звернень, кліше, модальних слів, еліптичних речень, вигуків;
* відтворення діалогу згідно ролей, разом за викладачем та в парах;
* мотивація до ведення діалогу на основі схожої, але в той час нової ситуації через виокремлення варіативних елементів та їх заміщення відповідниками;
* відтворення зміненого діалогу.

Діалог-зразок є стовпом для змістовного спілкування. Він ознайомлює із соціальними та культурними особливостями та мовною поведінкою носіїв мови. Так, студенти немовних спеціальностей повинні бути здатними описувати та порівнювати таблиці і графіки, проводити ділові переговори, створювати презентації, брати участь у наукових обговореннях на конференціях та семінарах іноземною мовою. У цьому контексті необхідним є включення таких сфер спілкування до навчання ІМ, як: офіційно-ділова, науково-дослідна та навчально-професійна. Зазначені сфери уможливили б формування професійних контактів та проведення наукової та дослідницької діяльності [9].

При оволодінні ДМ дедуктивним шляхом, в студентів задіяні процеси запам’ятовування і репродукції. Еталон є опорою для стилістичного оформлення мовлення та відбору засобів для вираження думок і почуттів. Для складання діалогів самостійно опорами можуть стати:

* зміст мовної установки педагога на складання видозмінених діалогів;
* тексти діалогів-моделей;
* картинки або відео, що можна проглянути без звуку;
* опис ролей, які отримав кожен учасник діалогу.

Варто зазначити, що для ефективної методики навчання ДМ важливим є визначення змісту і послідовності виконання тренувальних вправ, де буде відображений зв’язок мовних засобів та стратегії з тактикою мовної поведінки у конкретній ситуації спілкування. Вправи повинні бути спрямовані на:

а) вибір мовних засобів для діалогу;

б) розгорнуте обговорення елементів ситуації і ролей співрозмовників;

в) розроблення власної стратегії і тактики у визначеній ролі;

г) планування можливої поведінки учасника діалогу;

д) визначення обсягу, структури та виду діалогу і його передбачуваного результату.

Ситуативність вважається однією з психологічних особливостей ДМ. ДМ є ситуативним, адже його зміст є зрозумілим тільки після врахування мовленнєвої ситуації. Мовленнєву ситуацію розуміємо як певні екстралінгвістичні обставини (час, місце, умови тощо). Зазначені обставини поєднуються із лінгвістичним контекстом і спонукають учасника ситуації реагувати відповідними мовленнєвими діями та вирішувати поставлені комунікативні завдання [18, c. 3].

Роль ДМ в процесі вивчення ІМ важко переоцінити. Учасники діалогу використовують два види мовленнєвої діяльності одночасно – говоріння та аудіювання. Учасники мають на достатньому комунікативному рівні володіти зазначеними видами мовленнєвої діяльності. Звідси випливає, що комуніканти повинні володіти діалогічними мовними вміннями [18, c. 3].

Під діалогічними мовними вміннями розуміються наступні мовні дії:

* + формулювати запит інформації;
  + задовольняти запит інформації (відповісти на питання);
  + презентувати інформацію для подальшого її обговорення;
  + оцінювати судження щодо отриманої інформації (репліки згоди чи незгоди, сумніву тощо) [23].

Зазначені вміння прослідковуються в оволодінні конкретними діалогічними єдностями, що вживаються відповідно до мети спілкування, завдань та умов навчання. Достатній для комунікації рівень не передбачає досконалої реалізації усіх зазначених вище мовних дій. Він має на меті вільне та впевнене володіння питальними та стверджувальними репліками, які є найбільш уживаними. Ці репліки мають бути у формі простих непоширених речень та мати емоційне забарвлення [18, c. 3].

На заняттях студенти мають справу не зі справжньою, природною мовою, а з умовною або навчальною, комунікацією, без якої неможливо сформувати в студентів мовні навички та вміння. Необхідно відзначити велику ефективність ДМ в процесі вивчення граматичного і лексичного матеріалу при формуванні відповідних мовних навичок, ніж виконання мовних вправ типу: змініть особисті закінчення дієслів, вставте потрібне слово замість крапок тощо [23, c. 3]. Саме на базі такої навчальної «підготовленої» мови створюється так звана комбінаційна «непідготовлена» мова. Непідготовлене, спонтанне, лексично і граматично правильне іншомовне ДМ формується в процесі навчальної комунікації під час вдосконалення мовних навичок та умінь.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що ДМ відіграє важливу роль при навчанні іншомовного спілкування.

## **1.2. Роль діалогічного мовлення у професійній діяльності майбутніх фахівців мовних спеціальностей**

Окрім формування компетентності у ДМ як складової іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, варто звернути увагу на ще один важливий аспект ДМ у контексті підготовки майбутніх філологів та освітян, а саме діалогічного професійного спілкування. Спілкування, як відомо, завжди відігравало велику роль у розвитку людини, як у особистісному, так і у професійному планах. У зв’язку з цим для якісного формування компетентності у ДМ студентів необхідно враховувати особливості ситуацій діалогічного професійного спілкування, специфіку її створення в рамках професійних (наприклад, педагогічного) процесів і формування у майбутніх фахівців МС готовності до створення подібних ситуацій [17].

Незважаючи на помітну кількість досліджень у галузі спілкування і діалогу, як одного з його форм, як і раніше недостатньо дослідженою залишається ситуація діалогічного професійного спілкування як феномену суб’єктивної реальності, яка виникає в контексті гуманітарної освіти. Ми розглянемо його далі на прикладі діалогічного педагогічного спілкування.

Ситуація діалогічного педагогічного спілкування є фрагментом освітньої ситуації. Освітня особистісно розвиваюча ситуація забезпечується не технологіями, не «об’єктивістськими, несуб’єктними, техногенними моделями», а певними якостями викладача [5, с. 5]. Ситуація – це не зовнішній подразник або комплекс подразників, не об’єктивна обставина. Особистість, перебуваючи у своїй ситуації розвитку, виявляється кожен раз в «стані ситуації», коли перед нею постає те чи інше завдання, пов’язане з усією життєдіяльністю [42, с. 154].

Отже, уточнюючи провідне поняття, О. В. Паратунова робить висновок про те, що ситуація діалогічного педагогічного спілкування є моментом конструктивного подолання виниклих між викладачем та студентами суб’єктивно-комунікативних відносин [38, c. 22]. Таким чином, ставлячи завдання формування у майбутніх викладачів готовності до створення ситуацій діалогічного педагогічного спілкування, О. В. Паратунова виходить з існуючих теоретичних передумов. Аналіз літератури, присвяченої проблемі педагогічного спілкування, дає уявлення про ступінь розробленості проблеми [38, c. 23].

Розуміння структури педагогічного спілкування і сутності ситуацій діалогічного педагогічного спілкування в освітньому процесі гуманітарного типу, а також знання особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів дозволяють виділити наступні компоненти готовності до створення досліджуваних ситуацій:

* мотиваційно-ціннісний, що відображає прийняття цінності діалогу як форми конструктивної взаємодії людей, інтерес до співрозмовника і себе як суб’єктів спілкування;
* інформаційно-змістовний, що характеризується знаннями особистості про специфіку передачі та прийняття інформації ціннісно-смислового характеру;
* комунікативно-перцептивний, який свідчить про вміння цілісно сприймати співрозмовника, здійснювати вербальне і невербальне спілкування, що впливає на його ціннісно-смислову сферу;
* комунікативно-творчий, який включає вміння створювати систему домовленостей і вибудовувати конструктивні відносини в умовах спільної діяльності;
* колегіально-рефлексивний, що передбачає досвід спільної рефлексії способів спілкування і пошук нових можливостей діалогічного співробітництва [38, c. 23].

На основі даних компонентів і з урахуванням знань про структуру комунікативних умінь, тісно пов’язаних з розвитком внутрішніх структур свідомості, О. В. Паратунова виявляє кілька рівнів сформованості досліджуваної готовності, а саме:

1) монологічний, або нульовий (небажання встановлювати контакт з іншою людиною, відсутність комунікативних навичок спілкування, наявність езопової позиції в спілкуванні);

2) мотиваційно-діалогічний, або низький (потреба у встановленні паритетних відносин зі співрозмовником і ціннісне ставлення до діалогу як форми спілкування, водночас недостатність знань про суть такого спілкування);

3) інформаційно-діалогічний, або середній (розуміння діалогічних способів спілкування та досвід діалогічного пізнання ціннісно-смислового змісту спілкування); суперечностей, пов’язаних з вибудовуванням відносин співавторства в освітньому процесі, проектуванням умов спільної продуктивної діяльності і позитивним впливом на розвиток ціннісно-смислової сфери одне одного. У такій ситуації спілкування визначено обміном суб’єктно-об’єктивною інформацією в умовах відкритості, довіри та особистісної безпеки співрозмовників. Воно передбачає цілісне сприйняття іншого як гуманітарної системи, що характеризується розмаїттям унікальних внутрішніх і зовнішніх зв’язків.

Розглядаючи досліджувану ситуацію в контексті утворення гуманітарного типу, можна виокремити такі її функції [22, c. 23]:

* ціннісно-діалогічну, спрямовану на прийняття діалогічних відносин та визнання діалогу як цінності;
* цілісно-перцептивну, що відображає сприйняття і розуміння іншого як цілісної сутності, оцінку комунікативних проблем з контексту їх цілісного бачення;
* фасилітаторську (підтримка цілісного саморозвитку і створення сприятливих умов для його самопред’явлення і самореалізації);
* спонукально-суб’єктну, покликану стимулювати суб’єктну активність учасників спілкування та формування їх інтересу до себе і співрозмовника;
* пізнавально-смислову, що передбачає діалогічний спосіб передачі і пізнання суб’єктивних смислів;
* координаційно-творчу, спрямовану на організацію командної роботи, взаєморозуміння і співавторство у створенні продукту спільної діяльності;
* комунікативно-розвиваючу, яка пов’язана з розвитком комунікативно-мовленнєвих і рефлексивно-розумових здібностей, накопиченням досвіду взаємодії з різними суб’єктами спілкування і з вибором оптимальних способів організації спільної діяльності.

Уміння спілкуватися ІМ в різних ситуаціях, як побутових, так і професійних стає обов’язковою вимогою сучасних роботодавців. Тому провідною метою навчання ІМ у сучасних навчальних закладах є практичне оволодіння ІМ як засобом усної та письмової комунікації.

