

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ГРУДОК-КОСТЮШКО МАРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК: 372.14+374.12+811.161.2

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ДІАЛОГОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
ШКІЛ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Черненко Наталія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

ОДЕСА – 2012

ЗМІСТ**ВСТУП**

5

РОЗДІЛ I. Теоретичні засади формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

- 1.1. Діалог у структурі дискурсивної діяльності 12
- 1.2. Компетентнісний підхід до формування діалогового дискурсу 33
- 1.3. Структура україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл 54
- Висновки з першого розділу 87

Розділ II. Експериментальна методика формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

- 2.1. Стан формування україномовної діалогової компетентності в сучасній школі 90
- 2.1.1. Методичне забезпечення роботи з формування україномовної діалогової компетентності в загальноосвітній школі 90
- 2.1.2. Характеристика рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл 104
- 2.2. Педагогічні умови формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл та шляхи їх реалізації 125
- 2.3. Лінгводидактична модель формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл та

| | |
|--|-----|
| експериментальна її перевірка | |
| 2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл експериментальної і контрольної груп | 185 |
| Висновки з другого розділу | 195 |
| ВИСНОВКИ | 198 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 201 |
| ДОДАТКИ | 233 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗОШ – загальноосвітня школа

НВК – навчально-виховний комплекс

АКС – аналіз кейс-стаді

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається концептуальними положеннями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки щодо мовної освіти громадян, реалізація яких повинна забезпечити вільне володіння державною мовою, із властивими їй національно-культурними і світоглядними пріоритетами особистості. У нових соціальних і економічних умовах розвитку державності зростає значення й вимоги до формування соціально-активної, культурної та духовно багатой особистості. Однією з основних вимог цього процесу є набуття умінь і навичок вільно й грамотно володіти рідною мовою, що передбачає наявність умінь вести діалог.

Теоретичні засади вивчення діалогу були розроблені відомими лінгвістами Г. Винокуром, В. Виноградовим, В. Волошиновим, Е. Полівановим, Л. Щербою, Л. Якубинським та ін. Проблема розвитку діалогічного мовлення та діалогового спілкування була предметом дослідження здебільшого в лінгводидактиці іноземних мов, що базуються на матеріалах навчання другої мови учнями та студентами (Є. Большакова, В. Бузаров, Т. Глазунова, В. Дєвкін, Т. Дученко, Ю. Ємельянова, Д. Ізаренков, Л. Калініна, Б. Лихобабін, Т. Нікуліна, Т. Сірик, В. Скалкін, Н. Слободкіна, М. Сосяк Н. Тучіна). Вітчизняними науковцями розроблено методики навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку (Г. Чулкова), формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи (А. Ляшкевич), учнів основної школи (Є. Палихата), формування умінь говоріння учнів 5-6 класів (Н. Яремчук), підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти (Н. Черненко).

Психологічні аспекти діалогічного спілкування порушують проблему «діалогової взаємодії» (Б. Ананьєв, М. Бахтін, В. Бехтерєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Ю. Курганов, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Матюшкін, В. Мясіщєв, С. Рубінштейн, В. Шубінська). Ще й досі дискусійними

залишаються питання щодо видів та типів діалогів (Н. Арутюнова, А. Балаян, Ш. Баллі, М. Бородуліна, Г. Бирдіна, Е. Галкіна-Федорук, Т. Гард, П. Гурвіч, Д. Ізаренков, І. Йотов, С. Кисла, Т. Колокольцева, Г. Кучинський, Б. Лихобабін, М. Макарова, М. Пентилюк, Ю. Різдяний, Т. Сахарова, А. Соловійов, А. Холодович). Водночас практика свідчить про загальний низький рівень комунікативної компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, зокрема діалогової. У південному регіоні українське мовлення учнів – випускників ЗОШ потребує значної корекції, оскільки здебільшого діти в сім'ях та найближчому соціальному оточенні перебувають під впливом російської мови, особливо в міській місцевості.

Водночас у системі навчання учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл існують певні суперечності, а саме між:

- відсутністю науково-обґрунтованого підходу щодо аналізу діалогової компетентності як складової дискурсивної діяльності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл та вимогами чинної програми з української мови;

- системою сучасних методик навчання учнів у системі загальноосвітньої школи та недостатністю відповідного інформаційно-методичного забезпечення, яке б відповідало вимогам сучасних змін у реформуванні галузі освіти.

Теоретична нерозробленість означеної проблеми та відсутність науково-методичних розробок визначили вибір теми дисертаційного дослідження «Методика формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконувалося відповідно теми «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№0109U000212), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Автором досліджувався

теоретико-методологічний аспект україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Тема затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (протокол № 6 від 29.01.2009 р.) й узгоджена в координаційній раді при АПН України (протокол № 2 від 31.03.2009 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру феномена «україномовна діалогова компетентність учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл», уточнити поняття «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогова компетентність».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

3. Визначити педагогічні умови формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

4. Розробити й експериментально апробувати модель і методику формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Об'єкт дослідження – україномовна навчально-мовленнєва діяльність учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Предмет дослідження – методика формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Гіпотеза дослідження – формування україномовної діалогової

компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: створення в учнівському колективі діалогового простору комунікативно-мовленнєвої спрямованості; мотивація учнів до діалогового дискурсу в процесі інтерактивного навчання; інформаційно-методичний супровід процесу формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів.

Методи дослідження. З метою перевірки гіпотези, досягнення мети, а також реалізації поставлених завдань у роботі було використано методи теоретичного пошуку: аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з питань діалогового мовлення й компетентності, інноваційного досвіду педагогічних колективів, семантичний і системний аналіз для систематизації категоріально-понятійного апарату дослідження. Методи емпіричного дослідження: опитування, анкетування учнів, учителів з метою з'ясування місця діалогу в навчальному процесі та наявних труднощів у формуванні україномовної діалогової компетентності учнів ЗОШ; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов і розробленої методики формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ; методи математичної статистики (обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки достовірності результатів дослідження й підтвердження гіпотези, зокрема пакет прикладних програм SPSS та MS Excel та математико-статистичних методів обробки інформації: шкалювання, групування у статистичні ряди, порівняння статистичних вибірок, кореляційний аналіз.

Базою дослідження виступили: Одеський навчально-виховний комплекс №13 «Загальноосвітня школа I–III ступенів – гімназія», Загальноосвітня середня школа I–III ступенів с. Олександрівка Комінтернівського району Одеської області, Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I–III ступенів – гімназія» смт. Комінтернівське Одеської області.

Експериментальним дослідженням було охоплено 393 особи. У формувальному експерименті взяли участь 197 учнів 10-11 класів.

Наукова новизна дослідження: вперше розроблено методику формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови (створення в учнівському колективі діалогового простору комунікативно-мовленнєвої спрямованості; мотивація учнів до діалогового дискурсу засобами інтерактивного навчання; інформаційно-методичний супровід процесу формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів) та етапи (інформаційно-мотиваційний, інструментально-навчальний, діяльнісно-репродуктивний) формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Визначено сутність і структуру феномена «україномовна діалогова компетентність учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл».

Уточнено сутність понять «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогова компетентність». Удосконалено зміст, форми та методи формування україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Набула подальшого розвитку методика навчання україномовної компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Практична значущість дослідження полягає в розробці методики формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, навчального посібника «Основи діалогового мовлення», які можуть використовуватись учителями загальноосвітніх шкіл у проведенні елективних та спецкурсів; викладачами вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації у процесі фахової підготовки майбутніх філологів, а також у системі післядипломної освіти, зокрема підвищенні кваліфікації вчителів-філологів.

Результати дослідження впроваджено: в навчально-виховний процес

Одеської загальноосвітньої середньої школи №118 I–III ступенів Одеської міської ради Одеської області (акт про впровадження від 21 березня 2011 р.), Одеської спеціалізованої школи № 21 I–III ступенів спортивного напрямку Одеської міської ради Одеської області (акт про впровадження від 24 листопада 2011р.), Слов'яносербського НВК «ЗОШ I-III ст. – дитячий садок » с. Слов'яносербка Великомихайлівського р-ну Одеської області (акт про впровадження № 2 від 14 листопада 2011 р.), Вінницької фізико-математичній гімназії № 17 Вінницької міської ради (акт про впровадження від 3 вересня 2012 р.), Доманівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2 Миколаївської області (акт про впровадження від 4 лютого 2012 р.), Одеського навчально-виховного комплексу №13 «Загальноосвітня школа I–III ступенів – гімназія» (акт про впровадження № 2 від 7 червня 2011 р.), Загальноосвітньої середньої школи I–III ступенів с. Олександрівка Комінтернівського району Одеської області (акт про впровадження від 25 жовтня 2011 р.), Навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I–III ступенів – гімназія» смт. Комінтернівське Одеської області (акт про впровадження від 25 жовтня 2011 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечували теоретичним і методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням апробованого діагностувального інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; експериментально-дослідною перевіркою основної гіпотези, висновків, що забезпечило, крім теоретичного обґрунтування проблеми, її втілення у практику загальноосвітніх шкіл, використанням методів, адекватних предметові, меті й завданням, логіці розробки проблеми.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися на міжнародному симпозіумі «Революція в освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» (Одеса-Стамбул, 2007); міжнародних («Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» (Мінськ, 2007), «Теорія і практика

управління педагогічними процесами» (Одеса, 2007), «Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ» (Одеса, 2008), «Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти» (Одеса, 2009), «Підготовка фахівців для іноземних країн у ВНЗ України: проблеми та перспективи розвитку» (Одеса, 2010), «Управління освітніми закладами, стан проблем, стратегії розвитку» (Одеса, 2010)); обласній «Роль інноваційних інформаційно-комунікативних технологій у викладанні базових дисциплін в умовах переходу до профільного навчання» (Одеса, 2007) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження відображено у 15 публікаціях, з них 7 статей у фахових виданнях України, 2 методичних посібники.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг тексту дисертації – 200 сторінок. У роботі вміщено 16 таблиць, 8 рисунків, що займають 1 самостійну сторінку основного тексту. До списку використаних джерел увійшло 364 найменування.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ДІАЛОГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

1.1. Діалог у структурі дискурсивної діяльності

Широке впровадження діалогу у навчальну практику почалось недавно – на початку 90-років ХХ століття. На сучасному етапі відбувається діалогізація освіти. Уміння слухати і чути, вести діалог є частиною структури здібностей учнів до різних видів діяльності та структури діалогової компетентності. На вагомості означеного наголошують учені (Л. Гавриліна, Л. Зазуліна, А. Фурман), які розглядають діалог як складову комунікативної підструктури будь-якого заняття, вважаючи, що це зумовлено сучасною культурною ситуацією, оскільки для розвитку когнітивних процесів, як і для розвитку особистості потрібний «живий» діалог [70].

У сучасному досвіді освіти діалогова концепція навчання інтенсивно розвивається філософами і педагогами школи діалогу культур: С.Азаренко, Б. Ананьєвим, М. Бахтіним, І. Ільєвою, В.Кемеровою, І. Колесніковою, С.Кургановим, Л. Лузіною. С. Курганов, засновник авторської школи діалогу культур, спирається у своїх дослідженнях на філософські висновки А. Ахутіна, М. Бахтіна, В. Біблера [22; 23]. М. Бахтін, В. Біблер розуміють діалог як процес мовної взаємодії людей, що припускає збереження і розвиток різних індивідів у процесі їхнього діалогічного спілкування. Психологічні аспекти діалогічного спілкування порушують проблему «діалогової взаємодії». Учені (Б. Ананьєв, М. Бахтін, В. Бехтерєв, Л. Виготський, М. Жинкін, Ю. Курганов, О. Леонтєв, Б. Ломов, А.

Матюшкин, В. Мясичев, С. Рубінштейн, В. Шубінська) констатують, що діалогове спілкування досить повно і з різних позицій розглянуто в науці. Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчив первинність діалогічного спілкування над монологічним та його найважливішу роль у процесі освіти. Цілком виправданою є думка вчених (Н.Тучіна та ін.) відносно того, що навчання діалогу розглядають передусім як мовленнєву діяльність, виділяють окремі види діалогів, що тісно пов'язані з конкретними ситуаціями. Саме тому вважаємо доцільним уточнити сутність поняття «мовленнєва діяльність».

Проблема «мовленнєвої діяльності» досі є дискусійною, оскільки «мова» і «мовлення» вважається одним із важливіших питань сучасного теоретичного мовознавства. І лінгвістичний досвід, і логічний аналіз, і дані психолінгвістики дозволяють дійти висновку щодо відсутності тотожності між мовою і мовленням. Проблема мови і мовлення вперше сформульована німецьким лінгвістом В. Гумбольдтом, який розрізняв мову як «орган, що створює думку» і «мовленнєву діяльність» як «процес мовлення» [95, с.78-80]. На практиці розмежовували мову і мовлення відомі мовознавці (О. Потебня і І. Бодуен де Куртене). Однак розглянуте вчення про мову і мовлення належить основоположнику сучасного структуралізму Фердинанду де Соссюру, який, характеризуючи поняття «мова (система знаків і правил їх комбінування)» і «мовлення (використання знакової системи з метою спілкування)», охоплює їх більш широким, загальним поняттям мовленнєвої діяльності. Фердинанд де Соссюр розглядає мовленнєву діяльність у двох аспектах, по-перше, основному, предметом якого є мова, тобто щось соціальне, по суті, й незалежне від індивіда, це суто психічна наука; по-друге, другорядному, предметом якого є індивідуальний бік мовленнєвої діяльності, тобто мовлення, включаючи фонацію, є психофізичним [288, с. 6]. І. Топорцев вважає, що мова є важливою частиною мовленнєвої діяльності, і зазначає, що мовленнєва діяльність є різноманітною і різнорідною, протікаючи одночасно в низці галузей, будучи одночасно фізичною,

фізіологічною і психічною, належить до сфери індивідуальної і соціальної та т. ін. [304, с.6]. Ю.Фоменко констатує, що мовленнєва діяльність людини є складним творчим процесом [312, с.71].

Розробка теорії мовленнєвої діяльності належить О. Леонтьєву. У його розумінні, мовленнєва діяльність – це “процес використання людиною мови з метою передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, або встановлення комунікації, або планування своїх дій [191, с. 31]”. Це визначення не є однозначним. Як відзначає О. Леонтьєв, мовленнєвої діяльності як такої не існує, є лише система мовленнєвих дій, що входять до якоїсь діяльності – цілком теоретичної, інтелектуальної або частково практичної [193, с. 25]”. Будь-яке мовленнєве висловлювання складається із декількох етапів: мотив, мовленнєва інтенція, внутрішня програма мовленнєвої дії, реалізація внутрішньої програми, планування висловлювання, конкретної форми, утворення висловлювання у словесній формі. Усе, про що ми говоримо, ми говоримо для чогось (мета) і чомусь (мотив).

Модель мовленнєвої діяльності, побудована О. Леонтьєвим, складається з таких блоків: програмування граматико-семантичної сторони висловлювання; граматична реалізація висловлювання і вибір слова, а також моторне програмування синтагм. Створена комплексна теорія мовленнєвої діяльності враховує досягнення як індивідуально-психологічного, так і структурного мовознавства [192]. Для розуміння фундаментальних закономірностей в організації мовленнєвої діяльності індивіда важливими виявилися: теорія фізіологічної активності, розроблена М. Бернштейном [34]; ідея фізіолога П. Анохіна про випереджальне відображення дійсності нервовою системою [10]; а також модель породження висловлення (О. Леонтьєв, Т. Рябова), вихідними принципами якої були: а) ідея аналізу по одиницях, а не по елементах, розроблена в роботах Л. Виготського, б) необхідність урахування всіх ознак діяльності, виділених М. Бернштейном, в) евристичність, яка припускає, що людина може скористатися двома і

більше стратегіями і здійснити вибір такого шляху, який їй здається більш доцільним, г) урахування механізму вірогіднісного прогнозування майбутнього. Ці принципи будь-якої діяльності й зокрема, мовленнєвої [67].

Услід за Л.Виготським та О.Леонтьєвим вчені (Н. Десяєва, Т. Лебедева, Л. Ассуріова) вважають, що мовленнєва діяльність складається з послідовних етапів: орієнтації (припускає усвідомлення, конкретизацію задуму, мети мовленнєвої діяльності); планування (осмислення й формулювання вузлових питань, виділення порядку їх дослідження; реалізації (продукування тексту); контролю (корекція задуму під час створення усного тексту або вдосконалення написаного) [104, с. 16].

І.Зимня мовленнєву діяльність розглядає як активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес передачі сприймання сформульованої засобами мови думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування [132]. Запропоноване вченою трактування дає право стверджувати, що мовленнєва діяльність на сучасному етапі сприймається не лише як мета, але й як засіб навчання, у процесі якого усвідомлюються значення текстів, зокрема діалогових, удосконалюються вміння правильного і доцільного їх застосування.

На думку М. Пентилюк, мовленнєва діяльність – це сукупність психофізіологічних дій людини, спрямованих на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній та писемній формах [217]; результатом мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання) [241].

О. Андрієць зазначає, що основою монологічного й діалогічного спілкування, як правило, є процеси сприйняття і створення власного мовлення, результатом якого виступає текст. При цьому важливу роль виконують різні види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння і письмо [9, с. 48].

Вищезазначені думки мають важливе значення для нашого дослідження, оскільки будь-який діалог – це текст, а важливим чинником продуктивності

мовленнєвої діяльності є діалогічність. Діалогічність, на думку С. Громика, є настанова комунікантів на спільне рівноправне створення тексту і реалізація цієї настанови.

Отже, мовленнєва діяльність учнів загальноосвітньої школи – це процес використання учнями мови з метою передачі, засвоєння та розв'язання суспільних і навчальних завдань, або встановлення комунікації, або планування своїх дій, що здійснюється в усному та письмовому мовленні.

Деякі з науковців (А. Ляшкевич, М. Пентиліук, Г. Чулкова) діалог розглядають як процес мовленнєвої взаємодії двох чи більше учасників комунікації, а діалогове мовлення як особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якої реалізуються у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками в результаті послідовного чергування стимулювальних та реагувальних реплік, що підтверджує можливість формування діалогової компетентності [206; 337].

Однак слід констатувати, що більшістю науковців (О. Іссерс, К. Седов, А. Седих та ін.) дискурсивна діяльність розглядається як різновид мовленнєвої діяльності, спрямованої на свідоме та цілеспрямоване породження цілісних мовленнєвих творів [140; 276; 277]. Мовленнєві твори – це результат дискурсивної діяльності мовної особистості. Для породження мовленнєвого твору комуніканти вибирають з усього арсеналу мовних засобів ті, які найбільш адекватно передаватимуть їхню думку. У процесі своєї дискурсивної діяльності мовна особистість залежно від своїх цілей вибирає комунікативні стратегії і тактики для їх досягнення. Стратегія включає планування процесу комунікації залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію цього плану. Таким чином, важливою характеристикою поведінки мовної особистості є комунікативні стратегії, які нею реалізуються. Стратегії спілкування безпосередньо співвідносяться з інтенціями комунікантів; якщо ці інтенції носять глобальний характер, то розглядаються як власне стратегії дискурсу, внутрішньо притаманні йому. Якщо йдеться про досягнення часткових цілей

у рамках того чи того жанру певного типу дискурсу, то розглядаються чи локальні стратегії, чи комунікативні тактики [71; 105].