На жаль, забезпечити вільне володіння усною мовою як природним засобом комунікації на мовних факультетах середньо-спеціальних і вищих навчальних закладів практично неможливо. Дисципліна «Іноземна мова» може ставити перед собою лише обмежену мету – створення основ практичного володіння мовою та, відповідно, усною мовою [18, c. 1].

Під основами володіння мовою та усною ІМ розуміється обмежений, але комунікативно-достатній рівень, що забезпечує нескладне за змістом та мовним оформленням спілкування в межах програмного лексичного та граматичного мінімуму. Він зумовлюється кількістю часу, що відводиться на ІМ, інтенсивністю навчання і, відповідно, обсягом мовного матеріалу, що визначається програмою. Слід особливо підкреслити, що володіння основами мови має бути досить міцним, воно повинно слугувати надійним фундаментом для подальшого вдосконалення навичок (в тому числі і самостійного) з метою використання ІМ в майбутній професійній діяльності після закінчення навчання [19, c. 50].

Як було зазначено вище у п. 1.1., ДМ є процесом мовної взаємодії між двома чи більше учасниками комунікації. Професійне діалогічне спілкування, на нашу думку, може бути процесом сукупної мовотворчості. У цьому контексті мовна поведінка кожного учасника залежить від мовної поведінки іншого партнера. Як бачимо, ДМ є незапланованим процесом, на відміну від ведення монологу.

Формування усного діалогічного тексту (міжособистісного та професійного) відбувається спонтанно у відповідь на висловлювання учасника комунікації. Діалогічне спілкування може виражати реакцію на суперечку чи дискусію, адже мета й думки партнерів у комунікації можуть відрізнятися.

Діалогічне спілкування може ініціюватися обома учасниками спілкування або багатьма учасниками під час бесіди. В обох випадках усі учасники спілкування є рівноправними. Крім того, діалогічне спілкування може започатковуватися одним активним учасником, який задає питання, а інший – реактивний відповідає на них. Прикладом може слугувати діалог-розпитування, діалог-інтерв’ю.

Обмін висловлюваннями у професійному діалогічному спілкуванні відбувається швидко та без попередньої підготовки. У цьому контексті можемо говорити про певну автоматизованість процесу мовлення [21, c. 22].

Потреба вступу в діалогічний контакт визначається конкретними мотивами і завданнями спілкування, реалізація яких стимулює ініціативність учасників діалогу. Прояв вираження різного роду мотивів можна спостерігати в прагненні учасників спілкування поставити один одного до відома про що-небудь, уточнити і конкретизувати якісь дані, обґрунтувати, переконати співрозмовника в чомусь, знайти способи, прийти до згоди або відстояти свою точку зору на рішення тієї або іншої проблеми. Це у підсумку і визначає особливості цього виду комунікації, які полягають у спонтанності, емоційності й експресивності [67].

Приступаючи до роботи над вивченням ДМ, викладач не повинен залишати без уваги пов’язані з цим негативні явища. Так, наприклад, ускладненню процесу спілкування сприяє поєднання сприйняття та відтворення; обмаль часу для підготовки; можливі зміни у тематиці; вміння підтримувати спілкування, а не лише відповідати на питання тощо. До негативних моментів можна віднести і ряд інших факторів: одноразовість пред’явлення інформації і незворотність звучної мови, темп мови, аудіювання мови людей з різними голосовими характеристиками та індивідуальною вимовною манерою, розбіжність деяких паралінгвістичних компонентів в різних мовних культурах, відсутність зорових опор і зворотного зв’язку з джерелом інформації і т. д. [18, c. 2].

Виконання завдання із врахуванням особливостей діалогічного професійного спілкування під час навчання може бути можливим лише за умови відповідної організації викладачем навчальної діяльності. Для цього на заняттях пропонується цілий комплекс різних видів вправ, які спрямовані на подолання труднощів, що виникають в процесі навчання. В першу чергу в список запропонованих завдань необхідно ввести ті, які підвищують рівень зрілості аудіювання, так як від цього залежить вміння долати численні труднощі, що супроводжують процес усної рецепції у професійному спілкуванні. Відповідно до цього в систему вправ повинні увійти і ті, які розвивають фонетичний та інтонаційний слух та формують фонетичні навички – мовні вправи, по суті, що є керованою мовною діяльністю, використовувати аудіювання на основі комплексного подолання труднощів сприйняття мови на слух. На початковому етапі враховується тісна взаємодія аудіювання з говорінням як двох форм усного мовлення та аудіювання з читанням як видів рецептивної діяльності [18, c. 2].

Отже, врахування усіх зазначених вище особливостей ДМ в процесі організації навчання дозволяє стверджувати, що навчальні завдання повинні спрямовуватися на те, щоб навчити студентів мовним прийомам, які сприяють створенню природної мови; познайомити їх з репліками, що виражають почуття різного роду; відпрацювати мовні зразки; довести до автоматизму завчені мовні кліше, які вживаються у конкретній ситуації тощо.

## **1.3. Структура готовності до діалогічного мовлення у студентів мовних спеціальностей**

Професійна діяльність майбутнього фахівця передбачає включення в діяльнісний компонент таких комунікативних умінь, як: логіка мислення, організація власної діяльності в умовах дефіциту часу, ефективна робота і встановлення контактів з колегами, аргументація, обґрунтування та відстоювання своєї точки зору, прояв стриманості і самоконтролю, оперативне сприйняття і аналіз отриманої інформації [25; 52]. Тому готовність до ДМ студентів, майбутніх фахівців, в умовах сучасності є важливою складовою іншомовної підготовки.

Науковиця Н. А. Нурмухаметова дослідила педагогічні умови формування комунікативної готовності до оволодіння іноземною мовою у студентів немовних спеціальностей. Такими умовами є:

* Забезпечення практикоорієнтованості процесу оволодіння іноземною мовою за допомогою впровадження активних та інтерактивних методів навчання (метод проектів, кейс-метод, веб-квести тощо), що дозволяють моделювати умови професійної діяльності.
* Активізація пізнавальної та практичної діяльності на основі виявлених інтересів, схильностей і здібностей студентів. Ця педагогічна умова досягається за допомогою забезпечення міждисциплінарних зв’язків і наступності навчання іноземної мови на всіх етапах навчання. Міждисциплінарні зв’язки характеризуються взаємною узгодженістю навчальних програм, що ґрунтуються на двох напрямках – інтеграція та професійна спрямованість.
* Використання рефлексії як фактора успішності в навчанні, подолання дискомфортного стану на заняттях з іноземної мови. Рефлексія розуміється як здатність суб’єкта до самоаналізу і осмислення підстав своїх дій, вчинків і системи своїх взаємовідносин із навколишнім світом. Результатом реалізації зазначеної умови є формування, розвиток і розширення комунікативних умінь та навичок, підвищення самоідентифікації, зниження рівня тривожності [34, с. 68].

Вважаємо, що спрямування процесу навчання ІМ на практикоорієнтованість може характеризувати й готовність студентів мовних спеціальностей до ДМ та моделювання професійної діяльності.

Дослідниця Ю. В. Перебийніс зазначає, що готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є явищем багаторівневим і динамічним. Воно зумовлюється впливом особистісних характеристик студентів, певних психічних процесів, а також іншомовної компетентності. Остання може змінюватися під час використання ефективної педагогічної технології та наявності внутрішньої мотивації у студентів [39].

Розглядаючи сутність, зміст компонентів і функції комунікативної готовності до ДМ, можна виокремити основні принципи розвитку цієї якості у студентів в процесі оволодіння ІМ. Принцип – основне вихідне положення будь-якої теорії, науки в цілому, це основна вимога, що пред’являється до чого-небудь. Як відзначають дослідники, принцип виконує двобічну роль. З одного боку, він є основним поняттям, що репрезентує узагальнення та поширення положення на усі процеси та явища області, від якої цей принцип відокремлений. З іншого боку, принцип розуміється як принцип дії, а саме нормативу [27].

Педагогічний принцип є однією з основних педагогічних категорій та є основним положенням, яке ґрунтується на педагогічній закономірності та характеризує загальну стратегію розв’язання педагогічних проблем певного класу. Зазначений принцип є також системоутворюючим фактором, що сприяє розвитку педагогічної теорії та критерієм постійного вдосконалення педагогічної практики з метою підвищити її ефективність [32].

Аналіз наукових праць Н. А. Алексєєвої [2] та інших дослідників, положення теоретико-методологічних підходів дозволяє виділити низку принципів формування комунікативної готовності до оволодіння іншомовним ДМ у студентів мовних спеціальностей, кожен з яких орієнтований на розвиток компонентів досліджуваного явища.

Принцип міжкультурної спрямованості, що сприяє формуванню особистісного компонента комунікативної готовності до ДМ, дозволяє побудувати процес навчання таким чином, що його центральною фігурою стає студент як потенційний партнер реальної міжкультурної комунікації. Даний принцип реалізує завдання набуття студентами міжкультурного досвіду і залучення до традицій, звичаїв, особливостей інших культур, знання яких забезпечує нормативність мовного спілкування в комунікативних ситуаціях [9].

Принцип діалогу культур, що впливає на розвиток емоційно-ціннісного компоненту комунікативної готовності, передбачає аналіз інокультурних явищ і явищ у своїй культурі: розвиток критичного мислення, розширення меж «картини світу», зміна ставлення до міжкультурних розбіжностей, вміння уникати конфліктів, виходити за рамки стереотипів, приймати рішення і досягати консенсусу в умовах розходження думок [34].

Принцип творчої мовномисленнєвої активності передбачає постійне залучення студентів до творчого комунікаційного процесу, змістовною основою якого служить проблемність, відбір типових проблемних ситуацій у міжкультурній взаємодії з урахуванням вікових і психологічних особливостей, що сприяють активізації розумової діяльності студентів і потреби в їх обговоренні [30]. Цей принцип розвиває діяльнісний і когнітивний компоненти комунікативної готовності до ДМ.

Принцип міждисциплінарних зв’язків, розвиваючий когнітивний компонент комунікативної готовності, дає можливість розвивати комунікативну готовність до ДМ студентів шляхом інтеграції актуальних для дослідження змістовних аспектів декількох дисциплін гуманітарного циклу (ІМ, культурологія, психологія, педагогіка, філософія) [14].

Принцип моделювання ситуацій новизни та невизначеності полягає в створенні на занятті нових ситуацій, що дозволяє студентам отримати безпосередній досвід відкриття нових уявлень і застосування набутого досвіду в нових умовах, а також сприяє розвитку у них здатності до імпровізації, самоконтролю та управління емоційними реакціями [38]. Цей принцип сприяє формуванню емоційно-ціннісного компонента комунікативної готовності до оволодіння ІМ.

Принцип співтворчості, творчого саморозвитку та самореалізації, який впливає на формування мотиваційного та діяльнісного компонентів комунікативної готовності, дозволяє затвердити у спілкуванні викладача і студентів ВНЗ таку оптимальну форму їх взаємодії, як діалог, суть якого полягає у взаємному збагаченні і особистісному розвитку його учасників. Цей процес є суб’єкт-суб’єктною взаємодією викладача і студента як партнерів. Студент стає співавтором навчальної діяльності, яку творчо організовує викладач. Співтворчість дає студенту право на свій темп, свій рівень комунікативної креативності і свій шлях її реалізації [16].

Узагальнюючи теоретичні дослідження з проблеми розвитку комунікативної готовності студентів МС до ДМ, вважаємо, що сутність цього процесу полягає в удосконаленні особистісних і професійних якостей, а також розвитку ключових компонентів комунікативної готовності, необхідних студентам для успішного оволодіння ІМ. Комунікативна готовність до ДМ є частиною загальної професійної готовності фахівця і є складною професійно значущою властивістю особистості, що включає спрямованість на професійну міжкультурну комунікацію, мовні знання і комунікативні уміння. Будучи складною властивістю, комунікативна готовність до оволодіння ІМ студентами МС інтегрує:

а) психологічну готовність (спрямованість на комунікацію);

б) теоретичну готовність (необхідний обсяг знань);

в) практичну готовність (сформованість комунікативних умінь та здатність долати комунікативні труднощі в оволодінні ІМ) [44].

Отже, формування комунікативної готовності студентів до ефективного оволодіння ІМ необхідно розглядати сьогодні як процес цілеспрямованої, багатофакторної, тривалої, безперервної, комплексної, варіативної, якісної зміни особистості. Навчання ІМ є своєрідною моделлю реалізації педагогічного спілкування в дії, що дає можливість найбільш прозоро виявити механізми внутрішньої мотивації особистості студента і пов’язаної з нею свободи спілкування. Практикоорієнтованість навчання ІМ може застосовуватися під час формування готовності студентів мовних спеціальностей моделювання професійної діяльності.

**Висновки до Розділу І**

Розглянувши особливості формування комунікативної готовності до оволодіння ІМ у студентів мовних спеціальностей і специфіку навчання ДМ у мовних ЗВО, можна констатувати, що ефективне формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні можливе за умови створення такої моделі, що поєднує різні підходи до викладання ІМ та способи подолання комунікативних труднощів.

З’ясовано, що ДМ в професійній діяльності майбутнього фахівця філологічного профілю є складним багатогранним явищем, що зумовлюється методикою навчання, зокрема практикоорієнтованістю навчання.

В результаті аналізу наукових джерел виявлено, що ДМ має певні особливості: йому властива стислість висловлювань; широке використання мовних засобів спілкування (міміки, жестів); можливість різної інтонації; існування речень неповного складу; вільне синтаксичне оформлення висловлювань, які є спонтанними; вживання простих речень, які є характерними для розмовної мови тощо.

З’ясовано, що мета професійного ДМ полягає у спілкуванні та швидкому обміні інформацією на професійні теми, думками і точками зору між учасниками діалогу.

Формування комунікативної готовності студентів до ефективного оволодіння ІМ необхідно розглядати сьогодні як процес цілеспрямованої, багатофакторної, тривалої, безперервної, комплексної, варіативної, якісної зміни особистості.

Враховуючи все вищезазначене, вважаємо доцільним розглядати зміст навчання ІМ в мовних ВНЗ як сукупність того, що саме студенти повинні засвоїти під час навчання, а рівень володіння ІМ має відповідати цілям і потребам студентів і цілям та завданням цього рівня навчання. Відбір змісту навчання має на меті сприяти різнобічному та цілісному формуванню особистості студента, його підготовці до майбутньої професійної діяльності.

# **РОЗДІЛ II. Методика формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні студентів мовних спеціальностей закладів вищої освіти**

## **2.1. Навчання діалогічного мовлення у контексті діяльнісного підходу**

Одним із способів досягнення мети формування майбутніх фахівців МС є діяльнісний принцип навчання, який сприяє формуванню загальних і спеціальних компетентностей та вмінь (навчально-пізнавальний інтерес, цілеспрямування, самоконтроль, самооцінка тощо) у студентів. Технологія діяльнісного навчання застосовується як засіб для розвитку зазначених умінь, оскільки забезпечує достатній рівень засвоєння знань, розвиток інтелекту, творчих здібностей у студентів і виховання активної особистості [4, c. 11].

Діяльнісний тип навчання пов’язаний (за сутністю та призначенням) з певними видами мовленнєвої діяльності. Саме тому він набув широкого використання в іншомовній освіти. До принципів інтеграції діяльнісного підходу до системи навчання ІМ можна віднести такі:

* принцип повноти попередньої інформації, що вказує на те, що студентам необхідно роз’яснити завдання та підготувати в лінгвістичному плані залежно від майбутнього виду діяльності;
* принцип поетапного введення комунікативних видів діяльності, який реалізує поступову адаптацію студентів до ще незнайомих видів діяльності;
* принцип відповідності мовним потребам студентів, що передбачає, що робота має організовуватися таким чином, щоб відповідати інтересам студентів і сприяти їхній участі у виконанні дій;
* принцип культурної відповідності, який ґрунтується на цінностях соціуму й основних характеристиках ментальності, а також характеристиках освітньої системи тієї країни, де буде реалізовуватися педагогічний процес [31, с. 120].

З огляду на сказане вище, діяльнісний підхід у навчанні ДМ переслідує, щонайменше, два завдання:

1. Сформувати у студентів необхідну систему знань, умінь, навичок;

2. Досягти високого рівня розумового розвитку студентів.

Обидва ці завдання можуть бути успішно реалізовані саме у контексті діяльнісного підходу, оскільки засвоєння навчального матеріалу відбувається шляхом активної пошукової діяльності студентів, у процесі вирішення ними системи пізнавальних завдань.

Під час виконання нових завдань навчальна діяльність студентів супроводжується інтелектуальним задоволенням після подолання труднощів та певною самостійністю у «відкриттях». Це позитивно впливає на становлення особистості, зокрема формуються сталі пізнавальні інтереси, мотивація і творче ставлення до навчання [69].

У рамках діяльнісного підходу, на кожному етапі розвитку вмінь ДМ може застосовуватися система вправ, куди закладено ту чи іншу дію. У виконанні цих вправ значно допомагає зорова та слухова наочність, яка дозволяє урізноманітнити варіанти вправ в рамках діяльнісного підходу. Так, у контексті діяльнісного підходу доцільно використовувати вправи, побудовані згідно «моделі комунікативної ситуації».

Увесь цикл навчання ДМ за цією моделлю складається із п’яти етапів, а саме:

1. представлення моделі;

2. контроль її розуміння;

3. підготовка до відтворення діалогу;

4. напіввільне говоріння;

5. вільне говоріння, тобто самостійне висловлювання в достатньому лексико-граматичного обсязі матеріалу за обраними темами [7, c. 23].

Завдання першого етапу – продемонструвати студентам доцільність та необхідність обговорення певної ситуації, перевірити вірність розуміння мови диктора, викладача, змісту тексту, який містить проблемне завдання.

Мета роботи на другому етапі – перевірити розуміння змісту діалогу між його учасниками. На третьому етапі можуть вноситися незначні зміни під час аналогічної ситуації. Для успішного виконання вправ із використанням моделі комунікативної ситуації доцільно дотримуватися зазначених нижче умов:

* по-перше, студенти мають бути підготовлені до такого виду діяльності, вміти застосовувати уже відомі мовні зразки, а також лексичні одиниці у діалозі з конкретною тематикою;
* по-друге, викладач повинен завчасно підготувати необхідні матеріали. Виконуючи ситуативно-комунікативні вправи (4-й етап) елементи програмованого навчання можуть також використовуватися [7, c. 133].

Наприклад, кожна пара студентів отримує індивідуальні завдання. Картки учасників діалогу містять питання та передбачувані відповіді, серед яких студент має знайти правильну. Таким чином, проблемне навчання, як вид організації навчальної діяльності, сприяє вихованню здатності студентів аналізувати проблемну ситуацію самостійно, визначати проблему та знаходити правильну відповідь. Також, формуються вміння вільного ДМ. Подібна техніка допомагає студентові зняти психологічний мовленнєвий бар’єр, який нерідко є причиною невпевненості в своїх знаннях та навичках та заважає студенту вільно висловлювати свої думки.

В рамках діяльнісного підходу, доцільно застосовувати «проблемний діалог». Він передбачає два етапи опрацювання, а саме: постановку навчальної проблеми і пошук її вирішення [47, с. 120].

Постановка проблеми є етапом формулювання теми заняття чи дослідницького питання. Пошук рішення – це етап формування нового знання. Термін «діалог» означає, що студенти з’ясовують проблему і шукають її рішення в процесі вибудуваного викладачем діалогу. В цьому випадку, ДМ реалізується в контексті діалогу «студент – викладач та викладач – студент».

Дослідники розрізняють спонукаючий та активізуючий види діалогу. Спонукаючий діалог складається із стимулюючих реплік, що допомагають студенту працювати творчо. На етапі постановки проблеми такий діалог використовується, щоб студенти зрозуміли протиріччя, що існує в проблемній ситуації та самі сформулювали проблему [15].

На етапі пошуку рішення викладач мотивує студентів формулювати та перевіряти гіпотези, тобто спонукає до «відкриття» нових знань через спроби та помилки.

Активізуючий діалог є системою питань і завдань, що активізує та розвиває логічне мислення студентів. На етапі постановки проблеми викладач поступово підводить студентів до формулювання теми. На етапі пошуку рішення студент будує логічний ланцюжок умовиводів, які призводять до нового знання.

Отже, діяльнісно орієнтоване навчання є таким навчанням, що передбачає творче засвоєння знань за допомогою діалогу, який спеціально організовується викладачем. За допомогою спонукаючого чи активізуючого діалогу викладач допомагає студентам відшукати навчальну проблему, тобто сформулювати тему заняття чи дослідницькі питання, тим самим мотивуючи студентів до вивчення нового матеріалу (пізнавальна мотивація). Потім за допомогою одного із видів діалогу викладач спонукає до пошуку рішення чи «відкриття» нового знання [15].