У розумінні П. Зернецького, дискурс і мовленнєву діяльність слід розглядати як явище і сутність. При цьому, акцент ставиться на тому, що мовленнєва діяльність є полем (континуумом) мовленнєвої активності нескінченної множини конкретних мовних особистостей, а дискурс конкретної мовної особистості є точкою (у просторі) континуума мовленнєвої діяльності. Коли відстань між точками (дискурсами) конкретних мовних особистостей наближається до нуля, пояснює науковець, то це відображає взаємодіючий і взаємозалежний характер мовленнєвого спілкування комунікантів [127, с. 60]. Тобто простір дискурсу як точка у безмежному континуумі мовленнєвої діяльності сам по собі поділяється гранично і внутрішньо. Він складається з одиниць мовленнєвої діяльності різного комунікативного статусу, мовленнєво-розумових сил з різними векторами і спрямованістю на адресата/адресатів дискурсу. Адресатом дискурсу може бути мовленнєва особистість з будь-якою комунікативною роллю (той, хто слухає, читає, підслуховує, сторонній слухач та ін.), на якого автор дискурсу орієнтує мовленнєвий вплив.

Мовленнєводіяльнісний простір конкретного дискурсу мовної особистості розглядається деякими авторами як відповідно розгорнута за даними координатами інтеграція елементарних мовленнєвовпливаючих сил: аргументуючої, мотивуючої, прагматичної і акумулюючої. Зокрема, на думку П. Зернецького, аргументуюча сила дискурсу є похідною від величини вектора семантичної інформації, що міститься в дискурсі й спрямована, як і решта мовленнєво-діяльнісних сил, на адресата дискурсу. Мотивуюча сила дискурсу, відповідно, є похідною від величини вектора семантичної похідної. Акумулююча сила проявляється у дискурсі, який має питання чи складається з більш ніж одного мовленнєвого акту. Він описує ефект підсилення/послаблення сукупності сил тримірної площини «сигматика–семантика–прагматика» за четвертою – «синтактика». Прагматичній силі

властива цільова мовленнєва спрямованість, яка впливає на адресата дискурсу. Вона відкрито виявляється у прямих мовленнєвих актах і чітко орієнтує на провадження/непровадження відповідних мовленнєвих/немовленнєвих дій [127, с. 63].

Таким чином, можна зробити висновок, що всі елементарні мовленнєводіяльнісні сили поширюють за відповідними координатами чотиримірний простір дискурсу, тим самим збільшуючи його комунікативну силу, тобто просторово-часову інтеграцію аргументуючої, мотивуючої, акумулюючої і прагматичної сил щодо утворення мовленнєвовпливаючого простору дискурсу. Дискурс має «об'ємно-фронтальний», «корпускулярно-вольовий» (термінологія П. Зернецького) характер впливу на особистісні смисли адресата, що прогнозовані автором дискурсу і піддаються реальному впливу за допомогою певної форми дискурсу – тексту.

Підсумовуючи різні підходи до розуміння сутності дискурсу вважаємо доцільним, у контексті дослідження, виокремити дві основні координати щодо визначення цього комплексного феномена: формальну і функціонально-ситуативну інтерпретацію.

Формальна інтерпретація передбачає розуміння дискурсу як утворення вищого за рівень речення. На думку Р. Ходге, Г. Кресса та ін., мова йде про надфразову єдність, складне синтаксичне ціле, що актуалізується як абзац або послідовність реплік у діалозі, на перший план тут виходить система конекторів, що забезпечує цілісність цього утворення. М. Макарова вважає, що це текстові особливості спілкування, зокрема змістова й формальна зв'язність, модальні обмежувачі, великі та малі текстові блоки тощо [209]. О. Кубрякова зазначає, що «хоча текст, по суті справи, є зразком емерджентного утворення, він вивчається саме у своїй завершній формі, тобто як щось кінцеве. Це і відрізняє його від дискурсу» [180, с. 27].

Дискурс, на погляд В. Дем'янова, слід розглядати як «довільний фрагмент тексту, який складається з більш, ніж одного речення або незалежної частини речення; часто, але не завжди, концентрується навколо

певного опорного концепту; створює загальний контекст, який описує дієві особи, об'єкти, обставини, час, вчинки тощо, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для того, хто дискурс створює, та того, хто його інтерпретує, світом, який будується у процесі розгортання дискурсу» [26, с. 27]. Однак, згідно з висновками І. Шевченко і Е. Морозової, провідною ознакою, що відрізняє дискурс від тексту, є дискурсивний контекст, як єдність прагматичного, соціального, когнітивного тощо контекстів, які, у свою чергу, є ізоморфними і взаємопроникаючими і знаходяться в діалектичній єдності [11, с. 35-36; 340].

Функціонально-ситуативна інтерпретація – це розуміння дискурсу як використання мови, тобто мовлення у всіх його різновидах з урахуванням соціально, психологічно й культурно значущих умов і обставин спілкування й комунікацій, тобто є полем прагмалінгвістичного дослідження. Наведемо лише декілька прикладів трактування дискурсу у вищезазначеній інтерпретації вітчизняними та зарубіжними науковцями. За висновками В. Карасик – це не тільки сам мовленнєвий твір, що розглядається у всій повноті свого вираження (вербального і невербального, паралінгвістичного), але і діяльність, у процесі якої мисленнєвокомунікативний продукт власне породжується [148, с. 113]; за В. Красних, «це явище, що досліджується online, в поточному режимі і поточному часі, в міру своєї появи і розвитку. В усякому разі, дискурсивний аналіз вимагає відновлення цього процесу, якщо навіть вивчається його результат» [173]; за словами Е. Бенвениста, це «будь-яке висловлювання, що зумовлює наявність комунікантів: адресата, адресанта, а також наміри адресанта певним чином впливати на свого співрозмовника» [27, с. 147].

Найбільш коротке і влучне узагальнене визначення сутності дискурсу подано у монографії «Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен» (2005 р.) – це мовлення, «занурене в життя» [26, с. 136-137].

Водночас вчені (В. Петров, Е. Кубрякова) розглядають дискурс як складне комунікативне явище, що, окрім тексту, включає ще й

екстралінгвістичні чинники (знання про світ, судження, припущення, настанови, цілі адресанта), які необхідні для розуміння тексту [179; 100], за Н. Арутюновою – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними і іншими чинниками; текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована, соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах) [11].

Спробу дати узагальнене визначення сутності поняття «дискурс» роблять й інші вчені (Ю. Колісник, Е. Морозова, І. Шевченко та ін.): – це комунікативна подія, що зумовлюється взаємозв'язком між мовцем та слухачем і передбачається мовленнєвою поведінкою останніх [340; 157]. За словами Ю. Колісника, при всьому різноманітті підходів спільним для більшості з них є те, що всі вони відображають амбівалентну природу цього феномена: з одного боку, дискурс є діяльність, процес, а з іншого – текст, продукт [128; 157].

Л. Славова визначає дискурс як комунікативно-когнітивне явище, оскільки, з одного боку, структура дискурсу відображає особливості комунікативного прояву мовної особистості, в тому числі – її комунікативної компетенції, а з іншого, дискурс – це когнітивне явище, в ньому представлені концепти, які взаємодіють між собою [148]. О. Кубрякова пропонує в дослідженні мовної особистості залучати до аналізу дискурс та дискурсивні (комунікативні) особливості людини [180].

Отже, дискурсивна особистість діє в континуальному комунікативному просторі і здатна поряд із мовним кодом використовувати й трактувати інші семіотичні коди залежно від типу дискурсивних відносин, у які вона включена в певні моменти спілкування [294, с. 127]. Дискурсивна особистість підрозділяється на мовленнєву, комунікативну та етносемантичну [277, с. 18]. Іншими словами поняття дискурсивної особистості відображає індивідуальну здатність мовної особистості гнучко реагувати на мовленнєве оточення, зважати на всі компоненти не тільки

мовного, але й немовного характеру, із яких складається комунікативний процес і які впливають на його перебіг; тобто дискурсивна особистість здатна до переходу від одного типу дискурсивних відносин до іншого. Таким чином, можна стверджувати, що дискурсивна особистість реалізує себе в дискурсивній діяльності.

На наш погляд, успішність аналізу діалогу у структурі дискурсивної діяльності багато в чому залежить від ставлення дослідника до одного із найбільш проблемних питань лінгвістики, яке протягом багатьох століть залишається нерозв'язаним – це визначення сутності поняття «дискурс».

Зазначимо, що більшість науковців (Е. Бенвеніст, К. Трегер, В. Ярцева та ін.) вважають наявні визначення дискурсу (від франц. *discours* – мовлення) – з дуже розмитим змістом. На «розмитість» категорії дискурс вказує Т. ван Дейк і пояснює такий її стан двома причинами: історією формування, коли в семантичній пам'яті лексеми затверджуються ознаки колишніх підходів і вживань, а також повною невизначеністю місця дискурсу в системі категорій і модусів існування мови.

Одним своїм боком дискурс звернений до прагматичної ситуації, що залучається для визначення зв'язності дискурсу, його комунікативної адекватності, для з'ясування його імплікацій і пресуппозицій, для його інтерпретації. Життєвий контекст дискурсу моделюється у формі «фреймів» (типових ситуацій) чи «сценаріїв» (акцент на розвиток ситуацій). Розробка фреймів і сценаріїв – важлива частина теорії дискурсу, яка використовується також у різних напрямках прикладної лінгвістики. Іншим боком дискурс звернений до ментальних процесів учасників комунікації: етнографічних, психологічних, соціокультурних правил і стратегій породження і розуміння мови в тих чи тих умовах (англ. *Discours processing*), що визначають необхідний темп мови, ступінь її зв'язності, співвідношення загального і конкретного, нового і відомого, суб'єктивного (нетривіального) і загальноприйнятого, експліцитного й імпліцитного в змісті дискурсу, міру його спонтанності, вибір засобів для досягнення потрібної мети, фіксацію

погляду мовця тощо. Підкреслимо, що дискурс містить такі мовленнєві акти: категорично акціально орієнтовані директивні акти без права волі на альтернативну дію з боку адресату, акти позитивної самооцінки, включаючи акти хвастощів, акти негативної оцінки партнера, а також негативної оцінки його діяльності, компетентності, акти приниження, ображення, погрози, іронії, глузування.

Дискурс включає і паралінгвістичний супровід мовлення (міміку, жести), що виконує такі основні функції, які диктуються структурою дискурсу: ритмічну («авто диригування»), референтного, єднального слова з предметною галуззю додатка мовлення (дейктичні жести), семантичну, емоційно-оцінну, функцію впливу на співрозмовника, тобто ілокутивну. Дискурс вивчається разом з відповідними «формами життя» (репортаж, інтерв'ю, екзаменаційний діалог, інструктаж, світська бесіда, визнання та ін.).

Дискурсивну діяльність комуніканта також неможливо повно описати без розуміння когнітивних процесів. Когнітивний підхід до вивчення та аналізу матеріалу має на меті пояснити, як і в якому обсязі фіксується у мовному коді весь комплекс знань людини про світ. Мовна особистість втілює етнокультурну специфіку культури, яка проявляється в комунікативній поведінці, виборі мовних одиниць та структур, мовленнєвих стратегій і тактик. У зазначеному контексті важливим є розуміння сутності поняття «дискурсивний», що визначається як логічний, протилежний інтуїтивному, почуттєвому. Дискурсивне пізнання спирається на розум, міркування, протиставляється інтуїтивному пізнанню й базується на безпосередньому спогляданні та інтуїції. Дискурсивне знання є результатом зв'язного, послідовного міркування, у якому кожна наступна думка впливає з попередньої та зумовлює наступну. Різниця між дискурсивним та інтуїтивним певною мірою відносна. Усяка нова ідея, думка, уявлення виникають на основі попереднього знання, передбачають усвідомлення й

формулювання проблеми, завдання, потребують свідомого й цілеспрямованого розмірковування.

Таким чином, можна стверджувати, що акти вибору й організації мовних засобів особистості детерміновані змістом комунікативного наміру, який реалізується в певному соціальному контексті, і особистісними властивостями та ставленням суб'єкта дискурсу. Звернення до поняття способу організації дискурсу мовною особистістю продиктоване самою природою людського спілкування, що розуміється як діяльність. Зазначені базові поняття знайшли відображення в таких термінах, що варіюються: мовленнєва/комунікативна дія, мовленнєвий/комунікативний акт, мовленнєва/комунікативна ціль, засоби і способи виконання дії, способи досягнення цілей та ін., об'єм концептуального змісту яких стосовно діяльності спілкування, співвідносимо з об'єктом поняття способу організації дискурсу. Подібно до того, як при здійсненні будь-якого виду діяльності активний початок належить суб'єкту діяльності, в організації дискурсу така роль належить суб'єкту дискурсу, в нашому випадку це учні 10-11 класів ЗОШ.

Слід відзначити, що спосіб організації дискурсу ніяк не можна розглядати у відриві від особистості, адже саме поняття «спосіб» пропонує екстеріоризацію внутрішніх здібностей особистості на результати її діяльності, в цьому випадку на дискурс. Зв'язок між способами організації дискурсу та здібностями особистості організовувати дискурс, тобто дискурсивними здібностями особистості, є взаємозумовлюючий. Якщо за вихідне обрати дискурсивні здібності особистості, то з певною мірою впевненості можна прогнозувати породження особистістю дискурсу.

Отже, комунікативний дискурс як засіб соціальної взаємодії є новою формою політичної, наукової, організаційної й технічної сили суспільства, за допомогою якої індивід чи сукупність індивідів здійснюють обмін інформацією. Виконуючи зв'язну функцію, комунікативний дискурс виступає найважливішим механізмом становлення індивіда як суспільної особистості і

провідником настанов соціуму, що регулюють дії учасників дискурсивного діалогу. Розробка ж проблем діалогічного дискурсу тісно пов'язана з аналізом діалогічного мовлення.

У контексті дослідження україномовної діалогової компетентності нас більше цікавить лінгвістичне визначення діалогу (dialogos – розмова, бесіда) – одна із форм мовлення, розмова між двома або кількома особами, що характеризується короткими висловлюваннями, використанням неповних речень і незавершених речень, а також відносною простотою синтаксичної будови його частин. Особливістю діалогу є взаємозумовленість синтаксичної будови реплік співрозмовників, що об'єднує діалог в єдине ціле [73, с. 65]. Діалог як мовну форму спілкування визначає у «Словнику лінгвістичних термінів» О. Ахманова, яка розглядає його як одну з форм мовлення, при якій кожен вислів прямо адресується співрозмовнику і є обмеженим безпосередньо тематикою розмови [15]. Дане визначення підкреслює важливу сторону організації діалогу як форми мовлення: наявність адресата, загальна тематика висловлювань, розмовність. Однак, починаючи з 90-х років минулого століття, лінгвістичні словники, довідники та енциклопедії визначають діалог ширше.

У лінгвістичному енциклопедичному словнику діалог, або діалогове мовлення, визначається як «форма (тип) мови, що складається в обміні висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, що активізує роль адресата у мовній діяльності адресанта. Для діалогічного мовлення типовими є змістовний (питання /відповідь, згода/заперечення) і конструктивний зв'язок реплік» [196, с.135]. Дане визначення підкреслює конститутивний момент – формування мовного складу висловлювання адресанта під впливом адресата. На думку Ісаакса, діалог - це особлива форма спілкування з можливістю вдосконалення процесів спільного пізнання, координації дій серед колективів і досягнення справжніх соціальних змін [8]. Це визначення близьке до розуміння сутності діалогу у М. Бахтіна.

Первинного значення надав діалогу Е. Поліванов, всі інші випадки застосування мови (пісня, монолог, нісенітниця) він розглядав як вторинні, що є не тим, для чого існує й засвоюється кожним індивідуальним мисленням мовна система, а лише оказіональним застосуванням цієї системи.

Л. Щерба визначає діалог як ланцюжок реплік, що складаються із взаємних реакцій двох індивідів, які спілкуються між собою, реакцій спонтанних, що визначаються ситуацією чи висловлюванням співрозмовника, а В. Виноградов – як найяскравішу форму виразності, “експресії” – інтонаційної і моторної, що утворюють соціальний фонд для розкриття характерів [346; 63, с. 36].

У дисертаційному дослідженні Е. Палихата [236, с.12] трактує діалог як процес мовленнєвої діяльності (діалогування) та його результат (діалогічний текст), виділяючи діалогічні єдності, релевантною ознакою яких є комунікативна інтенція; реплікування; фразеологічність, еліптичність, клішованість; повторення слів та їх сполучень; стилістичну диференціацію діалогічного мовлення; жести, міміку, інтонацію. Вчена виділяє діалогічну єдність як одну або кілька реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю [235, с.30]. Діалогічне мовлення, на думку вченої, це „об’єднане ситуативно-тематичною спільністю й комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, послідовно породжених двома, трьома (трилог) і більше (полілог) співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [236, с.12]”. Однак слід констатувати, що говоріння в діалогічному мовленні – це самостійне створення висловлювань як складових частин цього мовлення.

А.Ляшкевич зазначає, що діалогічне мовлення є більш реактивним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою [206, с. 6]. До основних мовних особливостей діалогу А. Ляшкевич відносить велику кількість питальних і спонукальних реплік, наявність повторів і перепитувань у реагуючих репліках, їх синтаксичну неповноту, що компенсується за рахунок

попереднього висловлювання. Специфічними рисами дослідниця вважає еліптичність, відносну стягненість синтаксичних засобів, зверненість до співрозмовника, клішування, інтонацію [206, с. 12].

Поділяючи точку зору Н. Яремчук, що компетенція в говорінні забезпечується умінням учнів вести діалог, сприймати й будувати усні діалогічні й монологічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів, що слугуватимуть для спілкування в життєвих ситуаціях [357].

Найбільш різноманітні лінгвістичні аспекти вивчення діалогічного мовлення розглядаються вченими з різних позицій: функціонально-стильової, докомунікативно-прагматичної, семантичної, формально-граматичної.

Аналізуючи функціонально-стильовий статус діалогів, їх пропозиційна сутність, комунікативна спрямованість, жанрова приналежність, структурна, семантичні й прагматична зв'язність, специфіка діалогічної модальності тощо. Крім того, в описі діалогу як особливої форми мовленнєвої взаємодії є досвід дослідження функціональних і прагматичних властивостей діалогу, реалізації в ньому комунікативних намірів людей, які спілкуються; актуального членування реплік, що складають діалог; а також їх різновидностей і семантичних складових. Т. Колокольцева аналізує специфічні комунікативні одиниці діалогу, а саме комунікативні та незавершені висловлення. Саме вони виконують у діалогічному спілкуванні комунікативну функцію [159]. Т. Плеханова, Н. Гузель розглядають діалог як форму мовленнєвої взаємодії, при цьому виділяє два типи мовленнєвої взаємодії: співпраця і конфронтація, які свідчать про збіг або незбіг інтересів та цілей комунікантів [94].