У контексті діяльнісного підходу навчання ДМ можна здійснювати у два етапи:

Перший етап – формування елементарних умінь реплікування і другий етап – вдосконалення діалогічних умінь в більш складному мовному спілкуванні.

На першому етапі, при формуванні діалогічних умінь, виконуються умовно-мовні вправи, тобто вправи, що імітують мовну комунікацію в навчальних умовах. Увага студентів при виконанні цих вправ спрямована на освоєння форми і на зміст [24, с. 46].

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

Другий етап навчання ДМ полягає в оволодінні студентами різних мовних дій в їх логічному зв’язку, які поступово набувають рис природного діалогічного спілкування. Від міні-діалогів, натренованих на підготовчому етапі, студенти переходять до тематичних діалогів, непідготовленої бесіди, дискусії. Тут велика увага повинна приділятися динаміці діалогу – здатності продовжувати і підтримувати розмову поряд з спонуканням співрозмовника до нього.

Діяльнісний підхід до навчання говорінню передбачає наступні ключові моменти, які допомагають подолати труднощі при навчанні ДМ:

* + персоналізація (студенти успішніше виконують завдання, які припускають описати свій життєвий досвід, представити себе на місці дійової особи);
  + побудова діалогів, в яких можлива варіативність, створення власної сюжетної лінії, прояву індивідуальності;
  + баланс між правильністю мови і вільним володінням мовою (викладач повинен усвідомлювати, що при спонтанній мові на етапі навчання не можна концентрувати увагу на граматичній правильності мови);
  + забезпечення студентів інструментарієм для успішного ведення бесіди, часом на підготовку [72].

Важливим моментом в процесі навчання ДМ має стати створення умов, при яких можна дати можливість вживати мовний матеріал в різноманітних ситуаціях і комунікативних вправах так, щоб вони легко оперували їм в створенні конкретної мовної ситуації, а також вміли використовувати набуті навички усного мовлення в реальній комунікації в майбутньому [74].

В межах діяльнісного навчання на заняттях з ІМ можна застосовувати різноманітні проблемні ситуації, а саме:

* + - з одночасним представленням двох суперечливих фактів (думок, умовиводів, теорій). Після них викладач задає питання для спонукаючого діалогу, а саме: «Що саме Вас здивувало? Яке саме протиріччя Ви помітили? Яке у Вас виникає питання?». Далі слідує представлення практичного завдання, що ґрунтується на новому матеріалі.
    - спонукаючий діалог разом із роздумами може містити такі питання викладача, як: «Чи було одне завдання? Як Ви його виконали? Чому отримали різні варіанти?».
    - спонукаючий діалог з підсиленням може мати такі питання викладача, як: «Чи змогли Ви виконати завдання? Ні? У чому саме виникли складнощі? Чим саме це завдання не є схожим на попередні?» [58].

Усі зазначені вище завдання та ситуації формують самостійність у вирішенні проблеми студентами і підвищують рівень знань. Однак необхідно зауважити, що в межах діяльнісного підходу, усі вправи потрібно виконувати комплексно – з іншими типами вправ. У цій ситуації вони допоможуть отримати ефективніші результати у досягненні поставлених цілей.

## **2.2. Технології впровадження діяльнісного підходу в освітній процес мовних закладів вищої освіти**

Технології впровадження діяльнісного підходу у процес навчання ДМ включають в себе широкий перелік прикладів. Розглянемо кілька з них, які буде впроваджено в методику, розроблену з метою формування навичок ДМ з урахуванням діяльнісного підходу.

Ефективним засобом розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу, є рольова гра. Студентам пропонується проблемна ситуація, яку необхідно продемонструвати в парі з іншим студентом. Так, студенти навчаються спонтанному граматично та лексично коректному ДМ.

Для кожного з учасників гри розробляється рольова картка, зміст якої включає:

* пояснення проблемної ситуації;
* позначення ролі студента в грі;
* змістовна характеристика рольової поведінки;
* штрихи до соціального і психологічного портрета;
* штрихи до інтриги;
* вказівки на особливі відносини між учасниками;
* вказівка на особистий інтерес учасника;
* мета, яку учасник хоче досягти, що визначає мотивацію його мовної чи немовної поведінки.

Етап підготовки до рольової гри розпочинається з оголошення групі студентів про майбутню гру. Етап проведення гри включає в себе сам процес гри. На цьому етапі, студенти розігрують запропоновану їм проблемну ситуацію, виконуючи певні ролі. Відповідно до кількості студентів вся група може грати в одну гру або ділиться на дві підгрупи з 3-4 чоловік. Ефективному виконанню ролей сприяє врахування декількох моментів, а саме:

1. ситуативно-зумовлений вибір мовних конструкцій з урахуванням соціокультурної специфіки спілкування (мовні формули привітань, звернень, подяки, тощо);
2. володіння інтонаційними моделями, що виражають емоції (гнів, радість, печаль, тощо);
3. розуміння мети гри і змісту, яку необхідно в ній висловити.

Етап контролю і аналізу гри може слідувати відразу після її завершення або проводитися на наступних заняттях, що залежить від складності гри. Викладач разом зі студентами проводить узагальнення, тобто студенти обмінюються думками, що на їх погляд вийшло добре, а над чим ще варто попрацювати. Психологічно, найбільш ефективним завданням після гри є обмін думками про її успішність, про труднощі і найбільш вдалі моменти [3].

Також, до ефективних технологій розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу можна віднести:

1) *Інтерв’ю*. Ця група прийомів характеризується завданням опитати якомога більше членів групи, для з’ясування їхньої думки, суджень та точок зору на поставлені питання. Для цього студенти працюють одночасно та вільно переміщаються аудиторією. Вони обирають одного студента (в межах групи), якому задають питання, записують відповіді, а потім обирають іншого студента. Загальні підсумки опитування обговорюються усіма. Цей прийом не має жодних вікових чи тематичних обмежень. Він слугує засобом інтенсивного тренування діалогу. Наприклад, якщо в групі є п’ять студентів, то кожен із них чотири рази задає питання і дає чотири відповіді на адресовані йому питання [76].

2) *Банк інформації*. Ця технологія передбачає обмін інформацією щодо актуальних подій. Кожен студент на картці отримує коротку інформацію про ту чи іншу подію в Україні чи за кордоном. Завдання студента передбачає опитування якомога більшої кількості студентів про цю подію, а також повідомлення про свою подію за обмежену кількість часу. Потім слово надається студенту, який зміг зібрати найбільше повідомлень [71].

3) Значний інтерес студентів становлять *граматичні ігри*. Вони спонукають розвиток не лише ДМ, але й творчої активності студентів; створюють природну ситуацію, де можна вживати нові мовні зразки, які мають певні граматичні труднощі.

4) *Дискусійна піраміда* є прийомом навчання, де по мірі виконання завдання, студенти об’єднуються у більші групи, але перед створенням нової групи вони мають досягти згоди щодо вирішення поставленої проблеми. Дискусійна піраміда включає такі етапи:

1. індивідуальне рішення проблеми;

2. обговорення проблеми в парі;

3. обговорення проблеми в міні-групі;

4. обговорення проблеми групою [62].

5) *Мозковий штурм* є одним із оперативних методів вирішення проблеми, а також методом активізації ДМ викладача і студента, що базується на стимулюванні творчої активності [55]. Мозковий штурм містить такі етапи:

1. створення багатьох ідей для розв’язання певної проблеми, що будуть прийматися та записуватися на дошці;

2. обговорення ідей та пропозицій в групі;

3. вибір найперспективніших ідей [54].

6) *Техніка акваріума* є особливим варіантом організації ДМ, що застосовується під час роботи з матеріалом, який містить суперечливі підходи та розбіжності. Акваріум включає такі етапи, як:

1. постановка проблеми, поділ групи студентів на підгрупи, вибір представника від групи;

2. обговорення проблеми у групі та формування загальної точки зору;

3. зібрання представників різних груп та аргументація думки;

4. тайм-аут для обговорення;

5. акваріумне обговорення проблеми та вибір найбільш аргументованого варіанту розв’язання проблеми;

6. обговорення проблеми усією групою та підведення підсумків дискусії [75].

7) Організація *дискусійних конференцій*, круглого столу з актуальних для студентів питань, де кожен матиме змогу прийняти участь.

Таким чином, в рамках діяльнісного підходу, існує помітна кількість завдань, спрямованих на розвиток вмінь ДМ. В наступному підрозділі представлено комплекс вправ (завдань), спрямованих на розвиток ДМ у межах діяльнісного підходу.

## **2.3. Комплекс вправ для формування компетентності у діалогічному мовленні студентів мовних закладів вищої освіти у контексті діяльнісного підходу**

На початкових етапах дослідження нами було проаналізовано особливості організації процесу формування ДМ в рамках діяльнісного підходу. Наступним кроком дослідження стала розробка універсального комплексу вправ (завдань), які можна використовувати у різних навчальних контекстах та у межах різних лексико-граматичних тем.

**Заняття 1**

В ході заняття студентам пропонується подивитися коротке відео з субтитрами з сайту BBCWORKLIFE, в якому представлено розповіді жителів острова Окінава щодо секрету довголіття.

<https://www.bbc.com/worklife/article/20191218-tips-for-longevity-from-the-oldest-people-on-earth>

1. Питання перед текстом (спонукаючий діалог):

* *Do you know the definition of word “longevity”?*

Більша половина студентів скоріше всього знають, що означає дане слово, тому викладачеві необхідно уважно прослухати визначення студентів, а потім надати словникове визначення.

“Longevity” is a long duration of an individual life; length of life [Merriam-Webster: e-ref];

“Longevity” is living for a long life [Cambridge Dictionary: e-ref].

* *Do you know any secrets of longevity? How to live a long and happy life up to one hundred years? Express your points of views!*

1. Наступний етап – опрацювання лексичного матеріалу. Для цього, необхідно вибрати з тексту слова, незнайомі для студентів та скласти невеликий глосарій.

* Medication – a medicine, or a set of medicines or drugs, used to improve a particular condition or illness [Cambridge Dictionary: e-ref];
* To dub – to give something or someone a [particular](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/particular) [name](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/name), [especially](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/especially) [describing](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/describe) what you [think](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/think) of it, him, or her [Cambridge Dictionary: e-ref];
* A centenarian – someone who is a 100 [years](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/year) [old](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/old) or more [Cambridge Dictionary: e-ref];
* An antidote – a way of [preventing](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/prevent) or [acting](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/acting) against something [Cambridge Dictionary: e-ref];
* Dedication – the [willingness](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/willingness) to give a lot of [time](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/time) and [energy](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/energy) to something because it is [important](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/important) [Cambridge Dictionary: e-ref];
* Socializing – the [activity](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/activity) when you are not working, but spending time with [friends](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/friend) or other [people](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/people) in [order](https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/order) to have fun [Cambridge Dictionary: e-ref].

1. Для початкового заняття доцільно забезпечити кожного з студентів друкованим текстом відео ролику, але вже після першого перегляду.
2. Наступне завдання – на активізуючий діалог.
3. Why is the island of Okinawa so well-known in Japan?
4. What do the residents of Okinawa do to live a happy and extremely long life?
5. Can you describe one of the key factors in longevity called “moai”?
6. What four factors for longevity does Dr. Suzuki describe?
7. Why is it important to maintain an “ikigai”?
8. What tips for longevity have you found out?
9. Will you follow these pieces of advice in your life?
10. Необхідно заповнити пропуски та створити діалог за допомогою реплік:
11. It is an open secret that the island of Okinawa is considered \_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_.
12. It is a well-known place where \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ on the planet \_\_\_\_\_\_.
13. Residents of Okinawa are more likely \_\_\_\_\_\_\_\_\_ than people in most \_\_\_\_\_\_\_\_ of Japan.
14. By the way, in recent years Okinawa has become home to 1,000 \_\_\_\_\_\_\_\_.
15. According to one of the keys to longevity, it is necessary to stay \_\_\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_\_\_ with other people.
16. Besides, there is a factor called “\_\_\_\_\_\_\_”. This is a local tradition of \_\_\_\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_\_\_\_ between residents of the island.
17. It is necessary to mention that one of the best \_\_\_\_\_\_\_ to senility is to maintain “\_\_\_\_\_\_\_”.
18. An “ikigai” can be manifested as \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ to a certain hobby or in the form of grandchildren.

6) Наступне завдання спрямоване на розуміння лексичного матеріалу, використання власного словникового запасу під час ДМ:

Work in pairs. Explain the meaning of the words:

* Companionship – the enjoyment of spending time with other people [Cambridge Dictionary: e-ref];
* Connection – the state of being related to someone or something else [Cambridge Dictionary: e-ref];
* Driving force – something or someone that has the power to make things happen [Cambridge Dictionary: e-ref];
* Hobby – an activity that you do for pleasure when you are not working [Cambridge Dictionary: e-ref];
* A role model – a person whose behaviour is copied by others [Cambridge Dictionary: e-ref].

7) Уявіть, що ви і ваш товариш опинились на острові Окінава. Розкажіть жителям острова як українці дотримуються здорового способу життя. Наведіть приклади довгожителів України.

8) Домашнє завдання – підготуватись до обговорення теми про довголіття за круглим столом. Бути готовим навести приклади довголіття в інших країнах світу. Подумати і бути готовим пояснити, що впливає на процес довголіття в Україні.

**Заняття 2**

Заняття спрямоване на розвиток ДМ та діагностування рівня ДМ студентів МС.

**Task 1**

Read and discuss the text with your friend. What does this text describe? Work in pairs. Discuss the problems of saving the nature.

*At school, Burney Crouss studied the sounds of nature. He devoted 20 years of his life to recording the sounds made by animals. His collection is rich and contains many recordings of animal sounds.*

*He recently recorded animal songs. It all started when Burney took some of the sounds made by animals and put them together. Last year, he wrote a song called "Jungle Shoes". The song was incredible and a lot of people liked it.*

*Today, Burney creates music by taking some of the sounds made by animals and saving them on his computer. Burney does this work to save nature. He believes that more people need to take care of our beautiful world. The sounds of nature quickly disappear. He says his goal is to save the sounds of nature. He wants his children to be able to hear them.*

**Task 2**

*Pay attention to the advertisement.*



You have a burning desire to book a river trip and now you are going to call to find out more information. In 2 minutes, you have to ask five questions to find out about the following details:

* Travel booking;
* Passenger boarding time;
* Types of amenities;
* Discounts for the elderly;
* Availability of food and beverages on board.

You have 2 minutes to ask these questions.

Work in pairs and highlight the pros and cons of travelling by the ship.

**Task 3**

Look carefully at the photos taken from your photo album. Work in pairs and try to reconstitute the events that are depicted in the photo. Discuss about the emotions which are represented by photos.



Photo 1



Photo 2



Photo 3

**Task 4**

*Look through the photographs. It is necessary for you to compare those photographs and express your points of views.*

* briefly describe the action and location in the photos;
* say if there is anything in common between these photos;
* say if there is anything different between these photos;
* tell us which of the activities shown in the photos you’d prefer;
* bring your point of view.

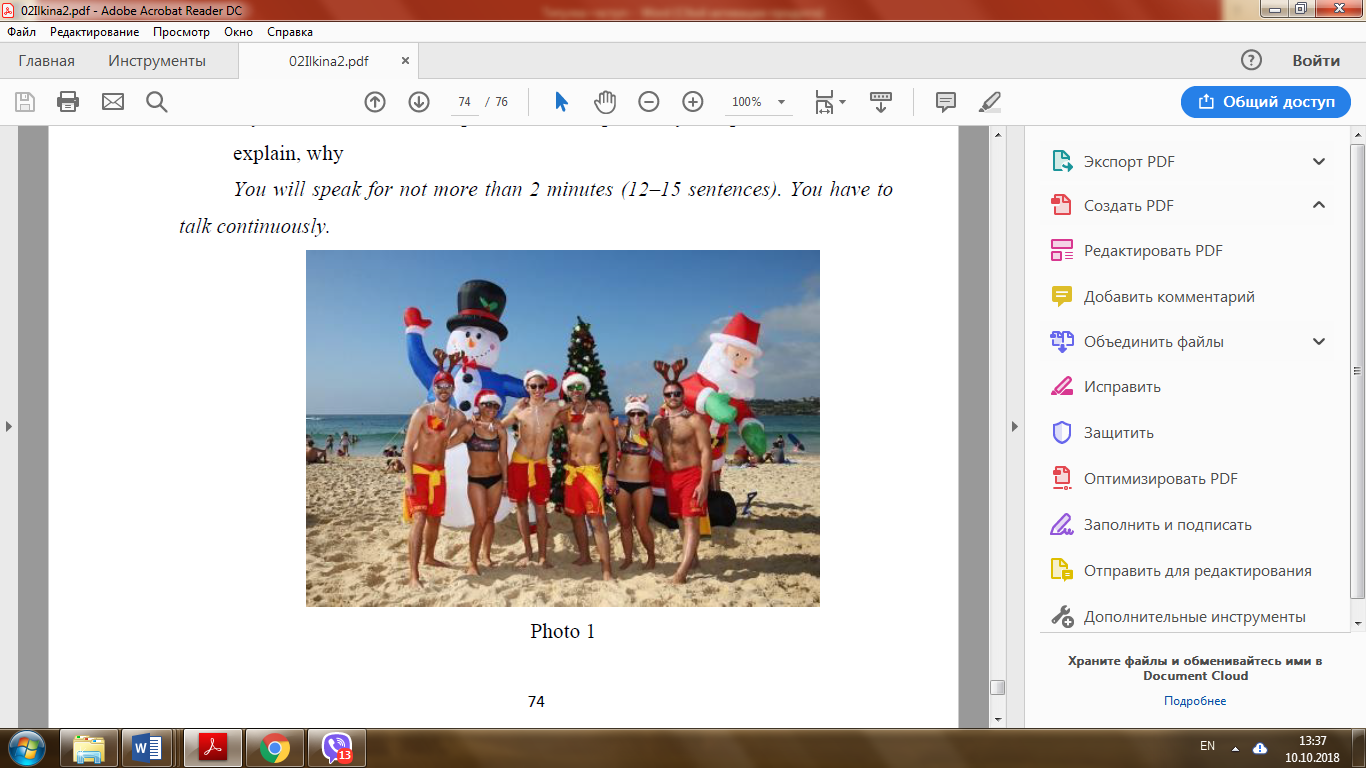


Photo 1

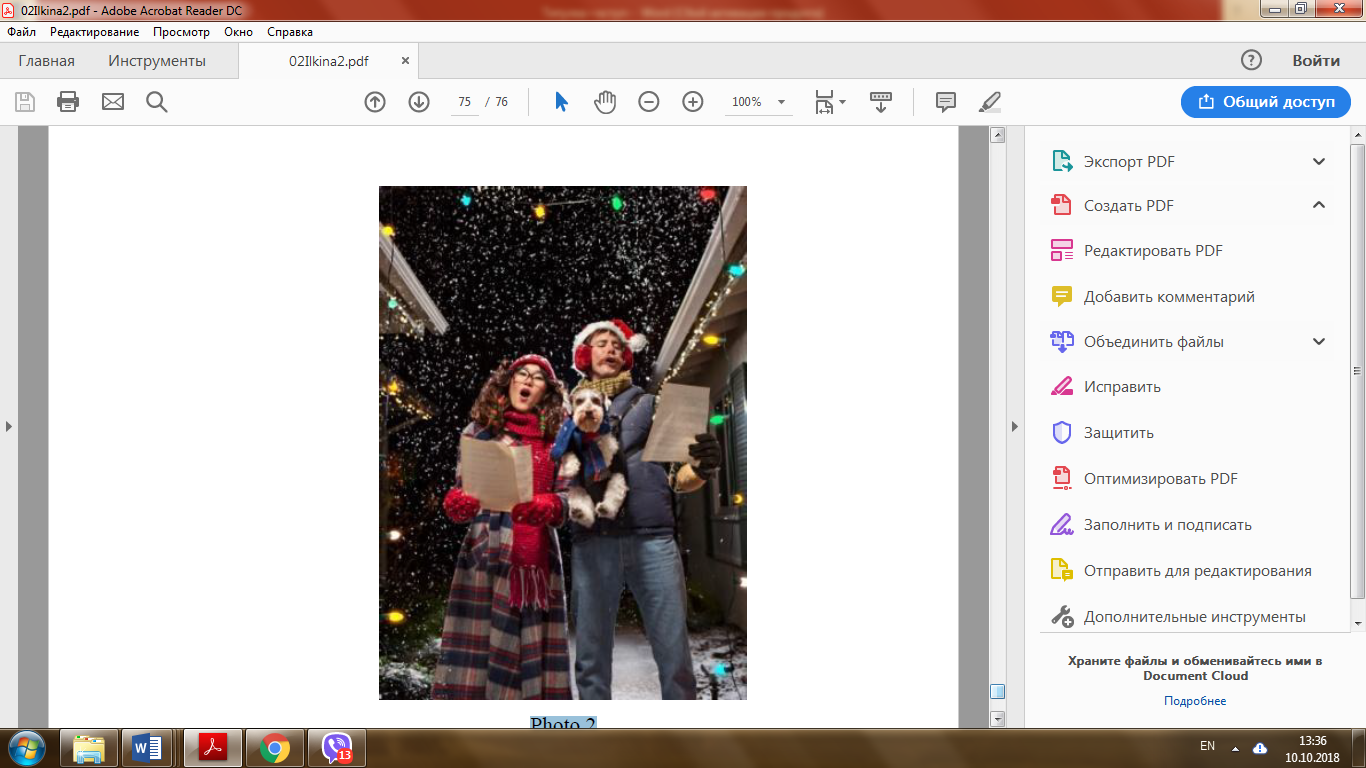


Photo 2

Working in pairs, prepare a dialog. Describe what you think about the Christmas celebrating at the photo 1 and 2.Which one is better? Give arguments.