У мовній структурі діалогу реалізуються інтенціональні та інформаційні моделі діалогічної взаємодії.

Так, інтенціональні моделі діалогу представляють взаємодію як процес, орієнтований на реалізацію плану, інтенцій партнерів або досягнення мети. Інформаційні моделі дають уявлення про взаємодію як процес обміну інформацією між учасниками діалогу. Більш приватні моделі діалогу

представляють окремі етапи мовної взаємодії. Але, незалежно від того, яка сторона організації діалогу формалізується в моделі, всі вони засновані на одному з двох підходів до розуміння взаємодії:

- класичний, картезіанський (заснований на вченні Декарта), який полягає в тому, що будь-які взаємодіючі елементи розглядається як окремі, незалежні сутності;

- сучасний, бахтинський (заснований на вченні Бахтіна), основу якого складає розуміння взаємодії як процесу, що створює єдність, ціле, взаємозалежних суб'єктів, які доповнюють один одного. У сучасній бахтинській моделі діалогічної взаємодії, на якій ми і вибудовуємо своє бачення зазначеної проблематики, як говорючий, так і слухаючий впливають на зміст індивідуального висловлювання, яке не має сенсу, якщо аналізується ізольовано, тобто поза ситуацією спілкування – у відриві від контексту, суб'єкта та об'єкта мовлення, просторово-часових параметрів.

Сучасна модель діалогу – не просто модель діалогу, вона акцентує активну участь обох сторін у побудові загального змісту, який може бути несподіваним і не запланованим, оскільки обидва учасники діалогу відкриті взаємному впливу і спілкуються на рівних [8]. Існує безліч моделей діалогу, в яких формалізуються різні аспекти або компоненти взаємодії: учасники, об'єкт, цілі та завдання, механізм взаємодії, його характер, динаміка, координація дій, зміна ролей, контекст, ситуація взаємодії. Ми звертаємося до діалогу в освітньому просторі середньої школи як найбільш природної форми мовного контакту, процесу конструктивної мовної взаємодії мовця і слухача (з погляду бахтинського підходу). Під конструктивною мовною взаємодією, яка є основою міжособистісної взаємодії, розуміємо вербальне діалогічне спілкування людей, в якому здійснюється обмін (питаннями і відповідями, значеннями, відносинами, настроями і т.д.), невербальне «текстуальне розуміння» і взаємопізнання ними один одного через реалізацію мовних дій (функцій мовної поведінки) і речових вчинків (форм мовної поведінки).

У рамках нашого дослідження логічно розмежувати два різних значення термінів «діалог»: діалог як форма мовного спілкування, що має свої завдання та умови їх реалізації та діалог як вид усного мовлення, тобто як особливий спосіб спільного спілкування формування і формулювання думки за допомогою мови [129].

Головною функцією діалогу як форми спілкування є обмін думками і почуттями. Спостерігаючи за рухом думок у діалозі, можна помітити, розкрити механізм утворення як окремих реплік, так і цілих діалогічних комплексів, які мають певну смислову або смислову та структурну завершеність.

Слово діалог походить від грецького *dialogos* і складається з двох частин: приставки *dia* «крізь, через» і кореня *logos* «слово, значення, мова». Першу частину терміну можна інтерпретувати як «наскрізний рух, проникнення, розмежування, поділ, взаємність» і, отже, «діалог – розділене слово, взаємна мова», тобто розмова, яку ведуть два чи більше мовця.

Гносеологічні, когнітивні, соціологічні та методологічні аспекти діалогу відносяться переважно до філософії. Діалогічне мовлення цікавить філософів у зв'язку з вивченням проблем розуміння та інтерпретації інформації, міжсуб'єктної взаємодії в соціумі (взаємовідносини «я» і «іншого»). Діалог аналізується як форма творчості, у процесі якої через пізнання і розуміння іншого індивідууму людина пізнає власну сутність. Проблему діалогу досліджували Аристотель, Платон, Сократ. Поняття «діалог» розглядалось як метод і форма філософствування В. Библером, М. Бубером, як категорія - Л. Фейербахом, Ф. Хайдеггер та К. Ясперс визначали діалог як засіб вирішення соціальних конфліктів. У філософії ХХ сторіччя визначаються критерії дійсності діалогічних відносин – рівноправність і рівнозначність взаємодіючих суб'єктів; діалогічні відношення розглядаються як універсальна та необхідна умова буття людини. Діалог визначається як форма суб'єкт-суб'єктного обміну чи суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, де відбувається вплив суб'єктів один на одного.

М. Каган описує фундаментальну різницю спілкування і передачі повідомлень, вона виявляється в різниці присутніх їм засобів адекватної самореалізації: структура повідомлення монологічна, а структура спілкування – діалогічна [143]. Ось чому М. Бубер називав спілкування людей “діалогічним життям”, а М. Бахтін використовував поняття “діалог” для характеристики суттєвих культурних і художніх явищ [22].

Зазначимо, що визначена М. Бахтіним структура діалогу, на відміну від монологічного висловлювання, належить не лише до словесної форми спілкування – розглядається сама суть діалогу, незалежно від засобів, які він використовує: діалог передбачає унікальність кожного партнера і їхню принципову рівність один з одним; орієнтацію кожного мовця на розуміння і на активну інтерпретацію його погляду партнером; очікування відповіді і його визначення наперед у власному висловлюванні; взаємну додатковість позицій учасників спілкування, відповідність яких є метою діалогу. Ось чому діалог може бути формою зв'язку лише суб'єктів, визначаючи всі ті риси, які відрізняють суб'єкт від об'єктів.

Отже, проблема діалогу, яка виникла у давнину, і зараз займає особливе місце. На кожному наступному етапі вона отримувала свій діапазон розвитку. Розглянувши погляди філософів щодо сутності діалогу та діалогізму, ми дійшли висновку про те, що діалог завжди розглядався в контексті гуманістичних відносин.

У працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, К. Мясіщева, Г. Цукерман знайшли відображення результати фундаментальних досліджень психологічної специфіки спілкування. Діалог як основна форма мовленнєвої взаємодії людей, як особливий мовленнєвий жанр втілення комунікативного акту різного ступеня складності довгий час є предметом дослідження вчених [101].

В описі діалогу як особливої форми мовної взаємодії є цікавий досвід дослідження функціональних і прагматичних властивостей діалогу, реалізації в ньому комунікативних намірів мовців, актуального членування

реплік, складових діалогу, їх різновидів та семантичних складових. Існують теорії міжособистісної взаємодії, що мають діалогічну основу і діалогічну перспективу розвитку відносин: теорія обміну, теорія символічного інтеракціонізму, теорія управління враженнями, психоаналітична теорія та ін.

Відповідно до теорії обміну (Дж. Хоманс), люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважаючи можливі винагороди і витрати. З позиції символічного інтеракціонізму Дж. Міда і Г. Блумера, поведінка людей по відношенню один до одного і предметів довкілля визначається значенням, яке вони їм надають. Теорія управління враженнями Е. Гофмана стверджує, що ситуації соціальної взаємодії нагадують драматичні спектаклі, в яких актори прагнуть створювати і підтримувати сприятливі враження. У межах психоаналізу З. Фрейда міжособистісна взаємодія визначається уявленнями, засвоєні у ранньому дитинстві, і конфліктами, пережитими в цей період [128, с. 74]. Відома експериментальна спроба зведення аналізу змістовної сторони взаємодії до дослідження процесу взаємодії людей у діаді.

Результати досліджень у межах теорії «діалогічної взаємодії» (Дж. Тібо, Г. Келлі) продемонстрували малоінформативність експериментального вивчення лише форми для розуміння процесуальної сутності.

Традиційно слово “діалог” у науці та історії вживається у подвійному смислі, це підтверджується визначеннями, представленими у словниках, енциклопедіях та довідниках. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови діалог визначається як розмова між двома або кількома особами; розмова, обмін думками (звичайно на громадсько-політичні теми); переговори, бесіди в порядку взаємного зондажу [60, с. 225-226]. Діалог як форма усного мовлення, розмова двох чи декількох осіб [290, с. 389]; розмова між двома особами, обмін репліками; у переносному значенні – переговори, контакти між двома країнами, сторонами [231, с. 168]; як вид мовлення, що

характеризується ситуативністю (залежно від умов розмови), контекстуальністю (обумовленість попередніми висловлюваннями), мимовільністю й малим ступенем організованості (незапланованим характером); як функціональний різновид мови, який реалізується у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками й який складається із послідовного чергування стимулювальних і реагувальних реплік [44, с. 236].

Н. Арутюнова, Е. Падучева [12, с. 25] наголошують на тому, що діалог підпорядковується психології міжособистісних відносин і прямо залежить від соціальних чинників. Я. Янушек розглядає діалог як специфічну форму соціального контакту, засновану на передачі інформації шляхом соціальної поведінки і соціального зв'язку між людьми [356, с. 57-65]. Проте Г. Богін зазначає, що діалог не зводиться до простого обміну інформацією між тими, хто спілкується, а є виробництвом і сприйманням особистісно значущих смислів [40].

Діалог базується на рівності партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довірі до іншої людини, прийняття його як цінності у свій внутрішній суб'єктивний світ. Будучи адекватним «суб'єкт-суб'єктивним» характеру самої людської природи, діалог тому є найбільш релевантним для організації найбільш продуктивних і особистісно розвиваючих контактів між людьми.

У діалозі, на думку Б. Ломова, переважає особистісно-орієнтоване спілкування. Рушійною силою такого спілкування є та цінність, яку його партнери ставлять один для одного, а об'єкти, які залучені в цей процес, відіграють роль посередників або знаків, на мові яких суб'єкти розкривають себе один одному [203]. Г. Грайс зазначає, що під діалогом як формою спілкування розуміється спільна діяльність учасників, кожен з яких в певній мірі визнає загальну для них мету (цілі) або хоча б «напрямок діалогу» [82]. Саме мета чи комунікативна спрямованість діалогу, точніше,

комунікативний внесок кожного співрозмовника може бути прийнятий в якості критерію для виділення різних типів діалогічного спілкування.

Л. Якубінський писав, що будь-яка взаємодія людей є саме взаємодія; вона, по суті, прагне уникнути однобічності, хоче бути двосторонньою, діалогічною [354].

Діалогічне мовлення представляє собою чергування видів мовленнєвої діяльності – говоріння та аудіювання, причому мовленнєвий стимул одного співрозмовника вимагає обов'язкової реакції з боку іншого співрозмовника.

Як справедливо зазначав О. Лурія, діалог є психологічний процес, розділений між двома і більше учасниками спілкування, в ході якого співрозмовники активно беруть участь у передачі повідомлень; психологічний процес, в якому функцію формування думки бере на себе співрозмовник, що ставить запитання, і не залишається нічого іншого, як відповісти на це запитання [204].

Дослідження психологічних особливостей діалогічного мовлення як засобу діалогічного спілкування стало можливим лише при сучасному рівні розвитку теорії мовленнєвої діяльності. У розгляді питання специфіки взаємодії мовця і слухача в діалозі ми дотримуємося положень теорії діяльності, розробленої психологічною школою Л. Виготського і О. Леонтьєва.

Отже, всебічне вивчення діалогу як форми існування мови ведеться з 20-х років минулого століття. Основні постулати теорії діалогу можна звести до наступного:

- діалог – це форма існування мови, пов'язана з його соціальною природою та комунікативної функцією;
- діалогічне спілкування – це сфера прояву мовленнєвої діяльності людини;
- мовне спілкування у формі діалогу – це конкретне втілення мови в її специфічних засобах, певна мовна структура;

- виділені таким чином три аспекти мови (соціальний, комунікативний, діалогічний) включають в себе значення двосторонніх зв'язків, характерне для спілкування; умовно його позначають як «взаємо» і «два», що підкреслює діалогічну сутність відповідних явищ.

1.2. Компетентнісний підхід до формування діалогового дискурсу

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що формування діалогового дискурсу потребує звернутися до компетентнісного підходу. Підтверджуючи цю позицію, спробуємо: а) обґрунтувати базові положення щодо компетентнісної парадигми освіти; б) представити структурну багатовимірність педагогічного явища компетентності; в) проаналізувати концептуальні засади компетентнісного підходу щодо формування діалогового дискурсу в лінгводидактичному контексті.

Компетентнісний підхід – це пріоритет розвитку сучасної вітчизняної системи освіти, відповідь на вимоги часу, що висуваються до якості освіти. Проблема полягає у невідповідності змісту сучасної освіти «потребам сучасної економіки й цивілізації».

За умов успішної реалізації компетентнісного підходу навчальна діяльність учнів проектується на вдосконалення їхніх компетенцій, сприяє інтелектуальному, духовному й культурному розвитку, формуванню здатності швидко й конструктивно реагувати на важливі суспільні запити й потреби сьогодення. Саме він передбачає набуття учнями знань, умінь і навичок для вільного володіння мовою як інструментарієм мислення й комунікації. За висновками Т. Ковальнової та ін., ідея компетентнісного підходу для сучасної школи – це насамперед ідея відкритого замовлення на зміст освіти [154; 35; 38; 145]. На погляд Н. Бібік, І. Зимньої, О. Лебедева, О.Овчарука та ін., з позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він

акцентує на здатності використовувати отримані знання для вирішення проблем [37; 131; 188; 230]. За такого підходу, зазначають В. Саюк і В. Сущенко, цілі освіти описуються в термінах, що відображають нові можливості педагогів і учнів, зростання їхнього особистісного потенціалу [274].

Можна констатувати, що серед ключових компетентностей, що нині відокремлені як орієнтир для визначення результативності освітнього процесу в Україні, виділяється навчальна, соціальна компетентність в інформаційних і комунікаційних технологіях, економічна, загальнокультурна, валеолого-оздоровча (здоров'язберігаюча) і громадянська. Незалежно від класифікації ключових компетентностей діалогово-дискурсивна компетентність є інваріантом в шкільних програмах, присвячених компетентнісному підходу в освіті, бо саме ця компетентність здатна забезпечити якісне та ефективне буття особистості в різних сферах її життєдіяльності. Таким чином, мова йде про зміну одиниць організації змісту освіти і зміну способів оцінки ефективності процесу освіти (оцінка якості).

Характеристика компетентності як педагогічного явища видається складною та неоднозначною, оскільки поняття «компетенція» і «компетентність» одними авторами (Л. Бахман, Ф. Бацевич, Д. Іванов, М. Кенел, Дж. Куллахан, Г. Митрофанов, С. Севиньон, О. Соколова, Д. Хаймз, Г. Халаш та ін.) вживаються як синоніми [25; 141; 269; 301; 362 та ін.], причому подекуди як характеристика одного явища (в загальній частині Державного стандарту вжито «компетентність», а в характеристиці освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство» – «компетенція») [103; 170]. Слід акцентувати і на тому, що означений авторами синонімічний ряд «компетенція» і «компетентність» доповнюється такими термінами, як «загальні, або ключові, вміння», «базові вміння», «фундаментальні шляхи навчання», «ключові кваліфікації», «кроснавчальні вміння або навички», «ключові уявлення», «опори або опорні знання» тощо. Усі вони не є тотожними і відображають різні погляди та різні підходи. Проте в основі

педагогічних концепцій лежить ідея необхідності формування компетентної особистості, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації. Наприклад, «...всі ці поняття слід розглядати у взаємозв'язку між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю та особистістю [117, с. 144]».

Визначення понять «компетенції» та «компетентності», їх співвідношення між собою, змістове наповнення трактуються окремими авторами по-різному. У словниках, енциклопедіях та науковцями (О. Овчарук, М. Пентилюк, Н. Тализіна, Р. Шакуров та ін.) – доводиться змістова і структурна різниця понять «компетенція» і «компетентність» [163; 176; 230]. За висновками Д. Ушакова, під компетентністю слід розуміти обізнаність, авторитетність, а під компетенцією коло питань, явищ, у яких ця особа має авторитетність, пізнання, досвід, коло повноважень [303]; за А. Москвіним, компетенцією є знання, досвід, обізнаність у якій-небудь галузі, а компетентність є здатністю особи виконувати певний вид роботи, наявність достатнього запасу знань для винесення обґрунтованого судження з якого-небудь питання [45, с. 299]; за А. Хуторським, компетенція визначається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів та необхідних, щоб якісно, продуктивно діяти відносно них. Компетентність автор розглядає як володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [321, с. 60]. На думку М. Пентилюк, «компетенція» і «компетентність» співвідносяться як загальне і конкретне, компетентність може мати людина, яка має конкретні знання в певній галузі [241]. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що компетентність – це інтегративний результат освіти, який включає такі компоненти: знання, що передбачають переведення різноманітної інформації у форму власної діяльності; уміння використовувати це знання в конкретній ситуації, навичка (діяльність), тобто розуміння, за допомогою якого способом можна здобути це знання; цінності, критичне мислення, тобто адекватне

оцінювання себе, важливості конкретного знання для власної діяльності [153, с.10].

За таких умов, на наш погляд, доцільно керуватись офіційними освітянськими джерелами. В наказі Міністерства освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» компетентність визначається «як загальна здатність, яка базується на знаннях, уміннях, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню [224]». Таке трактування поняття компетентності дозволяє підкреслити, що компетентність визначається як результат навчання. Цей висновок добре узгоджується з важливими ідеями цього документа «...навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, умінь чи навичок, а сформувати рівень компетенції [224, с. 3]», а також «компетенція є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів. [224, с. 3]».

Осмислюючи положення нормативних документів про те, що компетентність: «...базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях... [224, с. 3]», «...не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [32]», логічно дійти висновку, що компетентність є складним утворенням і має складну структуру. У контексті нашого дослідження визначимо загальну структуру компетентності, обґрунтуємо її найголовніші структурні елементи та співвіднесемо їх з особливостями та реаліями педагогічної практики учнів загальноосвітніх шкіл.

Науковцями виокремлюються різні види компетентностей. Наприклад, вивчати, шукати, думати, співробітничати, братися за діло та адаптуватися [66]; соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності [51]; соціальні, мотиваційні, функціональні [353]; вміння вчитись, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, здоров'язберігаюча, ІКТ-компетентність [240]; уміння вчитися, загальнокультурна, соціально-трудова, інформаційна [130] і

т. ін. Ґрунтуючись на визначенні компетентності як результату освіти, що виражається в готовності суб'єкта ефективно організовувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети, Д. Хаймз відносить до внутрішніх ресурсів: знання, предметні вміння, навички, надпредметні вміння, способи діяльності, психологічні особливості, цінності тощо [351]. Європейські експерти Дж. Равен, Н. Халаш та ін. пропонують таку внутрішню структуру компетентності: знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [266; 362].