На основі розроблених завдань, буде проведено експериментальне дослідження рівня діалогічної компетентності студентів ЗВО мовних факультетів та ефективності використання діяльнісного підходу під час розвитку вмінь ДМ.

# **Висновки до Розділу II**

В другому розділі було розглянуто особливості застосування діяльнісного підходу з метою розвитку ДМ студентів мовних факультетів ЗВО. Було зроблено висновок про те, що характеристикою діяльнісного типу навчання виступає його пов’язаність (за сутністю та призначенням) з певними видами мовленнєвої діяльності. Тому прослідковується його широке застосування, коли йдеться про навчання перекладу, читання чи аудіювання.

Діяльнісний підхід до навчання ДМ має на меті:

1. Формування необхідної системи знань, умінь і навичок у студентів;

2. Досягнення високого рівня розумового розвитку студентів.

В рамках діяльнісного підходу, на кожному етапі розвитку вмінь ДМ мають використовуватися вправи, в основі яких закладене здійснення тієї чи іншої практичної дії.

З’ясовано, що діяльнісно орієнтоване навчання – це навчання, що передбачає творче засвоєння знань за допомогою діалогу, який спеціально організовує викладач.

Виявлено, що ефективним засобом розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу, є проблемне навчання. Засобом розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу, є рольова гра. Іншими технологіями розвитку ДМ у межах діяльнісного підходу можуть бути: інтерв’ю, банк інформації, граматичні ігри, дискусійна піраміда, мозковий штурм, техніка акваріума, організація дискусійних конференцій тощо.

Розглянуто методику формування ДМ студентів МС на основі діяльнісного підходу.

# **РОЗДІЛ III. Експериментальна перевірка ефективності МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ спеціальностей У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

## **3.1. Організація та методика дослідження**

На основі завдань дослідження було проведено експериментальне дослідження запропонованої методики. Таким чином, мета експерименту полягала у дослідженні ефективності методики формування компетентності у ДМ студентів ЗВО мовних факультетів на основі використання діяльнісного підходу.

Експериментальне дослідження проводилося під час практики усного та писемного мовлення серед студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у 2021 році. В експерименті брали участь 15 студентів IV курсу, спеціальності 035.04 «Германські мови (англійська) та літератури (переклад включно)».

Відбір учасників експериментальної групи не був рандомним. Водночас розподіл учасників за рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності на початку експерименту всередині групи був рівномірним [35].

Експеримент був односерійним, одногруповим дослідженням з двома зрізами знань (*one-group pretest-posttest design*). Зрізи здійснювалися експериментатором на основі кількісних (*quantitative*) спостережень за діяльністю учасників експерименту.

В табл. 3.1 представлено паспорт експерименту:

*Таблиця 3.1*

**Паспорт методичного експерименту**

|  |  |
| --- | --- |
| Завдання | Дослідження методики формування компетентності у діалогічному мовленні студентів |
| Об’єкт | Студенти ЗВО мовних факультетів |
| Інструмент збору емпіричних даних | Відкрите спостереження |
| Спосіб фіксації отриманих даних | Графічний |
| Метод аналізу зібраного матеріалу | Зіставний |
| Етапи | 1. Проведення пробного заняття, здійснення та збір результатів першого спостереження; 2. Проведення ряду занять з введенням в них завдань на основі проблемних ситуацій, активізуючих ДМ, здійснення та збір результатів другого спостереження; 3. Зіставлення результатів, аналіз, висновки. |

Отже, дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі, було проведено пробне заняття з метою корекції розроблених матеріалів та способів діагностування рівня сформованості компетентності у ДМ студентів, а також зібрано інформацію про рівень сформованості компетентності у ДМ та стан розуміння студентами навчального матеріалу.

Другий етап формування діалогічної компетентності засобами використання діяльнісного підходу на заняттях з англійської мови проводився на другому занятті. Завдання цього етапу були розроблені за моделлю універсальних завдань, запропонованих у занятті 1методики (див. п. 2.3.), підлаштованих під тематику конкретних занять. Складність завдань поступово збільшувалася. На цьому ж етапі було здійснено спостереження щодо ефективності використання методики формування компетентності у ДМ.

На третьому, завершальному етапі, було зіставлено результати першого і другого спостережень, зроблено висновки про результативність використання запропонованої методики та сформульовано методичні рекомендації щодо її використання.

Діагностування (як під час пробного заняття, так і на завершальному етапі) відбувалося у відповідності до структури заняття, запропонованої у межах методики формування ДМ:

1) Активізація цікавості студентів щодо роботи над навчальним текстом. Робота над діалогічним мовленням на рівні реплікування. Пред’явлення відео з субтитрами з сайту BBC або іншого релевантного джерела. Кількісний підрахунок та обробка зразків мовлення студентів не здійснювалися.

2) Завдання 1. Активізуючий діалог. Студенти відповідають на питання викладача щодо сприйнятого тексту та працюють у парах (реплікування).

3) Завдання 2. Реплікування та побудова мікродіалогів у парах. Працюючи в парах студенти пояснювали одне одному значення слів англійською мовою та задавали питання щодо незрозумілих аспектів мовних одиниць (лексичних та граматичних).

4) Завдання 3. Створення студентами вербальних опор шляхом заповнення пропусків у понадфразових єдностях зі сприйнятого тексту. Усна інтеракція на рівні мікродіалогів.

5) Завдання 4. Створення діалогів з використанням вербальних опор на основі комунікативного завдання, пов’язаного з матеріалом сприйнятого тексту.

Для завдань 1-4 кількісний підрахунок зразків мовлення студентів здійснювався на основі шкали оцінювання рівнів сформованості компетентності у ДМ (Табл. 3.2), розробленої на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [60]. Мовленнєва діяльність студентів оцінювалась в діапазоні від 1 до 12 балів. Для більш достовірних результатів використовувалися засоби аудіофіксації мовлення.

*Таблиця 3.2*

**Шкала оцінювання рівня сформованості ДМ учасників експерименту**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівень** | **Бали** | **Характеристика** |
| Високий | 10-12 | Студент має високий рівень діалогічної компетентності, добре розпізнає, інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіовізуальним каналам, добре справляється з завданнями на розуміння та опрацювання матеріалу, вміє вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації. |
| Достатній | 7-9 | Студент має достатній рівень діалогічної компетентності, частково розпізнає, не завжди вірно інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіовізуальним каналам, справляється з більшістю завдань на розуміння матеріалу, веде бесіду, висловлює власну думку щодо отриманої інформації досить складно, але студент намагається виконати поставлене завдання. |

*Продовження таблиці 3.2*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Середній | 4-6 | Студент має середній рівень діалогічної компетентності, майже не розпізнає, складно інтерпретує отриману по аудіо, візуальним, або аудіовізуальним каналам, не справляється з більшою частиною завдань на розуміння матеріалу, не має достатнього словникового запасу для того, щоб зв’язано вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації. |
| Початковий | 1-3 | Студент має початковий рівень діалогічної компетентності, не розпізнає та не може інтерпретувати отриману по аудіо, візуальним, або аудіовізуальним каналам, не справляється з завданнями на розуміння матеріалу, не вміє вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації. |

Результати оцінювання не оголошувались студентам протягом проведення експерименту, з метою уникнення впливу суб’єктивних чинників та зниження мотивації у випадку низьких результатів. Результати було продемонстровано та прокоментовано після завершення експериментального навчання.

## **3.2. Результати педагогічного експерименту**

*Пробне заняття*

Згідно з визначеною заздалегідь структурою експерименту на першому етапі було проведено пробне заняття, під час якого було з’ясовано рівень сформованості компетентності у ДМ студентів досліджуваної групи.

Виконання Завдання 1 не викликало особливих труднощів в учасників експерименту (Рис. 3.1.). Переважна більшість студентів (10, що становило 66,7% від загальної кількості) продемонстрували високий рівень розвитку вмінь ДМ під час реплікування. Ще 2 студенти (13,3%) були на середньому, а 3 (20%) – на достатньому рівні володіння ДМ під час виконання Завдання 1.

Рис. 3.1. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 1 (пробне заняття)

Розподіл учасників за рівнями вмінь ДМ у результаті виконання Завдання 2 узагальнено на Рис. 3.2. Більшість учасників (5, що становило 33,3% від загальної кількості) продемонстрували середній рівень вмінь, отримавши від 5-ти до 6-ти балів. По 4 студенти (26,7%) опинилися на початковому та достатньому рівнях. На високому рівні виконали завдання 2 студенти (13,3%).

Рис. 3.2. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 2 (пробне заняття)

Завдання 3 так само, як і Завдання 1, не викликало особливих труднощів у студентів (Рис. 3.3.). 7 учасників експерименту (46,7%) виконали завдання на 10-12 балів і продемонстрували високий рівень сформованості вмінь ДМ. 5 студентів (33,3%) отримали 9 балів і опинилися на високому рівні згідно зі шкалою оцінювання. На середньому рівні перебувало 3 студенти (20%). Жоден з учасників не опинився на початковому рівні.

Рис. 3.3. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 3 (пробне заняття)

Завдання 4 виявилося найскладнішим для учасників експерименту (Рис. 3.4.). Під час продукування діалогів з використанням вербальних опор високий рівень продемонстрували лише 2 студенти (13,3%). Дещо більше (3, 20% від загальної кількості учасників) впоралися із завданням на достатньому рівні. Найбільше студентів продемонстрували середній рівень сформованості компетентності у ДМ – 7 (46,7%). 20% студентів впорались із завданням на початковому рівні, отримавши лише 2-3 бали.

Рис. 3.4. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 4 (пробне заняття)

*Завершальний етап експериментального навчання*

Під час виконання Завдання 1 жоден зі студентів не продемонстрував початкового рівня сформованості компетентності у ДМ (Рис. 3.5.). Так само, як і під час пробного заняття, 10 студентів (66,7%) здійснювали комунікацію на високому рівні. 4 студенти (26,7%) реплікували на достатньому рівні і лише один студент (6,7%) – на початковому.

Рис. 3.5. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 1 (завершальний етап)

Результати виконання Завдання 2 на завершальному етапі помітно відрізнялися від отриманих під час пробного заняття. Хоча більшість учасників так само знаходилася на середньому рівні, проте у кількісних показниках це становило 6 студентів (40%) проти 5 (33,3%) під час пробного навчання. Збільшилась кількість і тих студентів, що перебували на достатньому рівні: 5 (33,3%) проти 4 (26,7%). Кількість студентів на високому рівні залишилась незмінною – 2 (13,3%). Стільки ж студентів перебували на початковому рівні на завершальному етапі експерименту (Рис. 3.6.).

Рис. 3.6. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 2 (завершальний етап)

Завдання 3 на завершальному етапі експерименту було виконано таким чином: початковий рівень – жодного студента (0%), середній рівень – 3 студенти (20%), достатній рівень 5 студентів (33,3%), високий рівень – 7 студентів (46,7%). Отримані результати не відрізнялись від результатів пробного заняття.

У результаті виконання Завдання 4 (Рис. 3.7.) відразу 9 студентів опинилися на достатньому та високому рівнях, відповідно 5 (33,3%) та 4 (26,7%). Середній рівень продемонстрували 5 учасників експерименту (33,3%), початковий – 1 (6,7%).

Рис. 3.7. Результати оцінки розвитку вмінь ДМ студентів під час виконання Завдання 4 (завершальний етап)

У таблиці 3.3. наведено порівняння результатів, отриманих під час пробного заняття та на завершальному етапі експерименту після застосування запропонованої методики. Як видно з таблиці, результати завершального етапу є вищими за ті, що були отримані під час пробного заняття, що свідчить про ефективність методики.

*Таблиця 3.3*

**Порівняння результатів діагностування рівня сформованості компетентності у ДМ студентів[[1]](#footnote-2)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Завдання 1** | | | | **Завдання 2** | | | | **Завдання 3** | | | | **Завдання 4** | | | |
|  | **П** | **С** | **Д** | **В** | **П** | **С** | **Д** | **В** | **П** | **С** | **Д** | **В** | **П** | **С** | **Д** | **В** |
| **Пробне заняття** | 0 | 2 | 3 | 10 | 4 | 5 | 4 | 2 | 0 | 3 | 5 | 7 | 3 | 7 | 3 | 2 |
| **Завершальний етап** | 0 | 1 | 4 | 10 | 2 | 6 | 5 | 2 | 0 | 3 | 5 | 7 | 1 | 5 | 5 | 4 |

Варто зазначити, що завдання, реалізовані у контексті діяльнісного підходу, не лише активізують ДМ, але й дозволяють розвивати критичне мислення, залучати до роботи всіх студентів з різними рівнями володіння ІМ. За допомогою таких завдань у студентів:

* формується уявлення про англійську мову як мову міжнародного спілкування й засіб залучення до цінностей світової культури і національних культур;
* формуються і розвиваються всі компоненти комунікативної компетентності;
* формується вміння працювати у співпраці з іншими;
* підвищується ефективність сприйняття інформації;
* підвищується інтерес до досліджуваного матеріалу, так і до самого процесу навчання.

Таким чином, правильно організовані завдання окрім, власне, формування того чи іншого аспекту комунікативної компетентності студентів, здатні створювати атмосферу дружелюбності й мотивувати студентів до більш активної взаємодії, як один з одним, так і з навчальною інформацією.

## **3.3. Методичні рекомендації щодо формування компетентності у діалогічному мовленні студентів мовних закладів вищої освіти у контексті діяльнісного підходу**

На основі експериментальної перевірки запропонованої методики можна запропонувати практичні поради та рекомендації щодо формування компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу:

1) При розробленні вправ на формування компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу необхідно враховувати психологічні особливості для того, щоб підібрати не просто корисний, але й цікавий навчальний матеріал. Такі навчальні матеріали додатково мотивують студентів, що допоможе досягти позитивного результату навчання.

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

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

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

5) Кількість вправ не має перевищувати 5-6, для того, щоб не переобтяжити лексичним навантаженням процеси пам’яті, в іншому випадку, обсяг вправ не дасть позитивного ефекту, тому що не створить сприятливі умови для розвитку компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу.

7) Завдання повинні охоплювати різні аспекти навчання ІМ, а не лише ДМ.

8) Завдання повинні мати розвивальну і виховну цінність.

## **Висновки до Розділу ІІІ**

В третьому розділі наведено результати впровадження методики формування компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу. Експериментальне дослідження проводилося у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя у 2021 році. В експерименті брали участь 15 студентів IV курсу, спеціальності 035.04 «Германські мови (англійська) та літератури (переклад включно)».

Дослідження було здійснено у три етапи, а саме: 1) пробне заняття з метою корекції розроблених матеріалів та способів діагностування рівня сформованості компетентності у ДМ студентів МС ЗВО; 2) реалізація пробного навчання на основі розробленої методики; 3) аналіз та інтерпретація отриманих даних.

На першому та наприкінці другого етапу було здійснено кількісне спостереження рівня сформованості компетентності у ДМ учасників експерименту. Результати, отримані на завершальному етапі, перевищують результати аналогічних завдань пробного заняття, що може свідчити про загальну ефективність запропонованої методики. Помітно кращими були результати у завданнях з побудови мікродіалогів та повноцінних діалогів з вербальними опорами.

На основі аналізу результатів експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації щодо формування компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу.

# **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Роботу було присвячено дослідженню особливостей формування компетентності у ДМ студентів мовних спеціальностей ЗВО у контексті діяльнісного підходу.

Визначено роль ДМ у професійній діяльності майбутнього фахівця філологічного профілю як одного з основних аспектів навчання ІМ. Встановлено, що ДМ є складним, багатостороннім явищем, яке вимагає від студента цілого комплексу вмінь. До особливостей ДМ було віднесено: стислість висловлювань; широке використання мовних засобів спілкування (міміки, жестів); варіювання інтонації; наявність різноманітних речень неповного складу; вільне від суворих форм книжкової мови синтаксичне оформлення висловлювань, заздалегідь не підготовлених; переважання простих речень, характерних для розмовної мови, тощо. Було також встановлено, що мета ДМ полягає в спілкуванні та швидкому обміні інформацією, думками і судженнями між учасниками діалогу.

Проаналізовано зміст навчання ДМ студентів мовних спеціальностей. Розглянуто основні принципи оволодіння ІМ в контексті змісту і функції комунікативної готовності до ДМ. Було проаналізовано такі принципи, як: педагогічний, міжкультурної спрямованості, діалогу культур, творчої мовномисленнєвої активності, міждисциплінарних зв’язків, моделювання ситуацій новизни та невизначеності, співтворчості, творчого саморозвитку та самореалізації.

В роботі було розглянуто особливості застосування діяльнісного підходу з метою розвитку ДМ студентів мовних факультетів ЗВО. Було зроблено висновок про те, що особливістю діяльнісного типу навчання є його пов’язаність (як за своєю сутністю, так і за своїм призначенням), перш за все, з окремими видами мовленнєвої діяльності.

Аналіз дозволив встановити, що діяльнісний підхід до навчання ДМ переслідує дві мети:

1. Сформувати у студентів необхідну систему знань, умінь, навичок;

2. Досягти високого рівня розумового розвитку студентів.

Було відзначено, що ефективним засобом розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу є проблемне навчання. Засобом розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу є рольова гра. Також, до технологій розвитку ДМ в рамках діяльнісного підходу, було віднесено: технологію інтерв’ю, технологію «банк інформації», граматичні ігри, технологію «дискусійна піраміда», технологію «мозковий штурм», технологію «техніка акваріума», організацію дискусійних конференцій.

З метою формування компетентності у ДМ студентів мовних ЗВО у контексті діяльнісного підходу було обґрунтовано й розроблено методику впровадження завдань на основі діяльнісного підходу, спрямованих на розвиток ДМ студентів мовних спеціальностей ЗВО.

Практичний розділ роботи містить результати впровадження методики формування компетентності у ДМ студентів мовних спеціальностей ЗВО у контексті діяльнісного підходу. Дослідження відбувалося у три етапи.

В рамках першого етапу експерименту, було з’ясовано рівень сформованості діалогічної компетентності студентів досліджуваної групи. Як продемонстрував аналіз, студенти цієї групи, мали в більшості, високий та достатній рівні ДМ, в декого зі студентів був середній рівень. Після впровадження методики, було проведено друге спостереження, за результатом якого було з’ясовано, що методика викладання англійської мови із використанням матеріалів, розроблених на проблемних ситуаціях, є досить ефективною для розвитку вмінь ДМ.

Отриманий під час дослідження досвід було сформульовано у методичних рекомендаціях, які можуть стати підґрунтям для формування інших методик, з метою уникнення помилок під час проведення занять на основі діяльнісного підходу.