Така складність, комбінаційність цього педагогічного явища, на погляд науковців (Л. Гузеєв, А. Маркова, О. Овчарук, І. Родигіна, А. Тряпцін та ін.), зумовлює виокремлення певних структурних елементів поняття «компетентність», зокрема:

– знання, пізнавальні навички, практичні навички, стосунки, емоції, цінності та етика, мотивація [230, с. 22];

– ключові компетентності, узагальнені предметні компетентності, прикладні предметні компетентності [164];

– спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток), соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці), особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості), індивідуальна компетентність (володіння прийомами самореалізації й саморозвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження) [307];

– соціальна компетентність (здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей), комунікативна компетентність (здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння), предметна компетентність (здатність аналізувати і діяти в різних галузях людської культури) [271].

За висновками Є. Зеєр і Є. Симанюк, структуру компетентності складають дієві (процедурні) знання, уміння й навички, мотиваційна й емоційно-вольова сфери, а також досвід як інтеграційне утворення засвоєних людиною окремих дій, засобів і заходів щодо ухвалення рішень [125, с. 25]. Структурування ключових компетентностей, за О. Овчаруком, – здоров'я особистості (збереження здоров'я та здоровий спосіб життя), професійна діяльність, соціальний аспект – дозволяє виділити такі три групи:

– соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо);

– мотиваційні компетентності пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватися та бути мобільним, уміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтереси та внутрішня мотивація, особисті практичні здібності, вміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо);

– функціональні компетентності, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом (лінгвістична компетентність, технічна та наукова компетентність, уміння оперувати знаннями в житті та навчанні, використовувати джерела інформації для власного розвитку, інформаційні технології тощо) [230].

Джон Равен, професор Едінбургського університету, визначає компетентність як специфічну здібність, яка необхідна для ефективного

виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, певного роду предметні навички, способі мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [266, с. 6]. На думку вченого, специфіка та оригінальність моделі компетентності, створеної ним, пов'язана з визнанням системоутворюючого значення ціннісно-мотиваційної сторони особистості. Знання, вміння та навички успішно формуються та актуалізуються тільки при особистому прийнятті і усвідомленні великого суспільного значення власної ідеї, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості. Друга особливість моделі компетентності відображає нову психометричну концепцію, яка затверджує гетерогенність ключових чинників компетентності. Компоненти компетентності мають властивість замінювати один одного [267].

С. Шишов пропонує сукупність ключових компетентностей як перелік певних дій чи вмінь: а) вивчати – вміти вирішувати проблеми; вміти використовувати власний досвід; самостійно займатися власною освітою; б) шукати – добувати інформацію; вміти працювати з документами та класифікувати їх; консультиватися в експерта; працювати з різними базами даних; в) думати – критично мислити; мати власну позицію та мати власну думку; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, довкіллям; уміти оцінювати твори літератури та мистецтва; г) співпрацювати – вміти співпрацювати в групі; приймати рішення; вміти домовлятися; улагоджувати суперечки та конфлікти; д) братися за діло та адаптуватися – нести відповідальність; уміти організовувати свою роботу; вміти знаходити нові рішення; довести гнучкість реагування на зміни в житті; бути стійким перед труднощами [342, с. 20].

А. Хуторської пропонує трирівневу ієрархію: ключові, загально-предметні, предметні [321] і доводить необхідність проектування та опису певних компетентностей в нормативних документах, навчальній та методичній літературі, а також у відповідних вимірниках загальноосвітньої підготовки школярів через виокремлення таких структурних компонентів: 1)

назва; 2) тип у загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна); 3) коло реальних об'єктів дійсності, відносно яких уводиться компетентність; 4) соціально-практична зумовленість і значущість (для чого вона є необхідною в соціумі); 5) смислові орієнтації учня, особистісна значущість (для чого учню необхідно бути компетентним); 6) знання про коло реальних об'єктів; 7) уміння та навички, які стосуються цього кола реальних об'єктів; 8) способи діяльності по відношенню до них; 9) мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері цієї компетентності (за ступенями навчання); 10) індикатори-прикладні, зразки навчальних та контролюючих завдань з визначення ступеня (рівня) компетентності учня (за ступенями навчання) [322].

Важливими також для розуміння предмета дослідження є виокремлені А. Хуторським функції компетентності в системі освіти:

– *стосовно особистості того, хто навчається, вони*: відображають та розвивають особистісні смисли учня в напрямі об'єктів, що вивчаються ним; характеризують діяльнісний компонент освіти учня, ступінь її практичної підготовки; задають мінімальний досвід предметної діяльності; розвивають можливості розв'язувати у в повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних; є багатовимірними, тобто охоплюють та розвивають усі основні групи особистісних якостей учня; є інтегрованими характеристиками якості підготовки учнів; у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність учня;

– *відносно ЗУНів (знання, уміння, навички)*: не протистоять ЗУНам, а, перебуваючи в різних площинах, перетинаються з ними; містять у собі низки ЗУНів; пов'язані зі здатністю осмислено використовувати комплекс знань, умінь та способів діяльності з міждисциплінарного кола питань; забезпечують оволодіння комплексною освітньою процедурою, яка має особистісно діяльнісний характер;

– *щодо структури та змісту освіти*: надають можливості конструювати цілі, зміст освіти (освітні стандарти) та освітні технології у

системному вигляді; є метапредметними, тобто через окремі елементи чи цілісно є присутніми в різних навчальних предметах та освітніх галузях; є багатофункціональними, оскільки дозволяють учневі розв'язувати проблеми з багатьох сфер життя; формуються засобами змісту освіти;

– *відносно засобів діяльності*: дозволяють використовувати теоретичні знання для розв'язання конкретних задач; дозволяють розробити чіткі вимірники з перевірки успішності їх освоєння учнями; перевіряються у процесі виконання певного комплексу дій [321].

Множинність підходів до визначення структури компетентності та різноманіття видокремлених структурних компонентів не є випадковими. Вони свідчать про об'єктивну складність цього педагогічного явища. Розглядаючи трактування структури компетентності, наведені вище, слід відзначити, що всі вони передбачають наявність у цій структурі знань, ґрунтування на них і пов'язують компетентність з їх використанням. Якщо це так, чи є принциповою різниця між знаннями в контексті компетентнісного підходу та знаннями традиційної системи освіти?

Очевидно, що знаннева система відрізняється від компетентнісної не тим, що перша визнає важливість знань, а друга — ні. *Знання* є абсолютно необхідним елементом компетентності. Ми вважаємо компетентною ту людину, яка «знає свою справу». На погляд учених (Я. Болюбаш, К. Левківський, В. Гуло, Л. Котоловець, Н. Тимошенко та ін.), знання у структурі компетентності мають відповідати певним вимогам і бути: а) науковими (відповідати об'єктивній реальності та провідним тенденціям розвитку науки); б) глибокими (поверхневі знання не здатні забезпечити відповідного рівня компетентності); в) міцними (втрачені знання не дозволять людині проявити свою компетентність); в) систематичними (будь-яка система краща, ніж хаос. Знання, які приведено в систему, є готовими до використання); г) різнобічними (крім вузькоспеціалізованих знань компетентна людина має володіти також певним обсягом загальнокультурних, життєвих знань тощо) [165].

Отже, традиційна знаннева система характеризується абсолютизацією знань і однозначністю трактувань та висновків, а нова компетентнісна пов'язана з розумінням динамічності знань, з посиленням самостійності та активності учня, із залученням особистісної сфери в освітній процес, і це є визначальною відмінністю, яка зумовлює вихід на наступні елементи компетентності.

У трактуваннях структури компетентності звертає на себе увагу наявність схожих блоків: предметні вміння, навички, надпредметні вміння, способи діяльності [37]; вміння та навички, які стосуються кола реальних об'єктів; способи діяльності по відношенню до них; мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері цієї компетентності [364]; пізнавальні навички; практичні навички [362].

Узагальнюючи зміст цих блоків, можна дійти висновку, що другим обов'язковим елементом компетентності має стати *діяльність*, пов'язана, зокрема, з використанням знань у конкретних ситуаціях – як стандартних, так і нестандартних, з практикою, в якій відпрацьовуються й перевіряються знання, з уміннями та навичками – як предметними, так і загальнонавчальними, з досвідом, у якому акумулюються знання та вміння, життєвим досвідом, досвідом творчої діяльності.

Співвіднесення останнього переліку чинників у трактуваннях структури компетентності: психологічні особливості, цінності тощо [118]; соціально-практична зумовленість і значущість (для чого вона є необхідною в соціумі), смислові орієнтації учня, особистісна значущість (для чого учню необхідно бути компетентним) [163]; відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [358] – дозволяє дійти висновку, що компетентність людини має ґрунтуватися на *комплексі її особистісних якостей*. Компетентність об'єктивно залежить від особистісних якостей людини, її темпераменту, характеру, інтелекту, здібностей та нахилів, її цінностей, переконань, потреб, мотивів діяльності тощо. Адже відповідальність, сумлінність, творчий підхід, зацікавленість у результатах своєї роботи, позитивна мотивація, ініціатива

потрібні для виконання будь-якої діяльності і характеризують не стільки професійні, скільки особистісні якості людини. Слід відзначити, що комплекс усіх особистісних якостей – як когнітивних, так і креативних, емоційно-вольової та потребнісно-мотиваційної сфери тощо – здатний вплинути на результат, якого досягає людина. Але незаперечний пріоритет цих впливів – саме за ціннісними настановами, потребами та мотивами. Адже вони є визначальною рушійною силою, головним стимулом та керівництвом до дії, бо людина надає перевагу тому, що є важливим, цінним, значущим для неї і зрештою робить те, що відповідає її потребам.

Компетентність забезпечується комплексним поєднанням усіх структурних компонентів – знань, діяльності, особистісних якостей; за умови не сформованості чи недостатнього рівня сформованості, бодай, одного з них функціонування компетентності виключається.

Розглянемо також концептуальні засади компетентнісного підходу щодо формування діалогового дискурсу в лінгводидактичному контексті. Зазначимо, що в чинній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з орієнтацією на рекомендації Ради Європи з мовної освіти ціллю навчання української мови визначено в термінах комунікативної компетенції, перевага надається розвитку усіх видів комунікативної компетенції: мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної). Єдиного погляду на визначення та співвідношення між термінами «мовна/мовленнєва компетенція» та «мовна/мовленнєва компетентність» у науково-методичній літературі немає. Здебільшого, про мовну і мовленнєву компетентність йдеться у дослідженнях психологів, у роботах лінгвістів – про відповідну компетенцію. Проте зазначимо, що в дослідженнях мови та у психолінгвістиці компетенція розглядається як володіння базовими, абстрактними правилами мови. Отже, йдеться про розмежування понять мовна «компетентність», «компетенція» та «використання мови» в мовленні.

Можна стверджувати, що теорія компетенції є теорією лінгвістичних знань та граматики, тобто того, що, ідеально володіючи мовою, людина

могла б сказати, або зрозуміти, а теорія використання мови є теорією поведінки, тобто того, що реальна людина, яка володіє мовою, фактично говорить і розуміє висловлювання інших. М. Львов підкреслює, що мовна компетенція не повинна розглядатися окремо від мовленнєвої компетенції, а навпаки – слугувати її теоретичною основою [205, с. 197]. На думку Є. Соботович, практичне оволодіння мовою передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Саме оволодіння цими узагальненнями визначає мовну компетенцію (мовні «знання»), без яких володіння мовою неможливе [289, с. 6].

А. Богуш переконливо доводить, що мовна компетенція – це засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови, а мовленнєву компетенцію науковець визначає як вміння адекватно та доречно користуватися мовою на практиці в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [41]. Науковець також розрізняє мовну і мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції: лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну та комунікативну. На думку А. Богуш, діамонологічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей. Діамонологічна компетенція – володіння діалоговими і монологічними техніками спілкування, технікою ведення дискусій, технікою упізнавання невербальної знакової системи, технікою роботи з текстовим матеріалом тощо [199].

Беручи за основу те, що прояв у людини різних видів мовленнєвої компетенції відбувається у діяльності, А. Богуш виділяє декілька видів мовленнєвих компетенцій (художньо-мовленнєву, когнітивно-мовленнєву,

виразно-емоційну, поетично-емоційну, оцінно-етичну, які впливають на рівень її компетентності) і подає чітке обґрунтування таких: лексична компетенція – наявність певного запасу слів для обслуговування професійно-мовленнєвої та інших видів діяльності і спілкування; здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів (фігур і троп), приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів тощо; фонетична компетенція – правильна вимова усіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами, наголосів, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила і висота голосу, логічні наголоси тощо); граматична компетенція – вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами й нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної норми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм; діалогологічна компетенція – володіння діалоговими і монологічними техніками спілкування, технікою ведення спору, технікою упізнавання невербальної знакової системи, технікою роботи з текстовим матеріалом [41].

Виходячи з положень, що мовленнєва компетенція формує вміння користуватися мовами, багатством їх засобів виразності залежно від мети висловлювання та сфери суспільного життя, М. Пентилюк мовленнєву компетенцію визначає як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні, письмові, монологічні і діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідні для спілкування в різних ситуаціях [241, с. 49-57].

Досліджуючи психолінгвістичний аспект формування мовної компетенції особистості, Н. Шумарова пропонує визначити мовну компетенцію як «знання мови чи мов, що в сумі виявляються в усіх видах мовленнєвої діяльності і корелюють із критеріями оцінки і соціодемографічними чинниками [344, с. 23]».

В останні роки науковцями досить активно використовується поняття «комунікативна компетенція». У роботах В. Звєгінцева, О. Леонтьєва присутні обидва терміни (мовна та комунікативна компетенція), розуміючи здебільшого мовну компетенцію як складову частину комунікативної або не проводячи в межах зазначеного поняття, коли воно використовується самостійно, диференціації між знаннями та вміннями, на необхідності якої наголошував Н. Хомський [317; 97; 359]. В американській соціолінгвістиці мовна компетенція розглядається не як вроджена здатність, а як результат процесу соціалізації (С. Ервін-Тріпп, У. Лабов, Ч. Філмор, Д. Хаймс та ін.), що й зумовило в подальшому її перетворення на поняття соціолінгвістичної та/чи комунікативної компетенцій [358; 363]. При аналізі мовленнєвої компетенції за основу беруться досягнення таких наук, як риторика, соціопсихолінгвістика, неориторика, етносоціопсихолінгвістика та ін., що дозволяє виявити у процесі мовленнєвої діяльності людини наявність мовних і мовленнєвих знань, умінь та навичок, на яких базується професійно-мовленнєва комунікація, власний повсякденний, соціальний, практично-технологічний, комунікативний, професійний досвід, інтелектуальні, художні і організаційні (лідерство, комунікабельність) здібності, моральні, етичні, релігійні та інші цінності.

У лінгводидактиці усталеним є такий підхід до визначення змісту комунікативної компетенції, за якого виокремлюються:

Вербально-когнітивна (пізнавальна) компетенція – здатність групувати, запам'ятовувати і в разі необхідності пригадувати інформацію за допомогою мовних позначень [25; 47; 93].

Соціокультурна та соціолінгвістична компетенції: уміння вибирати та використовувати мовленнєві форми для реалізації комунікативних намірів у конкретних ситуаціях; уміння враховувати культурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування [28; 99; 215].

Дискурсивна компетенція — здатність керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної організації, зв'язності, логічної організації, стилю та реєстру, риторичної ефективності [249; 279].

Стратегічна компетенція: уміння вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань; уміння самостійно здобувати та застосовувати знання, планувати навчальний процес і оцінювати свої знання [317; 339; 344].

Комунікативна компетентність, на думку Н. Гузель [94], відрізняється від комунікативної компетенції тим, що представляє собою здібність установлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а комунікативна компетенція є результат набутого комунікативного досвіду. До структури комунікативної компетенції входить діалогічна складова або діалогічна компетенція (поряд з монологічною, полілогічною). Під діалогічною компетенцією розуміється знання, досвід, обізнаність у діалогічному спілкуванні. У цьому випадку діалогічна компетенція – це результат досвіду ведення діалогу і ціль.

Автори програм з української мови для 11-річної школи виділяють лише ті складники компетентності, які безпосередньо відповідають змістовим лініям самих програм, тобто мовну, мовленнєву, діяльнісну (стратегічну), соціокультурну (культурологічну) [260, с. 5].

Формування діалогічного мовлення у процесі навчання рідної мови вимагає всебічного обґрунтування поняття «діалог», з'ясування його теоретичних основ шляхом проектування на загальнофілософську площину через відповідні лінгвістичні, психологічні, лінгводидактичні та окремі методичні категорії. З цією метою необхідно визначити місце діалогу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

У концепції навчання рідної (державної) мови в школах України відзначається, що необхідно активизувати пошукові дослідження ряду концептуальних питань, якими є система роботи над збагаченням мовлення

школярів власне українською лексикою та фразеологією, формування в учнів культури мовлення і мовленнєвого спілкування, зокрема діалогічного, естетичне виховання у процесі навчання рідної мови тощо. Розвиток діалогічного мовлення необхідний для повноцінного спілкування з однолітками та дорослими у всіх життєвих ситуаціях, але для цього потрібна спеціальна підготовка.

У понятті «діалогова компетентність» закладені ідеологічні інтерпретації змісту освіти, що формується від результату. Проблема діалогової компетентності розглядалась у працях М. Байматової та Н. Гузель. Діалогова компетентність, на думку М. Байматової, це здатність вести діалог та необхідні знання до цього. Вчена наголошує, що діалогічна взаємодія повинна бути саме метою навчання [21, с. 12-16]. Н. Гузель розглядає діалог в освітньому просторі початкової школи. Під діалоговою компетентністю дослідниця розуміє здатність установлювати та підтримувати контакти з іншими людьми в діалозі, а саме бути компетентним як у говорінні, також і у слуханні [94].

Найбільша кількість робіт у лінгводидактиці присвячені вивченню проблем діалогового мовлення та діалогового спілкування і базуються на матеріалах навчання другої мови учнями та студентами (Є. Большакова, В. Бузаров, Т. Глазунова, В. Дєвкін, Т. Дученко, Ю. Ємельянова, Д. Ізаренков, Л. Калініна, Б. Лихобабін, Т. Нікуліна, Т. Сірик, В. Скалкін, Н. Слободкіна, М. Сосяк Н. Тучіна) [43; 50; 76; 107; 112; 115; 138; 144; 198; 227; 280; 282; 285; 295; 308]. Науковцями розроблено і методичку навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку (А. Чулкова), формування діалогічного мовлення учнів початкових (Є. Палихата) і учнів 1-4 і 5 класів загальноосвітньої школи (А. Ляшкевич), основної і старшої школи (О. Горошкіна), удосконалення навичок говоріння 5-6 клас (Н.Яремчук), підготовку майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти (Н. Черненко) [206; 237; 326; 337].

На думку вчених А. Короля й А. Хуторського, метою включення діалогу до основних рівнів освітньої системи є посилення пізнавальної активності учнів, необхідність створювати цільну картину знань в учнів, формування інформаційної культури, складовими базовими частинами якої є грамотний пошук інформації, її перетворення, зберігання та передавання [320; 319].