# **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азимов Э. Г. Речевая компетентность. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* / ред. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алексеева H. A. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам: дисс. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 189 с.
3. Антропова И. П. Технология проблемного диалога на уроках английского языка. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. 3 (2). С. 1 – 5.
4. Бгашев В., Эрнарестьен Н. Универсальный курс по интенсивному обучению английскому разговорному языку (по методике Н. Эрнарестьен): Американский вариант: Учебное пособие, 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ Издательство, 2006. 158 с.
5. Болотов В. А., Сериков В. В. Размышления о педагогическом образовании. *Педагогика.* 2007. № 9. С. 3 – 11.
6. Борщовецька В. Д., Ігнатенко В. Д. Англійська мова: навчально-методичний посібник. Біла Церква, 2018. 188 c.
7. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: дисс. канд. пед. наук. спец. 13.00.01. Москва: 2007. С. 123.
8. Вінтонів М. О., Вінтонів Т. М., Мала Ю. В. Синтаксичні засоби експресивізації в українському політичному дискурсі. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. 336 с.
9. Власенко Л. В., Божко Н. О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземних мов. *Наука і практика*, 2008. С. 49 – 51.
10. Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 73 – 76.
11. Волконская С. А., Погребнякова Е. Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка. *Молодой ученый*, 2015. № 3. С. 745 – 746.
12. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2008. 195 с.
13. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов. М.: Академия, 2005. 333 с.
14. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
15. Горовенко К. С. Проблемні ситуації як засіб розвитку іншомовного діалогічного мовлення. *Наукові теорії сьогодення та перспективи розвитку наукової думки:* матеріали міжнародної наукової конференції (Т. 3), 11 жовтня, 2019 рік. Київ: МЦНД. С. 59 – 61. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/11130/1/конф.%20Київ.pdf> (дата звернення: 15.05.2021).
16. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности: монография. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2008. 246 с.
17. Дмітренко Н. Є., Петрова А. І. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови.* 2017. (3). С. 23 – 29.
18. Казанцева Л. В. Речевая компетенция учителя иностранного языка: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2001. 23 с.
19. Калініна Л. В. Навчання мови та культури у соціокультурному аспекті. *Іноземні мови.* 2008. № 2. 48 – 54 с.
20. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
21. Кодлюк І. В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2018. 274 с.
22. Коноваленко Т. В. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. О., 2006. 276 с.
23. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / К., 2013. 276 с.
24. Ксенофонтова А. Н. Система обучению педагогов конструированию речевой деятельности. Оренбург, 2001. С. 46.
25. Логутіна Н. В. Теоретичні основи формування готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2007. № 2. С. 26 – 30.
26. Манаенкова М. П. Речевая компетентность выпускника вуза – основа его успешной социализации. *Социально экономические явления и процессы.* Тамбов, 2013. № 9. С. 156 – 158.
27. Меркулова Л. П. Система формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка. Саратов: СГАУ, 2007. 151 с.
28. 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.
29. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. К.: «В. Ц. Академія», 2010. 328 с.
30. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. М.: АСТ: АСТ-Москва, Восток-Запад, 2008. 253 с.
31. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції / О. Б. Бігіч, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 344 с.
32. Можаровська О. Е. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 278 с.
33. Низаева Л. Ф. Обучение диалогической речи в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. *Молодой ученый*, 2016. № 15. С. 481 – 484.
34. Нурмухаметова С. А. Формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань. 2017. 235 с.
35. Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»). Київ: Ленвіт, 2007. 112 с.
36. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд / під заг. ред. В. Г. Кременя. К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2001. 224 с.
37. Офіційний сайт BBC News. URL: [https://www.bbc.com/worklife/article/20191218-tips-for-longevity-from-the oldest-people-on-earth](https://www.bbc.com/worklife/article/20191218-tips-for-longevity-from-the%20oldest-people-on-earth) (дата звернення: 10.05.2021).
38. Паратунова О. В. Формирование у будущих учителей готовности к созданию ситуаций диалогического педагогического общения. *Известия ВГПУ*, 2011. C. 21 – 25.
39. Перебийніс Ю. В. Структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* (191). С. 259 – 262. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-259-262> (дата звернення: 21.03.2021).
40. Роботова А. С., Леонтьева Т. В., Шапошникова И. Г. Введение в педагогическую деятельность. М.: Академия, 2007. 198 с.
41. Ростова Е. С., Тумакова Н. А., Сенцов А. Э. Некоторые вопросы обучения старшеклассников навыкам и умениям иноязычной диалогической речевой деятельности. *Молодой ученый*, 2015. № 11. С. 1470 – 1472.
42. Сідун М. До проблеми класифікації мовленнєвих ситуацій у професійній діяльності вчителя іноземної мови початкової школи. Н*ауковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 24. С. 150 – 153.
43. Сидоренко І. М. Соціокультурна компетентність і контексті формування комунікативної культури студентів. К., 2011. 208 c.
44. Соболева Е. А. Методика интеграции универсальных и культурно-специфических аспектов коммуникативно-деятельностного подхода в обучение языку как специальности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2009. 25 с.
45. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Астрель, 2010. 273 с.
46. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованому на спілкування іноземною мовою. Луганськ: вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2008. 126 с.
47. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: Колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та ін.; за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. 148 с.
48. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: Фірма «Інкос», 2006. 248 с.
49. Ткаченко Б. Діяльнісний підхід як один з найефективніших засобів розвитку діалогічного мовлення студентів мовних спеціальностей. *Вісник студентського наукового товариства*. 2021. № 24. С. 212 – 216.
50. Ткаченко Б. Розвиток діалогічного мовлення студентів мовних спеціальностей у контексті діяльнісного підходу. Матеріали II Інтернет-конференції молодих учених Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Ніжин, 22 жовтня 2021 р.). Ніжин, 2021. C. 58 – 60.
51. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку. Учебник и практикум для академического бакалавриата: для студентов высших учебных заведений. М.: Издательство Юрайт, 2018. 383 с.
52. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб: Питер, 2001. 362 с.
53. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. 416 с.
54. Шаршов И. А., Макарова Л. Н. Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров. *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. Тамбов, 2010. № 10. С. 7 – 11.
55. Шевчук Н. Використання проектної роботи на уроках англійської мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. № 1. С. 57 – 62.
56. Шмелева Т. В. Диалогичность модуса. *Вестник МГУ*. Сер. 9. Филология. Москва, 1995. № 5. С. 45 – 49.
57. Ярцев В. Н. Диалогическая речь. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1990. 793 с.
58. Al-Eiadeh, Abdel-Rahman, Mahmoud Al Sobh, Al Zoubi, Samer Al-Khasawneh, Fadi. Improving English Language Speaking Skills of Ajloun National University Students. International Journal of English and Education. 2016. Vol. 5. P. 181 – 195.
59. Bruin A., Treccani B., Sala S. Cognitive Advantage in Bilingualism аn Example of Publication Bias? *Psychological Science.* 2014. Vol. 26(1). Р. 99 – 107.
60. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (date of access: 02.05.2021).
61. Czarnecki M., Rees N. Classroom diversity challenges in a global context: Mixing 1 and L2 Proficiency. *The First Annual Conference on Global Higher Education*. Tokyo, 2014.
62. Esfandiari Mehran, Knight Paul. Using pyramid discussions in the task-based classroom to extend student talking time. *World Journal of English Language.* 2013. URL: [http://www.sciedupress.com/journal/index. php/wjel/article/view/2936](http://www.sciedupress.com/journal/index.%20php/wjel/article/view/2936) (date of access: 28.04.2021).
63. Gadakhabadze A. The Impact of Deductive, Inductive and Mixed Methods of Instruction on EFL Students’ Public Speaking Skill (A Case of Georgian Higher Educational Institution. *European Scientific Journal. 2021. 17*(33). Р. 128. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n33p128> (date of access: 17.04.2021).
64. Frías V. Working with Competences in the ESL/EFL Classroom. *MEXTESOL Journal*. 2014. Vol. 38, № 2. URL: <https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=521> (date of access: 12.03.2021).
65. Goh C. C. M., Burns A. Teaching speaking. A holistic approach. New York: Cambridge, 2012. 301 p.
66. Hapsari P. D., Wirawan F. The Significant Connection between Communicative Competence and Cognitive Ability in Speaking English of English Debating Team. *Humaniora,* 2018. Vol. 9(2). № 149. Р. 149 – 159. DOI: <https://doi:10.21512/humaniora.v9i2.4492> (date of access: 23.07.2021).
67. Lestari, F. An analysis of student speaking skill using role play method. *Professional Journal of English Education.* 2020. Vol. 3. № 114. DOI: 10.22460/project.v3i1.p114-119 (date of access: 10.08.2021).
68. Oktaviani A., Нulfi. The Used of Inducive Approach to Improve Stuents' Speaking in Professional Context at the Second Semester Students of STKIP PGRI Lubuklinggau. *Journal of Linguistics, English Education and Art (LEEA)*. 2018. 1(2). Р. 145.
69. Pardede, P. Action Research in EFL Learning and Teaching. In: Proceeding English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015 – 2018. UKI Press, Indonesia, Jakarta, 2019. P. 136 – 146.
70. Parmawati A. Using Analytic Teams Technique to Improve Students' Speaking Skill. *Edulitics.* 2018*.* 3(2). Р. 22.
71. Riswandi D. The Implementation of Project-Based Learning to Improve Students’ Speaking Skill. *International Journal of Language Teaching and Education*. 2018. 2(1). P. 32 – 40. DOI: https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i1.4609 (date of access: 16.05.2021).
72. Shin M. H. A Study on the Effect of Conversing Action Learning in a Collaborative EFL Classroom. *Journal of the Korea Convergence Society*. 2019. 10(7). Р. 71 – 76. DOI: https://doi.org/10.15207/JKCS.2019.10.7.071 (date of access: 14.04.2021).
73. Tahir S. Z., Hanapi. Lecturers' Method in Teaching Speaking at the University of Iqra Buru. *International Journal of English Linguistic.* 2017. 7(2). Р. 74.
74. Talandis G., Stout Michael Jr. Getting EFL students to speak: an action research approach. ELT Journal. 2015. Vol. 69, Issue 1. P. 11 – 25. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccu037> (date of access: 10.05.2021).
75. Titi Yustiati, Azwan Azwan, Bugis Riki, Handayani Nanik, Bin Tahir Saidna. The Implementation of Fishbowl Strategy in Teaching English Speaking. 2015. URL: <https://www.researchgate.net/publication/326328648> (date of access: 02.07.2021).
76. Umar F. The Use of Improvisations Technique to Improve the Speaking Ability of EFL Students. *DINAMIKA ILMU*. 2014. Vol. 14. DOI: 10.21093/di.v14i2.17 (date of access: 03.06.2021).
77. Yu Z., Dong Y. The Emergence of a Complex Language Skill: Evidence from the Self-organization of Interpreting Competence in Interpreting Students. *Bilingualism: Language and Cognition.* 2021. P. 1 – 14. DOI: 10.1017/S1366728921000870 (date of access: 11.08.2021).

1. Позначення: П – початковий рівень, С – середній рівень, Д – достатній рівень, В – високий рівень [↑](#footnote-ref-2)