Аналіз наукової літератури свідчить, що тлумачення понять «діалог» та «діалогової компетентності» надзвичайно різноманітне і багатоаспектне, але окремо в шкільній лінгводидактиці ця проблема не досліджувалася. Відсутня науково обґрунтована система формування україномовної діалогової компетентності. Серед методичної літератури немає жодного посібника, де б висвітлювалася проблема формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10 -11 класів загальноосвітніх шкіл.

Дослідження, проведені Л. Зазуліною та А. Фурманом, незаперечно довели вплив особистості вчителя як на формування певних психічних властивостей учнів, так і на ефективність організованого педагогічного процесу в діалоговому режимі. На жаль, діагностичні дослідження виявили невтішний факт: проблемні питання діалогічних взаємин педагога ставлять на 10-11 місця за шкалою значущості (школярі – на 1-3), а 73% учнівського загалу не вважають школу демократичною, незадоволені стилем взаємостосунків з учителями [121]. А це показник, по-перше, недостатньої орієнтації та мотивації освітян на процес діалогізації, по-друге, неадекватної психологічної підготовки і низького професіоналізму переважної більшості вчителів. Таким чином, під **діалоговою компетентністю** розуміємо здатність створювати власний діалог залежно від ситуації, обґрунтовуючи власну позицію та апелюючи до думок опонента.

За результатами проведеного аналізу можна виділити чотири аспекти (типи, варіанти, лінії, напрями) реалізації компетентнісного підходу в шкільній освіті: 1) ключові компетентності; 2) узагальнені предметні вміння; 3) прикладні предметні вміння; 4) життєві навички. Просування по кожному з них сприятиме підвищенню компетентності випускників, їхній готовності

до роботи і життя після школи. Ми погоджуємось із висновками вчених (Г. Скворцова, А.Хуторської, В. Щербаков та ін.), що традиційна освіта ґрунтується на ідеї педагогічних вимог. Для успішного учня передбачається сполучення ідеї слухняності й мотивації досягнення. У компетентнісно зорієнтованій освіті можна говорити про педагогіку можливостей; в основі мотивації компетентності лежить мотивація відповідності й орієнтація на перспективні цілі розвитку особистості [283; 323; 347; 360]. Отже, школа – це період становлення школяра не тільки як суб'єкту навчальної діяльності, але і як суб'єкта активного між особистого спілкування, який оволодів визначеним рівнем комунікативної компетенції.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти виступає практичне формування компетентності учнів. Визначення шляхів та механізмів цього формування ґрунтується, на наш погляд, на проекції ідей компетентнісного підходу на структуру, закономірності та реалії педагогічного процесу.

Логічним початком будь-якої діяльності є усвідомлення мети, в нашому контексті, це усвідомлення учнями 10-11 класів ЗОШ мети діалогового дискурсу. Мета навчання діалогового дискурсу як компонента педагогічного процесу та як передбаченого кінцевого результату навчання полягає у формуванні та розвитку особистості учня, розкритті його здібностей і талантів. У контексті освітніх реалій сьогодення ця мета може конкретизуватися як підготовка учнів до життя, розвиток їхніх інтелектуальних та творчих здібностей, опанування знань, актуалізація умінь, що вимагаються життям, – уміння спілкуватися, контактувати з іншими людьми, у тому числі, задля розв'язання конкретних проблем, уміння опрацьовувати інформацію, гнучко реагувати на зміни в житті тощо. Таким чином, мета навчання діалогового дискурсу логічно виступає нині як формування життєвої компетентності учнів.

Звернемо увагу й на те, що компетентність формується передусім на основі опанування змісту загальної середньої освіти [134; 171]. Зміст освіти,

на погляд науковців (С. Трубачова, Т. Левченко та ін.), містить систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їхнього світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя до професійної діяльності [306; 189; 228]. У традиційній системі освіти спостерігалася пріоритетна акцентуація на першій частині визначення (наукових знань, навичок і вмінь), що вело до абсолютизації знань та характеризувало в цілому знаннєвий підхід до навчання. Здійснювалося фокусування на самих знаннях, а те, для чого ці знання мали бути призначені, залишалось поза увагою. Порушення причинно-наслідкових зв'язків, як правило, має негативний характер, і розуміння цього дуже яскраво проявилось в сучасному усвідомленні категорії «зміст освіти» та неминучому коригуванні пріоритетів. На погляд Н. Ничкало і В. Кременя, зміст освіти охоплює не лише знання про природу, суспільство, техніку, культуру й способи діяльності, але і повинно передбачати досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється разом із знаннями в уміннях і навичках, досвід творчої, пошукової діяльності з вирішення нових проблем, перетворення раніше засвоєних знань у нові способи діяльності [56; 175]. Така багатоаспектність і багатокомпонентність не є випадковою, адже зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду [195]. В соціальному досвіді, як відзначає І. Лернер, можна виділити: 1) знання про природу, суспільство, мислення, виробництво й способи діяльності, вже здобуті суспільством; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоює цей досвід; 3) досвід творчої, пошукової діяльності з розв'язування нових проблем, що виникають перед суспільством; 4) досвід ставлення до довкілля, один до одного, тобто система вольової, моральної, естетичної, емоційної вихованості [194].

Структурні компоненти компетентності – знання, діяльність та особистісні якості – в комплексі мають бути представленими в структурі

україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ. Вони тісно пов'язані один з одним та впливають один на одне.

Так, знання з україномовного діалогу відображаються та проявляються в мовленнєвій діяльності, в нашому контексті в діалоговому дискурсі. Саме за результатами діалогового дискурсу можна з'ясувати, які знання має людина. Тільки в процесі україномовного діалогового дискурсу знання учнів 10-11 класів ЗОШ можуть бути отримані, осмислені, упорядковані, це, по суті, індикатор набутих знань та стимул до оволодіння новими. Цінності, потреби, мотиви людини є рушійною силою для конкретних актів її дискурсивної діяльності. Особистісні якості часом стимулюють, часом обмежують дискурсивну діяльність, але в кінцевому результаті зумовлюють здійснення певних учинків. З іншого боку, за результатами дискурсивної діяльності можна дійти висновку про певні особистісні якості людини, бо останні проявляються у ній.

Об'єктивним є також взаємозв'язок та взаємовплив цих компонентів структури україномовної діалогової компетентності. Знання можуть стимулювати розвиток особистісних якостей учнів 10-11 класів ЗОШ, збагачувати чи, навпаки, девальвувати їхні цінності. Але слід визнати і зворотний зв'язок – від цінностей та потреб людини залежить спрямованість її знань та успішність оволодіння ними. Інакше кажучи, які в учнях цінності, таких знань вони й набувають.

Отже, розуміння україномовної діалогової компетентності як синтезу знань, діяльності (вмінь і навичок) та особистісних якостей дозволяє схарактеризувати її структуру та провести паралелі із сучасною педагогічною практикою. Знання впливають на дискурсивну діяльність, тому дуже важливо, щоб знання обов'язково вимагалися життям й відпрацьовувались у процесі практичної дискурсивної діяльності учнів 10-11 класів ЗОШ, щоб закріплення, узагальнення та систематизація предметних знань проводилися неформально. За словами І. Родигіної, знання без використання – мертвий вантаж, у такому випадку вони є непотрібними, а їх набуття – марним [270].

Учитель обов'язково має передбачити відпрацювання знань, забезпечити використання учнями знань як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях.

Через те що діалоговий дискурс також пов'язаний зі знаннями, вчитель має усвідомлювати, що учні можуть успішно оволодіти знаннями тільки за умови адекватної організації їхньої діалогово-дискурсивної діяльності, не тільки на репродуктивному рівні, але й конструктивному і творчому. Серед провідних сучасних функцій учителя нині відзначають управлінську й організаторську, що чітко віддзеркалює пріоритети – організувати навчальну діяльність учнів та вміло керувати нею. Важливим чинником успішного оволодіння знаннями виступає також опора на власний досвід учнів, залучення вже набутих ними знань та відомих їм способів діалогового дискурсу. За словами П. Щербаня, чим активніше вчитель буде залучати досвід своїх учнів, тим краще вони засвоюють предметний матеріал, тим міцнішими і життєвішими будуть їхні знання [348].

Виходячи з того, що дискурсивна діяльність та особистісні якості впливають одне на одного, усвідомлення цього зв'язку має бути покладеним в основу навчально-виховної роботи з учнями 10-11 класів ЗОШ. Оскільки знання впливають на особистість, її цінності, потреби, мотиви, ставлення тощо, збагачення конструктивними знаннями, «розумне, добре, вічне» має бути для вчителя незаперечним орієнтиром у процесі навчання і виховання учнів, формування та розвитку їхньої особистості.

Отже, зв'язки між структурними компонентами україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ існують об'єктивно, що зумовлює необхідність врахування їх у педагогічному процесі. Їх детальний опис буде представлено в наступному параграфі.

1.3. Структура україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

Визначення структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ ґрунтується на Державному стандарту базової і повної середньої освіти, Програмі з української (рідної) мови для шкіл з українською мовою навчання. Складові структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ були визначені за трьома критеріями: знання, уміння/навички та особистісні якості з відповідними показниками (див. табл. 1.1). Схарактеризуємо їх.

Таблиця 1.1

Структура україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

| <i>Критерії</i> | <i>Змістові показники сформованості</i> |
|-----------------------|---|
| знання | <ul style="list-style-type: none"> - розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогове спілкування»; - обізнаність із - видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; - усвідомлення норм культури діалогового мовлення; |
| уміння/ навички | <ul style="list-style-type: none"> - володіння техніками формулювання запитань і відповідей; - здатність вести діалог використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; - здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку; |
| особистісні якості | <ul style="list-style-type: none"> - комунікабельність; - емпатія - ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні. |

Першим критерієм у структурі україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ є знання з такими показниками: розуміння сутності

базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалогове мовлення», «діалоговий дискурс», «діалогове спілкування»; обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; обізнаність з нормами культури діалогового мовлення.

Щодо першого показника – розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс» «діалогова мовленнєва ситуація», «діалогова комунікація», «діалогове спілкування» – то, на наш погляд, це ті елементарні знання, що необхідні учням 10-11 класів ЗОШ для ефективної комунікації в діалоговому режимі. Детальний опис сутності вищенаведених понять висвітлено у попередніх параграфах. Зазначимо, що ефективність діалогового мовлення учнів 10-11 класів ЗОШ напряду залежатиме від чіткого розуміння сутності базових понять, від усвідомленого їх застосування у мовленнєвій практиці.

Другим показником критерію знання структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ є обізнаність із видами діалогу та підходами до їх класифікації. Зазначимо, що в лінгвістичній і методичній літературі відсутня єдина думка щодо визначення видів діалогу. Існують різні підходи і класифікації, в яких один і той самий різновид діалогічного мовлення виступає або як тип, або як вид діалогу. Здебільшого діалоги класифікуються за такими критеріями: соціолінгвістичні, психолінгвістичні, комунікативно-прагматичні, тематичні і т. ін. Акцентуємо нашу увагу на основних типологіях, що мають теоретико-методологічне значення для нашого дослідження, оскільки формування україномовної діалогової компетентності передбачає обізнаність із видами діалогу, що сприятиме формуванню відповідних умінь/навичок, враховуючи особливості ведення діалогу (тему, мету, адресата тощо).

Зауважимо, що В. Скалкін класифікує діалогічне мовлення дотично кількості учасників спілкування: діалог, трилог, полілог; описує три різновиди діалогічного спілкування: соціальний контакт, ділова розмова та

невимушена бесіда [282]. Більшість учених (Б. Баєв, В. Біблер, А. Валлон, Л. Виготський, Ю. Кулюткін, Г. Кучинський Ж. Піаже, В. Титов та ін.) виокремлюють два основних види діалогу: зовнішній і внутрішній. У зовнішньому діалозі різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються різними реальними співрозмовниками, у внутрішньому – різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються одним і тим самим суб'єктом [302; 69; 20].

За особливостями створення діалогів вченими чітко протиставляються первинні (природні) і вторинні (відтворені художніми чи іншими засобами). Сценарії природних діалогів «пишуться» двома або кількома учасниками, пов'язаними спільністю місця і часу, в процесі комунікації. Зміст вторинних діалогів відтворюється авторами (письменниками, сценаристами, укладачами реклами) з урахуванням основних закономірностей діалогічного спілкування. При цьому адресант і адресат мовлення не пов'язані спільністю хронотопа. Мовна організація відтворених (змодельованих) діалогів за визначенням не може повністю відповідати особливостям будови первинних діалогів [250]. За формою реалізації діалоги поділяються на усні і письмові. Первинні діалоги існують завжди в усній формі. Письмове втілення здебільшого для діалогу є вторинним [206]. У той же час слід наголосити, що усна форма реалізації не гарантує первинності діалогу.

Соціологізовану типологію діалогів висунув Т. Гард, де типи діалогу виділялися ним відповідно до соціальних параметрів, з модусами взаємодії і за ступенем офіційності», а саме: діалог між підлеглим і начальником на противагу діалогу рівних; діалог як боротьбу і діалог як обмін; діалог регламентований (наприклад, церемоніальний) на противагу нерегламентованого [102]. Ідеї Т. Гарда були сприйняті і розвинені сучасними лінгвістами (В. Дем'янков, М. Макаров та ін.). Розмежування типів діалогів відбувалося по лінії «домінування – кооперативність – конфлікт». Домінування, коли тільки один співрозмовник ставить запитання, нав'язує тему, а інший підпорядковується йому в цьому відношенні. Діалог з гомогенною кооперування: спочатку тільки один співрозмовник вводить

тему, потім інший, ініціатива один одного підтримується у ході розширення та/або модифікування діалогічної ситуації; гетерогенне кооперування, коли учасники виконують нерівні ролі, що доповнюють один одного [208]. Так, у роботах М. Макарова протиставляються діалоги, що розвиваються в руслі дотримання норм кооперативності, і діалоги-конфлікти, де спостерігається боротьба за комунікативну ініціативу, за право підпорядковувати діалог своїм цілям [210]. Т. Винокур, а слідом за нею інші лінгвісти (В. Карасик, О. Паршина та ін.), протиставляють діалог рівних і діалог нерівних [65; 150; 149; 239].

Достатньо широкої популярності набула в діалогознавстві класифікація, запропонована А. Соловйовою, яка класифікує діалоги з урахуванням специфіки психологічної взаємодії партнерів, співвідношення логічного та експресивного моментів, а саме: діалог-суперечка; діалог-конфіденційне пояснення; діалог-емоційний конфлікт (сварка); діалог-унісон [293, с. 104]. Означена класифікація повністю або частково приймається багатьма дослідниками. Так, С. Сухих пропонує комунікативно-прагматичну класифікацію діалогів у залежності від макроінтенцій комунікантів. Він виділяє чотири основні типи діалогів: 1) аффіліативний (експресивна макроінтенція); 2) діалог-інтерв'ю (евристична макроінтенція); 3) інтерпретаційний (координативна макроінтенція); 4) інструментальний (регулятивна макроінтенція) [300].

Найбільш диференційовано, за кількома лініями, класифікуються діалоги в роботі Ю. Рождественського. Діалоги поділяються за ступенем інтенсивності розгортання, метою, співвідношенням реплік і (найбільш детально) за предметом обговорення. Відповідно до останнього з названих ознак протиставляються діалог сімейний і діалог владний (у т. ч. державний). Владний діалог, у свою чергу, поділяється на військовий, дипломатичний, розвідувальний, слідчий і судовий, фінансовий, адміністративний, освітній, науковий (пізнавальний), діловий і ритуальний [158].

За параметром виду комунікації протиставляються діалоги особистісні та публічні. Перші – пов'язані з персональним спілкуванням у різних функціональних сферах (розмовна, професійна, наукова, ділова та ін.), другі – із спілкуванням у сфері масової комунікації (діалоги у пресі, радіо - і теледіалоги) [162]. З урахуванням параметра (офіційність/неофіційність) діалоги поділяються на офіційні та неофіційні. Офіційність спілкування часто призводить до асиметричності мовленнєвих ролей і порушення паритету між комунікантами [55]. За цілезорієнтованістю діалоги можуть бути одноцільовими (наприклад, дзвінки в довідкову службу 09) і багатоцільовими (таких діалогів більшість) [160]. Відповідно до обговорюваної тематики протиставляються діалоги з фіксованою темою і тематично не обмежені; монотематичні і політематичні. Наявність конкретної фіксованої теми є характерними для офіційних публічних діалогів (наприклад, для багатьох телепередач). Тематична свобода, політематичність є типовими для сфери невимушеної комунікації [126].

На думку Т. Колокольцевої, діалоги можуть бути класифіковані з урахуванням особливостей комунікативної взаємодії партнерів [161]. В інтерпретації різних дослідників такий розподіл виглядає по-різному. Але в наявних концепціях виявляється і щось спільне. Це протиставлення діалогів гармонійних (кооперативних), побудованих з дотриманням найважливіших правил ефективної мовленнєвої взаємодії (діалогів-унісонів), і діалогів негармонійних, що порушують правила ефективної мовленнєвої взаємодії (діалогів-дисонансів).

Одна з найбільш універсальних, на наш погляд, класифікацій діалогів була запропонована Г. Бушем, за якою діалоги поділяються на чотири основні групи: риторичні, карнавальні, еротематичні, еристичні [53]. Науковець зазначає, що функції риторичного діалогу різноманітні, вони включають передавання інформації, висловлювання свого ставлення до чогось, експресивно-емоційний вплив, навчання, словотерапію і т. ін. Для риторичного діалогу загалом характерний пошук синтезу, примирення,

компромісу, а не зіткнення з опонентом. Обов'язок ритора – переконати не опонента, а публіку, слухачів. Карнавальний діалог відбувається в умовах невимушеного спілкування при подоланні умовних перешкод і соціальної дистанції між людьми. Подекуди карнавальний діалог супроводжується і підкреслюється невимушеною нетрадиційною поведінкою. Для нього характерні сполучення щоденного й утопії, фантастики й натуралізму, взаємодії прямого й переносного смислу, контраст суперечливих образів. Карнавальний діалог, що виник в античності, має безліч різновидів. Еротематичний (чи інтеррогативний) діалог – це діалог, що складається із запитань і відповідей. Він може здійснюватись як у ситуації рівної активності партнерів (обидві сторони запитують, і відповідають), так і в ситуації з перевагою однієї сторони активності (інтерв'ю, опитування, експертні оцінки, іспит). Еристичний діалог – це діалог, який відбувається в умовах конфлікту, при зіткненні суперечливих думок. Його різновиди – суперечка, дискусія, диспут, полеміка. Культура еристичного діалогу полягає у дотриманні правил чесного змагання, гідного ведення дискусії, що припускає повагу до опонента.

Більшість дослідників в основу класифікацій діалогів кладуть кілька критеріїв: екстралінгвістичні моменти, пов'язані із здійсненням мовлення, характер реакції співрозмовника на вихідне висловлювання, семантичне наповнення діалогу. Автори намагаються виявити структурно-граматичні особливості кожного типу діалогу. На думку Г. Кучинського, для діалогу-суперечки (полеміки) характерна несумісність, натомість для діалогу-унісону – тотожність поглядів співрозмовників [185, с. 304].

Залежно від ступеня готовності П. Гурвіч і С. Шатілов класифікують діалоги: повністю готовий, заучений діалог; частково трансформований і власний, що утворюється на основі знайомих реплік; за цільовою спрямованістю – цільові і невимушені діалоги; за кількістю учасників – парні і групові [273; 338]. Т. Сахарова, А. Холодович та ін. виокремлюють діалог-

пояснення, діалог-угоду, діалог-суперечку, ситуативно-зумовлений діалог, бесіду-обмін враженнями, бесіду-обговорення [96; 316].

За характером реакції співрозмовника класифікує діалоги Е. Галкіна-Федорук. Автор виділяє два типи діалогу: діалог-суперечність і діалог-синтез. У діалозі-суперечності перший співрозмовник, який починає мовлення, задає тему повідомленням чи ствердженням якогось факту, але зустрічає неузгодженість, суперечність. У таких діалогах використовують репліки-суперечності, репліки, що переводять тему в іншу площину. В діалозі-синтезі використовуються репліки-погодження, репліки-додавання до висловленого, репліки, що супроводжують тему [72]. Д. Ізаренков пропонує 18 основних моделей напряду розгортання діалогу, кожна з яких представлена декількома варіантами. Кожна модель відрізняється від іншої характером започаткованої мовленнєвої дії (діалоги з початковою загальною засвідчено-питальною мовленнєвою дією, діалоги з початковою передбачувано-питальною мовленнєвою дією, діалоги, початковою дією яких є прохання і т. ін.) [138]. І. Йотов виділив на основі функціональних і формальних характеристик напівдіалоги різних типів (додіалогічні напівдіалоги, напівдіалоги в зоні переходу від діалогізації до монологізації), власне діалоги [142].

Функційно-змістову типологію діалогів пропонує Г. Бирдіна, в яких основна увага звертається на особливості розвитку теми й структури діалогів. Тематичне і структурне поєднання реплік у діалозі вчена розрізняє за їх об'ємом (діалогічною єдністю, що складається з двох, трьох, подекуди чотирьох реплік). Вихідні репліки в цих діалогах є ініціативними чи реагульовально-ситуативними, що подані синтаксичними конструкціями, які реалізують власну структурну схему. Вихідна репліка задає схему, ставить задачу, співрозмовник за допомогою контекстуальної регульовальної репліки розв'язує задачу. Такі діалоги, що складаються із однієї діалогічної єдності, услід за Д. Ізаренковим, Г. Бирдіна називає мікродіалогами [54, с. 60].

Г. Бирдіна виокремлює три основні функціональні типи діалогів: логіко-інтелектуальний, вольовий та емоційно-афективний. У свою чергу, логіко-інтелектуальні діалоги поділяються на три групи (диктальні (домінує комунікативна настанова на повідомлення, передавання інформації), модальні (настанова на висловлювання власного ставлення до повідомлення), інтенціональні (розшифрування інтенцій співрозмовника)), що мають свої різновиди. До диктальних діалогів належать: діалог-розпитування, діалог-повідомлення, діалог-бесіда. Кожний вид діалогу має свої особливості. Якщо в діалозі-розпитування присутня настанова на повідомлення та інформативно-комунікативна функція мовних засобів, то в діалогах-повідомлення – настанова мовця передати певну інформацію. На відміну від діалогу-розпитування та діалогу-повідомлення в різновиді діалог-бесіда обидва учасники здебільшого однаково активні. Наступна група – модальні діалоги (діалог-унісон, діалог-суперечка). У діалозі-унісоні як різновиді модального діалогу спостерігається збігання думок і оцінок обох співрозмовників. Для діалогу-суперечки характерний передусім широкий діапазон тематики: від філософських, наукових, етичних суперечок до власно побутових. Кожний співрозмовник намагається довести свій доказ, переконати іншого, а для цього добирає аргументи, намагається знайти слабкі місця в доказах свого партнера.

Залежно від стилю мовлення М. Пентилюк виділяє такі види діалогу: побутові (розмовний стиль), полемічні (публіцистичний стиль), художні (художній стиль) та ін. Зміст і структура діалогів, на її думку, залежать від теми і мети висловлювання, умов та обставин мовлення, індивідуальних якостей співрозмовника [247].

І. Штерн класифікує діалоги за таким ознаками: 1) співвідношення цілей – кооперативний (цілі партнерів збігаються), нейтральний (цілі партнерів у діалозі не суперечать одна одній), конфліктний (цілі партнерів у діалозі протилежні); 2) характером глобальної мети – когнітивний (проблемно-діалоговий, інформаційно-діалоговий, з'ясувально-діалоговий), фатичний

(спрямований на підтримку спілкування, стосунків учасників), експресивний (спрямований на вияв ставлення до обговорюваної проблеми і/або особи учасників спілкування); фатичний та експресивний діалоги спрямовані на вияв внутрішнього світу партнера з наступним впливом на нього; 3) особливостями циркуляції інформації – вироджений (такий, що має монологічну форму), циклічний (фатичний, що не породжує нової інформації, а лише скерований на підтримання контакту), однобічно інформативний (надає нову інформацію), двобічно інформативний (породжує нове знання в когнітивних сферах учасників спілкування); 4) інформацією, наявною в репліках перформативний (рівний власне дії), перлокутивний (налякати, порадувати і т. ін.), іллокутивний (спонукати, запитати, повідомити), реактивний (відповідь, відмова), інформативний (передавання інформації); 5) соціокультурними знаннями про діалог (знання про соціальну діяльність незалежно від особистих характеристик, що можуть бути представлені у вигляді типових ситуацій, наприклад «Візит до ресторану»; знання про вияв людиною її внутрішнього стану і ставлення до інших людей незалежно від соціальних ролей, наприклад «Сварка»; знання про поведінку людей в конкретних комунікативних актах, на зразок «Привітання», «Прощання»); 6) комунікативними перевагами чи поразками та методами їх подолання: вдалий, невдалий [343, с.73-74].

Є. Машбіц підкреслює, що у випадку індіферентних й антидіалогічних відносин можуть спостерігатися різні форми діалогу, навіть такі, наприклад, як псевдодіалог і фатична бесіда [216]. Псевдодіалог майже завжди ситуаційно зумовлений, це безпредметна розмова, лайка, демагогічний і так званий артаксерксів-псевдодіалог, тобто діалог з позиції сили, який відбувається в умовах нерівноправ'я партнерів. Фатична бесіда може відбуватися за відсутності зворотного зв'язку з партнерами й розуміння ними смислу висловлювань один одного в умовах чисто формального контакту. Прикладами фатичної бесіди є плітки і абсурдистська бесіда. Для останньої

характерне порушення логічного зв'язку як між репліками співрозмовників, так і між попередніми і наступними висловлюваннями кожного з мовців.

Подані нами класифікації діалогів дозволяють дійти таких висновків: по-перше, діалог є поліфункціональним феноменом, який вивчається у різних галузях наук (лінгвістика, лінгводидактика, соціальна психологія і т. ін.), що не дає можливості поєднати наявні підходи до їх класифікацій; по-друге, класифікація діалогів залежить від критеріальних підходів до їх визначення, основними з яких є: характер протікання діалогу та його зовнішня форма, ступінь готовності, цільова спрямованість, кількість учасників, характер реакції на першу вихідну репліку діалогу, семантичне наповнення діалогу, тематичне та структурне поєднання реплік; по-третє, у більшості випадків класифікація діалогів залежить від їх функцій у соціальних комунікаціях.

Ураховуючи вищезазначене, доходимо висновку: аналіз усіх наведених класифікацій дозволяє побачити діалог зі всіма його структурними компонентами та функціональними ознаками (основні відомості про нього представлено на рис. 1.1.).

Визначено, що види діалогу (діалог-бесіда, діалог-унісон, діалог-повідомлення, діалог-дискусія/суперечка, діалог-розпитування, діалог-прохання, діалог-пояснення) є базовими у формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ.

Третім показником критерію знання структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ є *усвідомлення норм культури діалогового мовлення*. Феноменологія культури діалогового мовлення надзвичайно різноманітна: від особливостей використання лексики, володіння граматиною, до багатства асоціацій та вияву певного ставлення до партнера зі спілкування. Зазначимо, що коли люди починають діалогову розмову, то обов'язково в дію вступають як мінімум дві складові: говоріння (промовляння, виголошування інформації) і слухання. Тому обізнаність учнів 10-11 класів ЗОШ з нормами культури діалогового мовлення нами

розглядатиметься саме у контексті говоріння і слухання, що відбувається в режимі діалогового спілкування.

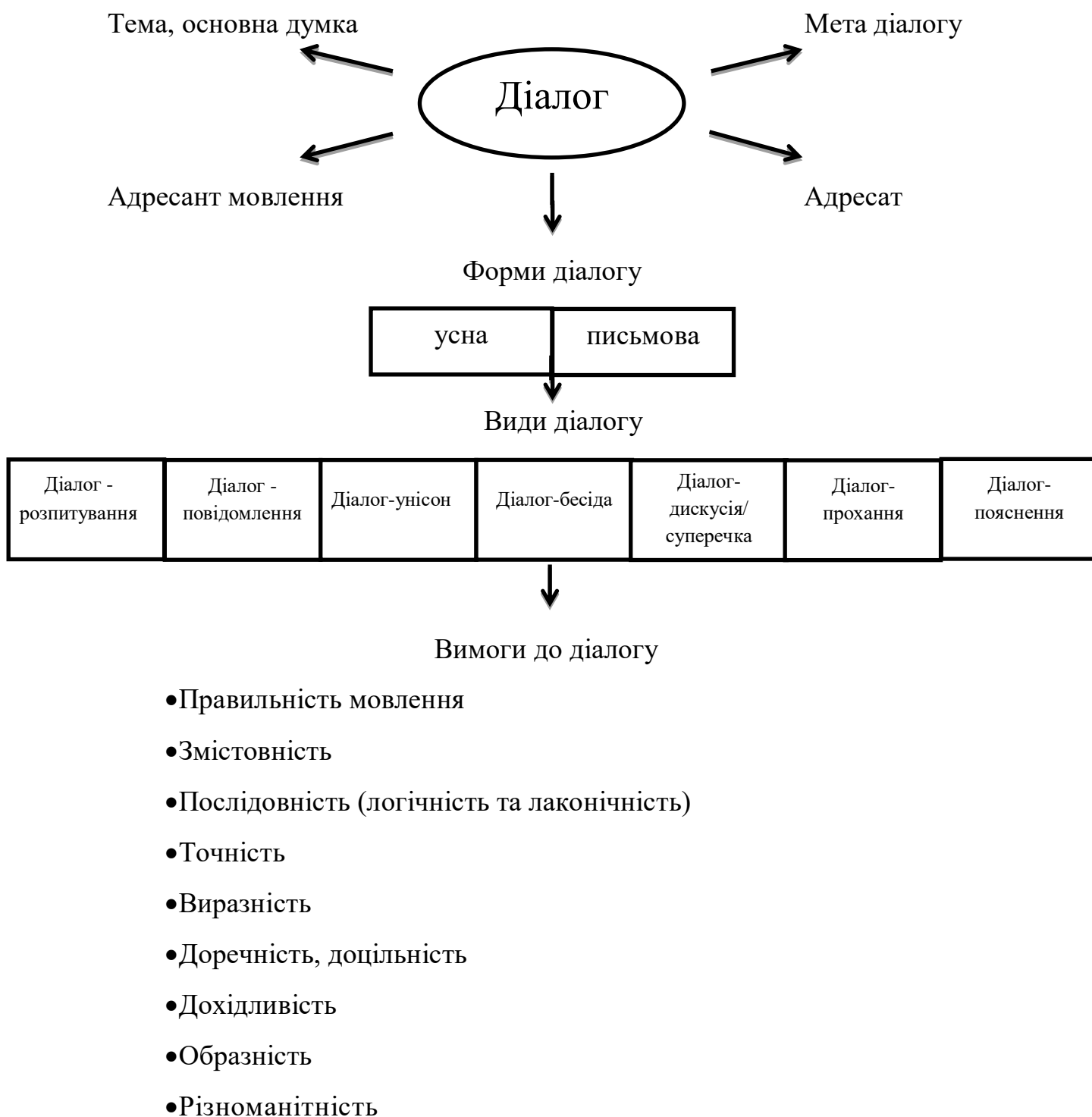


Рис.1.1. Лінгводидактичні основи діалогу

Володіти культурою говоріння в діалоговому спілкуванні, на погляд учених (М. Пентилюк, С. Хаджирадєва, Н. Черненко та ін.), означає вмiти

зрозуміло, чітко й точно, без зайвих слів, правильно й яскраво, образно, у ввічливій формі висловити свої думки [248; 314; 313]. Водночас недоречним, за словами К. Крутій та ін., є зловживання іноземними словами, особливо коли вони ще й неправильно вимовляються. Окрім цього, вчена зазначає важливість слідкування за правильністю наголосів і уникнення неправильного вживання слів [178].

Важливе значення, за висновками Б. Ломова, А. Марченко, Ю. Крижанської, В. Третьякова та ін., мають і такі складові, як: хто говорить, чому говорить, як і що говорить промовець [202; 214; 177]. За твердженнями І. Зимньої, О. Леонтьєва та ін., при визначенні культури діалогового мовлення стрижневу роль має мобілізація мислення, пам'яті, багатого словникового запасу, усієї духовної сфери, психологічної стійкості [132; 190]. У дослідженнях А. Акішиної, Т. Акішиної та ін. доводиться, що культура діалогового мовлення вимагає від співрозмовників врахування певної форми звертання один до одного: на «ти» звертаються до дітей, членів родини, до близьких друзів і знайомих; на «ви» – до малознайомих і незнайомих людей, а також до старших і всіх, кого поважають; звертання на «ти» є брутальним і образливим, якщо воно не випливає із близькості стосунків [4; 6; 7]. А. Акішина наполягає на тому, що під час спілкування краще називати співрозмовника на ім'я [5]. На погляд же С. Іванової, вихована, культурна людина завжди знає, про що і як можна запитати співрозмовника, чи припустимо звернутися в цей момент до людини з певним проханням, чи тактовно цікавитися сімейними стосунками, особистісними якостями третьої особи [135]. Свідченням культури діалогового мовлення, на погляд учених, є вміння піклуватися про партнера; вважається неприпустимим демонструвати під час розмови байдужість, егоїзм, задрість, пихатість тощо [108]. Науковці (І. Горелов, В. Лабунська, В. Морозов, А. Піз) також звертають увагу дослідників на провідну роль невербальних засобів у говорінні [80; 186; 222].

Грунтуючись на вищезазначених положеннях щодо вирішення проблем культури діалогового мовлення, зазначимо, що учні 10-11 класів ЗОШ повинні бути обізнані не лише з науково унормованими правилами діалогового мовлення (уміти викладати думки помірковано, з паузами, виділяючи наголосом логічно важливі слова, давати можливість співрозмовникові обміркувати почуте, висловити до нього своє ставлення і т. ін.), але і з національно-культурними традиціями, наприклад, перед старшими – мовчати, з мудрими – покірно поводитися, а з рівними собі – дружити; або – говорити згідно з обставинами, говорити правду, говорити якомога м'якше, з користю, щиросердно тощо. Також необхідно знати про важливість уміння поставити голос (ідеться про тембр голосу), обрати темп мовлення, засоби, що допомагають стимулювати співрозмовника, а також розуміти, що той, хто володіє словом, уникає висловлювань-штампів і слів-«паразитів», а їхній словниковий запас, вагому частину якого можуть складати афоризми, крилаті вирази, прислів'я, приказки тощо – важлива умова підвищення виразності й цікавості мовлення учнів. Особливо доречними в діалоговому спілкуванні мають бути жести.

Специфіка використання невербальної знакової системи в діалоговому мовленні базується на тому, що діалог передбачає активну участь обох суб'єктів у процесі спілкування; інтенсивність протікання діалогового спілкування вимагає від його учасників швидкої реакції на будь-яку інформацію, в тому числі, й невербальну; концептуальною основою діалогового спілкування є психофізіологічні, соціальні та лінгвістичні закономірності. Дотримання норм культури невербальної комунікації дозволить забезпечити ефективність діалогового мовлення учнів.

Культура діалогу залежить від засвоєння учнями комунікативно-риторичних якостей мовлення (змістовність, правильність, точність, дохідливість, логічність, доречність (доцільність), естетичність, виразність й образність), що „пов'язані з усіма складовими комунікативного акту: учасниками (адресантом і адресатом), їх

взаємодією (принципами та правилами спілкування), мовним кодом, конситуацією, що сприяє формуванню ефективного спілкування [25, с.196].

Правильність мовлення передбачає додержання норм літературної мови: акцентологічних (правила наголосу), орфоепічних (правила вимови), лексичних (правила слововживання), словотвірних (правила творення слів), граматичних (правила творення граматичних форм і сполучень слів та об'єднання їх у речення) [104, с.37]. **Змістовність** мовлення – необхідний ступінь лаконізму, відсутність пустих фраз, багатослів'я. Як правило, адресант виступає ініціатором спілкування. Він програмує хід діалогу й прогнозує мовленнєві дії слухача. Його мовлення є вихідною точкою реактивних дій співрозмовника, тому до важливих якостей мовлення вчені відносять **послідовність (логічність та лаконічність)**, яка забезпечує смислову послідовність у передачі думок. Уміння говорити залежить від доречного, ясного, красивого мовлення. **Точність** мовлення характеризується вмінням добирати з багатого словникового запасу такі мовні одиниці й форми їх, які б забезпечили досягнення мети спілкування. Точність мовлення, як стверджує М. Пентилюк, – це „ввічливість, чемність, мовна етика у всіх сферах спілкування” [246, с. 46]. **Виразність мовлення**, що досягається самостійністю мислення, інтересом адресанта до предмета розмови, знанням мови, її стилів, наявністю розвинутого „чуття” мови, свідомим бажанням говорити, залежить від його звукового оформлення, що виявляється в милозвучності, інтонації. На думку І. Борисюка, важливим чинником говоріння є інтонація, лінгвістична значущість якої полягає в тому, що “вона об'єднує окремі слова у висловлювання, визначає його комунікативний тип чи вид, характер смислових взаємозв'язків елементів у межах висловлювання, передає суб'єктивне ставлення мовця до предмета висловлюваної думки, до співрозмовника, до фактів навколишньої дійсності в момент спілкування [48, с. 64]”. Жести, міміка, інтонація допомагають людині, яка говорить, не тільки зосередити увагу

співрозмовника, а й виразити своє емоційне ставлення до інформації, яку передає. **Доречність** – відповідність плану висловлювання й плану змісту специфічним умовам спілкування (ситуації, темі, жанру та ін.). Доречними мають бути не тільки слова, а й тон, інтонація мовлення: офіційна чи інтимна, урочиста чи жартівлива, схвальна чи насмішкувата. При цьому слід додержуватися правил мовленнєвого етикету, загальної високої культури. Як відомо, мовний етикет є тією сукупністю мовних засобів, що регулюють нашу поведінку в процесі мовлення, тому, „робить спілкування людини з іншими приємним, бажаним [246, с. 83]”. У зв’язку з цим учні 10-11 класів вчать виявляти повагу, доброзичливість до співрозмовника, бути уважними, ставити до центру уваги слухача, не нав’язувати власних думок, тобто користуватися правилами ввічливості. **Дохідливість** мовлення досягається точністю вираження думки, почуттів, волевиявлень за допомогою точно дібраних слів і конструкцій речень, правильним поділом висловлювання за допомогою логічних пауз на смислові частини, відповідною розстановкою логічних наголосів. **Різноманітність** мовлення – застосування різних мовних засобів для вираження однієї і тієї ж самої думки. Виражаючи думку, кожен із нас може використати різноманітні засоби залежно від знання мови, ерудиції, стилю висловлювання. Багатство й різноманітність мовлення забезпечується збагаченням словникового запасу кожної людини, умінням використовувати мовні засоби, інтонувати мовлення й постійно його вдосконалювати.

Учені (Н. Бабич, М. Пентилюк) з-поміж основних якостей мовлення виділяють **образність**, що є показником якісного, довершеного мовлення, культури спілкування учнів, творчих здібностей [18; 246].

Усі комунікативні якості забезпечують умови для створення продуктивного діалогу, якому властиві ще й такі якості: структурність, інформативність, продуктивність.

Отже, високу культуру діалогового мовлення учня визначає досконале володіння літературною мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності.

Культура діалогового мовлення – це ще й загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, побажання, прощання, запрошення тощо. Мовний етикет – це набір фраз, якими ми послуговуємося у щоденних ситуаціях: знайомства, звертання, вітання, прощання, подяки, співчуття, відмови, компліменту тощо.

Другим критерієм у структурі україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ є уміння/навички з показниками: володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатність вести діалог використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку.

Так, володіння техніками формулювання запитань і відповідей є першим показником критерію уміння/навички у структурі україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ.

Запитання – це стрижень діалогового мовлення, одна з логічних форм, що базується на певній системі знань. Будь-яке запитання включає в себе передусім вихідну інформацію, передумову запитання. Крім того, запитання вказує на недостатність і необхідність подальшого доповнення і розширення знань. Запитання не є судженням, тому воно не може бути істинним або неістинним. Щоб формулювати і відповідати на запитання, необхідно мати певний рівень знань з проблеми, що обговорюється.

Представимо узагальнену інформацію щодо класифікації запитань вітчизняними та зарубіжними науковцями (Л. Введенська, Е. Азімов, А. Щукін, В. Берков, Я. Яскевич):

- залежно від логічної структури виділяють два види запитань: уточнюючі (закриті, спрямовані на з'ясування істинності та неправдивості висловленого ними судження; в таких реченнях відповіді здебільшого обмежені словами: *так* чи *ні*); доповнюючі (відкриті, пов'язані із з'ясуванням нових знань відносно подій, явищ, предметів, які цікавлять слухача);

- за складом і уточнюючі, і доповнюючі запитання бувають прості (їх не можна поділити, вони не включають у себе інші запитань); складні (їх можна розбити на два чи декілька простих запитання);

- запитання розрізняють за формою: коректні (правильно (логічно) побудовані, якщо передумовами є істинні судження); некоректні (неправильно побудовані, в основі яких лежить кривда чи невизначені судження);

- за характером запитання бувають доброзичливі (нейтральні); недоброзичливі (ворожі та провокаційні); гострі (актуальні, життєвоважливі та принципові), які необхідно визначити за формулюванням та тоном голосу, щоб правильно виробити тактику поведінки;

- за метою виділяють аналітичні; прогностові; гіпотетичні; провокаційні; дійові; узагальнені [3; 57; 58; 349 та ін.].

У контексті дослідження увага була сконцентрована на класифікації запитань за В. Глух, В. Берковим та Я. Яскевичем [29; 59]. Учені виділяють уточнювальні (закриті) запитання, відкриті, навідні, альтернативні, проблемні. Опишемо їх.

Уточнювальні (закриті) запитання, на яке співрозмовник може здебільшого відповісти тільки односкладовими «так» чи «ні», оскільки воно приводить до завершення розмови, тобто за змістом не створює передумов для її продовження. Відкриті (прямі) запитання дозволяють «відкрити», зав'язати розмову, бо співрозмовник не може відповісти на них односкладово, «так» чи «ні». Відкриті запитання спонукують його повідомити певну інформацію і цим дати новий поштовх для розмови. Навідні запитання змушують співрозмовника підтвердити сказане, в ньому формулюється визначена думка. Альтернативні дають співрозмовнику можливість зробити вибір із двох (чи більш) пропозицій й допомагає прийняти рішення. Проблемне запитання є складним, пов'язаним із суперечністю; передбачає сперечання на базі різних тлумачень; створює труднощі, необхідні для проблемної ситуації.

Техніка формулювання відповідей досить складна, оскільки вона залежить від характеру запитань. Учені (П. Мицич, Є. Мігунова та ін.) виокремлюють основні види відповідей: повні – неповні, доречні – недоречні [219]. Повні відповіді усувають невизначеність, яка міститься у запитанні та прямою відповіддю. Неповні запитання певною мірою усувають невизначеність, що повідомляється в запитанні. У логічному плані неповною відповіддю є будь-яке висловлювання, що випливає як наслідок із прямої відповіді. Доречні відповіді – це відповіді по суті. Недоречні – не відповідають на основне запитання. Отже, володіння техніками формулювання запитань і відповідей дасть можливість учням 10-11 класів ЗОШ більш ефективно здійснювати діалогове мовлення.

Щодо другого показника критерію уміння/навички – здатність вести діалог використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії – то слід зазначити його особливо важливу роль у формуванні діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ.

Важливим для учнів є оволодіння технікою слухання з метою оптимізації будь-якого процесу спілкування. Слухати означає прагнення зрозуміти та запам'ятати почуте, що передбачає наявність складного комплексу вмінь, якими людина оволодіває впродовж свого життя. Науковці (Ю. Крижанська, В. Третьяков, В. Нікандров) вирізняють три основні стилі слухання: нереклексивне (характеризується вмінням уважно слухати, мовчати і не перебивати співрозмовника своїми зауваженнями), рефлексивне (характеризується активним слуханням та наявністю зворотного зв'язку з мовцем) і емпатичне (характеризується особливим видом слухання, що відрізняється від рефлексивного намірами та метою – зрозуміти емоційний відтінок ідей та їх значення для іншої людини) [183; 177; 268; 361 та ін.]. «Слухати» і «чути», за твердженнями В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Погольша, це різні речі. Більшість людей спроможні слухати, тобто здійснювати природний фізіологічний процес, що не вимагає свідомих зусиль. Чути – означає прагнути зрозуміти і запам'ятати почуте; цей процес

вимагає наявності складного комплексу вмінь, якими людина оволодіває протягом свого життя [183, с. 544]. Якщо наявність слуху як одного із органів чуття – необхідна умова для успішної адаптації організму до зовнішнього середовища, то розвинена здібність слухати – умова соціальної адаптації людини, спроможність встановлювати і підтримувати міжособистісні відносини, а саме: важливу комунікативну якість особистості.

У контексті дослідження слухними є твердження науковців щодо видів слухання. Так, за висновками американського дослідника Д. Келлі, є два основних види слухання: 1) спрямоване, критичне слухання; 2) емпатичне слухання [281]. На думку Д. Келлі, мета в обох варіантах слухання одна – зрозуміти партнера і виробити своє ставлення до повідомлення. Однак шляхи досягнення мети різні. У першому випадку слухаюч спочатку критично аналізує повідомлення, а потім уже його «розуміє». У випадку емпатичного слухання все відбувається навпаки – спочатку слухач намагається зрозуміти, що говорить партнер, а вже потім проводить критичний аналіз. Бувають випадки, коли мета «зрозуміти» не ставиться, переслідується мета «сказати» самому [281]. Погоджуючись з Д. Келлі, що тільки на основі емпатичного слухання можна досягти повного взаєморозуміння, звертаємо увагу, що саме на цій основі можливий ефективний діалог. При емпатичному слуханні канали впливу відкриті й бар'єри психологічного захисту зняті, однак при критичному слуханні всі бар'єри підсилюються.

Для позитивного результату у взаємодії з організації розуміння, на погляд В. Лавриненко, важливим є активне чи рефлексивне слухання. Активне слухання, зазначає вчений, і є такою організацією комунікації, за рахунок якої партнери краще розуміють один одного: вони більш осмислено ведуть розмову, спільно перевіряють один одного і уточнюють своє розуміння. Виділяють чотири види активних відповідних реакцій у спілкуванні, зокрема в діалоговому, що забезпечують рефлексивне слухання: 1) з'ясування; 2) перефразування; 3) відображення почуттів; 4) резюмування [264]. За висновками ж К. Роджерса, рефлексивне слухання буде

поліпшувати взаємодію лише в тому випадку, якщо воно базується на емпатичному слуханні. Науковець підкреслює, що для того, щоб почути співрозмовника, необхідно правильно налаштуватися на нього, відчутти його унікальність, його індивідуальність, і рекомендує поставити собі низку запитань: «Що за людина?», «Чим вона відрізняється від інших?», «Чи зможу я по-справжньому зрозуміти її і допомогти їй?», які, на його погляд, дозволяють цілком зосередитися на співрозмовникові, відчутти його стан і проблеми. Коли людину емпатично слухають, вона зазвичай заспокоюється і розслаблюється, відчуває себе комфортно і затишно. Це відчуття підсилює тихий, неквапливий голос, уважний погляд, відсутність дискомфорту в позі [29]. Доречними також є висновки В. Куніциної, яка виділяє чотири стадії, що проходить зміст повідомлення у процесі його передавання від людини до людини: повідомлення, яке здійснює той, хто повідомляє (його думки); повідомлення, як саме воно висловлено (його реальне кодування тим, хто повідомляє); те, як воно інтерпретовано (декодування слухачем); те, яким воно збереглось у пам'яті слухача [254].

Теоретичні положення щодо ведення діалогу використовуючи техніку **сперечання**, ґрунтуються на дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема В. Беркова, С. Поварніна, Я. Яскевича та ін., які вважають, що сперечання – це складна, синтезована форма спілкування [341; 64]; протиставлення думок, у процесі чого одна із сторін (або обидві) намагаються упевнити іншу в справедливості своєї позиції; публічне обговорення проблем, які цікавлять співрозмовників, і спровоковані бажанням якомога детальніше розібратися в питаннях, що обговорюються; зіткнення різних поглядів у процесі доказу і відторгнення [211] і т. ін.

За багатовікову історію фахівцями та науковцями в галузі риторики (А. Овчиннікова, В. Шейнов та ін.) та інших сучасних наук (В. Винокур, С. Хаджирадєва, Н. Черненко) були вироблені принципи і правила ведення сперечання [341]. Знання та дотримання їх дозволяє зробити сперечання продуктивним та домогтися в ньому перемоги. Якщо принцип виражає

стратегію, напрям діяльності, то правила характеризують тактику, конкретні дії. Принцип найчастіше відповідає на запитання «Як треба діяти в конкретній ситуації?». Кожний із сформульованих нижче принципів реалізується через сукупність правил. Принципи ведення сперечання: попередня підготовка, повага до опонента, послідовний аналіз альтернатив, коректність, аналіз та відсторонення, подолання психологічних бар'єрів, поетапне наближення до істини.

Принцип попередньої підготовки дозволяє мобілізуватися, поміркувати і, навіть, змодельовати найбільш вірогідний хід сперечання, зробити деякі «заготівки», зібрати і обміркувати необхідну інформацію. Суть принципу повага до опонентів у тому, що протилежний бік також, як і ви, має право на істину, він прагне до неї. Важлива й потрібна не лише істина, а й те, наскільки коректно вона буде встановлена. Принцип послідовного аналізу альтернатив полягає в тому, що практично будь-яка проблема має здебільшого декілька можливих підходів та засобів вирішення, однак не всі вони є оптимальними. З іншого боку, два різних засоби залежно від умов мети можуть слугувати знаходженню істини. Одним із основних принципів ведення сперечання є принцип коректного сперечання. Чим більше коректні будуть судження і дії, тим більше шансів на гідну перемогу над опонентом.

Щодо принципу аналізу та відсторонення, то відомо, що в суперечці перемагає не лише той, хто більш ерудований, але той, хто ніби збоку спостерігає за суперечкою, бачить те, що відбувається в цілому, і спроможний у ході суперечки коректувати свої недоліки та промахи, піднятися над особистими інтересами та подолати психологічні бар'єри. Серйозною перешкодою на шляху до перемоги у сперечанні є неправильні психологічні настанови: перебільшення чи применшення можливостей суперника; перебільшення наших можливостей правильно сприймати почуте, про що свідчить принцип подолання психологічних бар'єрів. Щодо принципу поетапного наближення до істини у сперечанні, то ефективність сперечання і наближення до істини залежить від того, наскільки чітко і своєчасно

фіксуються етапи суперечки, щоб не трапилось, як це часто буває, що «із-за дерев і лісу не побачили».

Зауважимо, що ефективність ведення сперечання залежить не лише від принципів та правил його ведення, але й від таких чинників: знання предмета сперечання; розуміння сутності публічного сперечання та його різновидів; дотримання основних вимог культури ведення сперечання; вміння доводити й аргументувати висунуте положення; вміння заперечувати позиції опонента; використання полемічних прийомів; уміння протистояти хитрощам опонентів; дотримання процедури сперечання.

Процедура сперечання має свої складові: вступне інформування (ініціатор інформує учасників про проблему, цілі і ситуації, що стали причиною виникнення суперечки); аргументація (кожна із сторін, яка має свою позицію, аргументовано відстоює свій погляд); опонування (кожна із сторін висловлює критичні судження, сумніви, відстоюючи свою позицію); активне сперечання (продовження суперечки, пошук додаткових аргументів, контраргументація та зіставлення альтернатив); пошук компромісів (на цьому етапі кожна із сторін повинна частково переглянути свою позицію, з чимось погодитись; аналізуються і пропонуються всі можливі варіанти рішення); пошук рішення (узагальнення всього конструктивного, позитивного, що було висловлено); завершення суперечки (на цьому етапі підводяться підсумки суперечки, резюмуються результати, констатується те, що досягнуто і якою ціною).

Отже, відповідно до результатів наукових досліджень (роботи Л. Вовенага, В. Леві, Ю. Рождественського, А. Стешова та ін.) слід відзначити, що правила ведення сперечання носять не абсолютний, а лише умовний характер. Будь-яке з них у конкретній ситуації може бути малоефективним або зовсім неправильним. Кожна людина повинна сама керувати ситуацією, володіти чинниками, які впливатимуть на успіх ведення сперечання: учасник сперечання повинен зберігати повну холоднокровність; бути абсолютно впевненим у своїй правоті чи правильності логічних операцій, ніколи не

забувати про початкову готовність змінити їх, якщо істина буде не на його боці; мати уявлення про весь хід сперечання, а не лише про висунутий в цей момент аргумент; дотримуватися переконання, що діалог ведеться в інтересах співрозмовника; зберігати повагу до опонента та його думок; допомагати опоненту дотримуватися тези, якщо він забув чи усвідомлено підмінив її; з'ясовуючи, резюмуючи кожен думку, пам'ятати, що аргументи співрозмовника уважно вислуховуються і беруться до уваги; не давати порад та рекомендацій; дотримуватися принципів ведення сперечання; реалізовувати принципи ведення сперечання через сукупність правил; дотримуватися процедури сперечання; враховувати особистісні якості учасників сперечання; заздалегідь знати тему і мету сперечання; передбачати приблизну кількість учасників та форму проведення сперечання.

Щодо техніки **аргументації**, то більшість учених (В. Берков, Я. Яскевич, Б. Бадмаєв та ін.) розглядають її як мовленнєву процедуру, що служить обґрунтуванню погляду адресанта з метою її прийняття адресатом [200; 19]. Аргументація містить у собі елементи повідомлення та наказу, але її специфічна риса в тому, що адресант прагне переконати адресата в істинності свого погляду. Аргументація має двочленну структуру – тезу та доведення. За висновками В. Беркової та Я. Яскевича, доцільно виділяти два аспекти аргументації: епістемічний та комунікативний. В епістемічному плані – це процедура пошуку для тези опору в доведеннях. Теза є висловлюванням, яке затверджує чи заперечує щось, виражається особистісне ставлення мовця до змісту вираженої думки. Доведення (аргументи) відповідають на запитання «Чим аргументується запропонована думка?». Логічний зв'язок тези та доведення – демонстрація, яка поділяється на дедуктивну та індуктивну [272].

Важливо вказати і на те, що в комунікативному аспекті аргументація – це процес передавання, тлумачення, навіювання адресату інформації, яка зафіксована в тезі адресанта. Кінцева мета процесу – формування переконання адресата. З комунікативного погляду, аргументація є

фрагментом діалогу між адресантом та адресатом. У цьому фрагменті переважає односпрямованність повідомлення. Учені (В. Берков, С. Хаджирадєва) виділяють такі види аргументації: доказ, спростування, підтвердження, заперечення, пояснення, інтерпретація і виправдовування [30].

На підставі видів аргументації, які вказані вище, при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ було визначено такі складові техніки аргументації: учень вміє доводити і аргументувати висунуте положення; має свою позицію, аргументовано відстоює свій погляд; вміє шукати додаткові аргументи, контраргументи та співпоставляти альтернативи.

Наступна техніка – техніка **ведення дискусії**. На думку С. Поварніна, дискусія – це вища форма сперечання [253]; А. Івін визначив її як сперечання, що спрямоване на досягання істини, в якому використовуються тільки коректні прийоми ведення сперечання [137]. За висновками вчених, структурною одиницею дискусії є доказ [136]. На семінарі Ради Європи відзначена необхідність зробити дискусію однією з основних форм навчання [355]. Можна констатувати, що дискусія спрямована на досягнення певного ступеня згоди щодо дискутованої тези між її учасниками, а також вона є важливим засобом інтелектуального спілкування, способом оптимізації творчого процесу. Інтенсивна робота під час дискусії приводить до розуміння того, що не находило переконливого обґрунтування.

У сучасній літературі виділяють два різновиди суперечки: дискусія (форма колективного обговорення, метою якої є виявлення істини через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми; під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити) і полеміка (конфронтація ідей, поглядів, думок на відміну від дискусії має на меті не досягнення згоди в суперечці, а перемогу над опонентом) [257; 315]. Нерідко в полеміці її учасники використовують різні засоби спілкування, не дуже піклуючись про

його культуру. Напевне саме тому протилежну частину учасників полеміки найчастіше називають супротивниками, а не опонентами, як у дискусії.

Аналіз процедур ведення дискусії ускладнюється відмінністю поглядів щодо її структури. Так, учені (Т. Паніна, Л.Вавілова) виділяють такі основні види дискусії: панельна, форум, дебати, симпозіуми, «круглі столи» і «сніжний ком». Особливістю панельної дискусії є організація обговорення проблеми в багаточисельній групі. Метою дискусії «Сніжний ком» є напрацювання і узгодження думок всіх членів групи [238]. За Е. Зарецькою, структура дискусійного тексту складається із семи елементів: звернення (аргумент від особистості мовця), називання теми або позначення теми (центр змісту промови, на думку дослідника, припускає аргументи), розповіді (розвиток предмета мовлення в історичному становленні), опису (системний аналіз предмета), доказу (логічне доведення, в якому застосовуються різні види аргументації), спростування (доказ від протилежного), відозви або висновку (звернення до слухачів, до їх емоцій) [123; 124]. На підставі структури, запропонованої Є. Зарецькою, визначено такі складові техніки ведення дискусії: учень вміє висувати гіпотези, будувати прогнози, уважно слухати і аналізувати відповіді, заперечувати позиції опонента. «Круглий стіл» найбільш актуальна і популярна форма проведення дискусії, бесіда, в якій на рівних беруть участь 15-20 чоловік, під час якої відбувається обмін судженнями між усіма її учасниками.

Важливим в аналізі здатності учнів 10-11 класів ЗОШ вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії, є урахування тактик мовленнєвого впливу на співрозмовника. Сукупність їх можна подати у двох видах: прямі та непрямі тактики мовленнєвого впливу [154]. Пряма тактика мовленнєвого впливу – це тактика відкритого типу (той, хто говорить, повідомляє слухача просто і безпосередньо висловлює те, що має на увазі). Пряма тактика вважається «найпростішою» – в тому сенсі, що практично не може бути змінена, а значення мовних одиниць не підлягає ніяким варіаціям. Наприклад:

«Принесіть, будь ласка, олівець». До складання прямих тактик мовленнєвого впливу ставлять такі вимоги: повідомлення передбачає, що комунікативна мета мовця може бути використана в повідомленні без шкоди для останнього; повідомлення формулюється достатньо чітко і припускає лише одне правильне тлумачення; повідомлення аргументоване або може підлягати аргументації у разі необхідності; аргументи, якщо вони є, не мають логічних помилок; мовні одиниці, відібрані для повідомлення, точно відповідають мовленнєвій ситуації; мовні одиниці, що обираються для повідомлення, в ідеалі однозначні, а поняття, які вони виражають, визначені і градіровані точно.

Непряма тактика мовленнєвого впливу визначається як тактика інтриги, що стосується особистісних характеристик слухача, і дає можливість включати його в саме повідомлення. Непряма тактика має такі характеристики: мистецтво компліменту, натяку, гумору тощо. Взагалі вони визначаються як імплікативне мистецтво і ґрунтуються на теорії фігур і тропів. Наприклад: «Мені необхідна тека з олівцями», ситуація, коли людина бажає, щоб йому повернули гроші, що були позичені «Тобі не набридло жити на мої гроші» і т. ін. Отже, як пряма, так і непряма тактики мовленнєвого впливу можуть використовуватися при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ.

Щодо наступного показника – здатності застосовувати діалог у процесі саморозвитку, то слід зазначити, що в психології внутрішній діалог описується як процес безперервного внутрішнього спілкування людини із самим собою, тобто у сфері її внутрішніх самовизначень і «Я-Я» відносин [22; 24; 74]. Становлення внутрішньої структури особистості та її цілісності взаємопов'язане із структуруванням внутрішнього духовного плану людського життя. Поділ неперервного буття на сакральне та повсякденне, відокремлення особливих зон життєвого простору – рідного й чужого, дому і всесвіту – утворюють природні відмінності внутрішнього світу людини.

Кожна діяльність, у тому числі й мовленнєва, має внутрішню й зовнішню сторони. Зовнішня, моторна, представлена артикуляцією, що програмується й регулюється її внутрішньою стороною. У говорінні внутрішньою стороною є процес висловлення змісту чи мовленнєвої діяльності. У підлітковому віці завершується формування когнітивних процесів, перш за все – мислення. Р. Немов зазначає, що в цей період думка поєднується зі словом, унаслідок чого з'являється внутрішнє мовлення як найважливіший засіб організації мислення і регуляції інших пізнавальних процесів [225, с. 365].

На думку М. Жинкіна внутрішнє мовлення є важливим елементом мисленнєво-мовленнєвого механізму, де відбувається перехід сприйнятого тексту у внутрішній код, причому код є універсальним і предметним. За його допомогою слухач перетворює мовлення в модель відрізка дійсності [116]. Передумовою мовленнєвого висловлювання М. Жинкін називає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє. В акустичному сигналі здійснюється план задуму, формування та формулювання мовленнєвого висловлювання. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму.

Деякі вчені (Н. Павлова, В. Цепцов, Л. Шустова, Т. Ушакова, та ін.) виділяють внутрішнє мовлення як етап підготовки майбутнього висловлювання та розуміння сприйнятого мовлення. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен із співрозмовників планує „сміслові згустки” наступної репліки [262, с.103].

Внутрішнє мовлення є початковим етапом мовленнєвого висловлювання (говоріння), його програмуванням перед реалізацією, засобом рефлексивних дій, що дозволяють самовизначитися під час спілкування з іншими людьми та в реалізації самоаналізу, самооцінки й самосвідомості [263, с.72].

Для нашого дослідження важливими є висновки І. Зимньої, яка, аналізуючи психологічний зміст говоріння як виду мовленнєвої діяльності,

визначила частини говоріння: мотиваційно-спонукальна, аналітико-синтетична, реалізуюча, контролююча [132]. Виконавча частина говоріння (або „фаза реалізації” в термінах О. Леонтьєва), що забезпечує „зовнішнє оформлення” висловлювання, реалізується в артикуляції, що представляє послідовність цілеспрямованих, доречних, структурованих, невимушено керованих дій [132, с.47].

Науковці (М. Бахтін, І. Кон, В. Столін, А. Візігіна) доводять, що одним із елементів, який забезпечує діалогізм самосвідомості, є рефлексія – звернення суб'єкта до свого власного стану і досвіду. А внутрішній діалог є результатом присутності всередині свідомості відразу декількох суб'єктів спілкування [23; 166; 296]. Серед психологічних досліджень (М. Бахтін, І. Кон), які так чи інакше торкаються проблеми внутрішнього діалогу, переважають теоретичні роботи, в яких розглядаються гіпотетичні форми внутрішнього діалогу, його природа і функції [33; 2; 167]. У вузькому сенсі у вітчизняній психології (І. Кон, В. Столін, А. Візігіна) внутрішній діалог досліджується як механізм функціонування самосвідомості [61; 62, с. 6; 168].

Емпіричне дослідження, проведене А. Візігіною, присвячене вивченню внутрішнього діалогу як механізму самосвідомості, діалогу двох підструктур особистості: «Я» – не «Я». Під внутрішнім діалогом автор розуміє розгорнуту внутрішню мовленнєву активність суб'єкта, спрямовану на значущі для нього об'єкти дійсності і власного «Я». Специфіка цієї активності визначається взаємодією, принаймні, двох різних поглядів, що розвиваються одним і тим самим суб'єктом [62, с. 10].

Водночас нині виникає необхідність переходу до дослідження конкретних процесів аутокомунікації. На погляд О. Худобіної, ця необхідність зумовлена насамперед потребами педагогічної практики, оскільки знання шляхів і механізмів аутокомунікації забезпечує доступ до найбільш глибинних шарів свідомого і несвідомого життя особистості, створення можливостей для її розвитку і корекції. Форми внутрішнього діалогу: самосповідь, самопереконання, самонаказ (самокоманда),

самонавіювання, самопідкріплення, діалог субосіб, моделювання внутрішніх стратегій мислення [318].

Слід констатувати, що внутрішній діалог часто представлений у формі есе, тому визначення рівня здатності учнів 10-11 класів ЗОШ використовувати діалог у процесі саморозвитку можна саме через таку форму. За висновками В. Кожевнікової та П. Ніколаєвої, есе – це прозовий твір невеликого обсягу і вільної композиції, що виражає індивідуальні враження та міркування з конкретного приводу чи запитання і явно не претендує на визначальне або вичерпне трактування тексту. Стиль есе відрізняється образністю, афористичністю і настановою на розмовну інтонацію і лексику [197]. Основними цілями есе є інформування, переконання, самовираження автора або комбінація однієї чи кількох цілей.

Отже, формою використання діалогу у процесі саморозвитку та залежно від ситуації є есе, що дозволяє учню навчитися чітко і грамотно формулювати думки, структурувати інформацію, використовувати основні категорії аналізу, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати поняття відповідними прикладами, аргументувати свої висновки; тобто саморозвиватися. Отже, критеріями есе є обізнаність з темою, що розкривається; аналіз різних поглядів на предмет, переконлива аргументація на користь своєї позиції, логічність викладання матеріалу, використання мовних засобів відповідно до комунікативного завдання, дотримання норм літературної мови.

Третім критерієм структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ є особистісні якості з показниками: комунікабельність, емпатія, ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні.

За Р. Кеттеллом, якістю особистості називається довгострокова наявна характеристика, що виявляється послідовно в поведінці індивіда в широкому спектрі різних ситуацій. Якість характеризує поведінку людини більшою чи меншою мірою. У психологічній літературі поняття «властивість»,

«особливість», «якість» стосовно особистості часто вживаються як синоніми. Якості особистості можуть бути представлені як види або класи: деякі з них пов'язані з темпераментом, інші – з типовими пристосувальними реакціями, треті – зі здатностями, інтересами, цінностями, четверті – із соціальними відносинами (Р. Кеттелл). Особливість особистості, на думку К. Платонова, – «це її індивідуальна властивість або їхня сукупність. Якість – це найбільш істотна властивість, що надає особистості визначеності» [252, с. 187]. Отже, якості особистості – узагальнені властивості особистості.

Ефективне формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ залежить від рівня їхньої *комунікабельності, емпатії, ініціативності та саморегуляції в діалоговому спілкуванні*.

Комунікабельність (від фр. communicable – який з'єднується, від лат. communicabilis – з'єдную, повідомляю) здатність людини до плідної взаємодії з іншими людьми, товарищескість [77]. На думку В. Шейнова, саме комунікативні здібності людини, те наскільки добре вона здатна відправляти і приймати різного роду інформаційні повідомлення, визначають її успішність в роботі й в особистому житті [341]. Правила успішної взаємодії значно полегшують життя, допомагають долати конфлікти і разом знайти оптимальне рішення проблем.

В останні два десятиліття ХХ століття феномен емпатії традиційно розуміється як здатність людини уявляти себе іншою і тілесно – чуттєво проживати життя в згадуваній та уявній формі й передбачуваному стані, все частіше стає об'єктом уваги вчених (Є. Басін, Є. Борисов, А. Ветлізен, Х. Кеглер, О. Кубанова, Р. Маккрі, Х. Пітер Стівс, М. Савіцкі, Д. Сміт, В. Філатов, Ю. Шилков). На думку К. Роджерса, бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Емпатичний спосіб спілкування з іншою особою має декілька граней. Однією з яких є входження в особистий світ іншого і перебування в ньому, «як удома». Він включає постійну чутливість до мінливих переживань іншого – до страху або гніву, розчулення, сорому,

одним словом, до всього, що відчуває він чи вона [341]. Здатність до емпатії є основою для дружніх стосунків, що займають важливе місце в міжособистісному спілкуванні підлітків. Емпатія, у свою чергу, ґрунтується, як пише Г. Крайг, на соціальному висновку, «тому що якщо ви не знаєте того, що відчуває інша людина, ви не зможете їй співчувати» [172, с. 537]. На цій підставі можна стверджувати, що роль емпатії у формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл є безперечно важливою.

Останнім показником критерію особистісних якостей є ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні. Щодо ініціативності, то зауважимо, що це якість особистості, в якій виявляється діяльнісний стан людини з її ставленням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-творчої мети [305, с. 17].

За висновками М. Говорова, Б. Теплової, Н. Левітової та ін., ініціативність слід розглядати як уміння людини діяти за своєю власною потребою без нагадування і підштовхування, потребу відповідальності за свої дії і вчинки [311, с. 133; 98]. За К. Абульханова-Славською, ініціативність є однією з найважливіших форм соціальної активності, що виступає проявом особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності, зустрічної активності стосовно іншої людини. Ініціатива – це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності [1].

Такий погляд розділяють й інші вчені (О. Радугін, М.Говоров, Ф.Гоноблін, Н.Левітов П.Рудик, Д.Богоявленська, Л.Попов, П.Іванов Т.Тищенко О. Трошкіна, та ін.), однак уточнюють, що це якість волі, пов'язана зі ставленням людини до праці, яка виявляється в умінні працювати творчо, здійснюючи вчинки із власної ініціативи [305]; здатності людини на самостійні вольові прояви, що виражаються у самостійній постановці мети, в самостійній організації самої дії, спрямованої на досягнення цієї мети [201]; один з проявів творчості, здатність до пошуку

завдань, проблем, нових засобів дій, вищим проявом яких є самостійна постановка проблем [258]; спрямованість особистості на творчу діяльність; активність і енергійність; самостійність тощо [212, с. 35].

Узагальнюючи сказане вище, доходимо висновку, що ініціативність як складна якість особистості є показником її самостійності й активності. Вміння учнів 10-11 класів ЗОШ діяти за власним бажанням, реалізуючи особистісний потенціал у нових формах та видах діалогового мовлення, мати здатність у разі потреби швидко опанувати різними видами мовленнєвої діяльності. Тому одним з основних завдань навчання є підвищення активності особистості та включення її у різні види діалогового мовлення, що безперечно неможливо без саморегуляції.

Під саморегуляцією у структурі самосвідомості у вузькому сенсі маємо на увазі таку форму саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і завершуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Феномен «саморегуляція» став предметом пильної уваги багатьох дослідників, серед них О. Конопкін. У результаті його досліджень на прикладі сенсомоторної діяльності було виділено індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, що реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності та діяльності особистості. Автор розглядає усвідомлену саморегуляцію як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями [169].

Проведений аналіз психологічних досліджень (І. Беха, М. Боришевського, О. Конопкіна) дозволяє виділити різні механізми

саморегуляції. Так, І. Бех зазначає, що виникнення й формування механізмів саморегуляції суб'єкта, пов'язаної з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [36].

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський, який уважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах, як: самооцінка - результат розумових операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості - їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, завдань; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням у процесі саморегуляції поведінки; образ «Я» - як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, що забезпечує головну функцію саморегуляції - функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні [49]. Автор наголошує, що саморегуляція може здійснюватися за таких умов: якщо індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; долати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети, за наявності в індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації [49].

Т. Кириченко виділяє найсуттєвіші механізми процесу саморегуляції в підлітковому віці: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби в досягненні успіху. При цьому, автор наголошує, що всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії [152].

У контексті дослідження на особливу увагу заслуговує думка Ю. Миславського про те, що система саморегуляції формується і розвивається

лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах [221].

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що саморегуляція поведінки учнів 10-11 класів ЗОШ є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості, – це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості.

Отже, проведений аналіз концептуальних положень щодо визначення структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ дозволяє констатувати доцільність таких критеріїв: знання (з показниками: розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогове спілкування»; обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; усвідомлення норм культури діалогового мовлення;), уміння/навички (з показниками: володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатність вести діалог використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку), особистісні якості (з показниками: комунікабельність; емпатія, ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні).

Висновки з першого розділу

Аналіз теоретичних засад формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл здійснювався через вивчення діалогу у структурі дискурсивної діяльності, компетентнісного підходу до формування діалогового дискурсу, а також змісту і структури діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

За результатами аналізу літератури з теми дисертації, визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу, на основі чого з'ясовано, що питання формування україномовної діалогової компетентності у учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл є актуальною, а підходи до розгляду діалогу та його різновидів доволі дискусійними.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій практиці діалог визначається як: особлива синтаксична структура, особлива форма комунікації, соціально-психологічний феномен, процес мовленнєвої взаємодії, засіб вирішення соціальних конфліктів, як категорія особисто зорієнтованого навчання, культурологічна складова на основі діалогізації навчання, складова школи діалогу культур.

У контексті дослідження діалогової компетентності нас більше цікавить лінгвістичне визначення поняття діалог (dialogos – розмова, бесіда) – одна із форм мовлення, розмова між двома або кількома особами, що характеризується не лише короткими висловлюваннями, використанням неповних і незакінчених речень, а засвідчує уміння сперечатись, аргументувати та апелювати до думок опонента.

Під компетентністю ми розуміємо сукупність знань, вмінь та досвіду, які забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу, зокрема у формі діалогу.

При формуванні діалогового дискурсу особливу роль науковці відводять саме компетентнісному підходу, в рамках якого здебільшого під компетентністю розуміють сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, особистісні якості, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу у формі діалогу.

Діалогова компетентність – здатність створювати власний діалог залежно від ситуації, обґрунтовуючи власну позицію та апелюючи до думок опонента.

Україномовна діалогова компетентність учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл – це здатність, застосовуючи українську мову,

забезпечувати ефективне протікання комунікативного процесу між двома або кількома особами в діалоговому режимі, з метою передавання, засвоєння та розв'язання суспільних і навчальних завдань, або планування своїх дій, що характеризується не лише короткими висловлюваннями, використанням неповних і незавершених речень, а засвідчує вміння сперечатись, аргументувати та апелювати до думок опонента.

Базовими видами діалогу при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ визначено: діалог-бесіда, діалог-унісон, діалог-повідомлення, діалог-дискусія/суперечка, діалог-розпитування, діалог-прохання, діалог-пояснення.

За результатами дослідження визначені критерії і показники оцінювання рівня сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, зокрема: перший критерій – знання (показники: розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогове спілкування»; обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; усвідомлення норм культури діалогового мовлення); другий критерій – вміння/навички (володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатність вести діалог використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку); по-третє, (з показниками: комунікабельність; емпатія, ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні).

Основні положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлено в таких публікаціях автора [84], [85], [90].

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ДІАЛОГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

2.1. Стан формування україномовної діалогової компетентності в сучасній школі

2.1.1 Методичне забезпечення роботи з формування україномовної діалогової компетентності в загальноосвітній школі. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [120] та чинних навчальних програмах на засадах компетентнісного підходу переструктуровано зміст усього шкільного курсу вивчення української мови, розроблено відповідно до запроваджуваної новації результативний складник змісту, що передбачає перетворення її з програми змісту на програму змісту й результату. Програма з української мови для шкіл з українською мовою навчання [259; 260] має нормативно-правове забезпечення, що базується на Законі України «Про загальну середню освіту», Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [103]. Основною метою програми є «формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [260, с.3]». У старшій школі досягнення основної мети конкретизується залежно від обраного учнем напрямку профільного навчання і відповідно передбачає: а) певний розвиток передусім мовленнєвої компетенції учнів (рівень стандарту); б) істотне поглиблення їхньої мовної і мовленнєвої компетенцій (академічний рівень); в) різнобічне поглиблене вивчення мови й розвиток мовлення з метою підготовки учня до здобуття професії філологічного профілю.

Відповідно до поставленої мети головними завданнями навчання української мови в основній і старшій ланках середньої загальноосвітньої школи є:

- виховання свідомого прагнення до вивчення української мови;
- вироблення у школярів компетенцій комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях;
- ознайомлення з мовною системою як основою для формування мовних умінь і навичок — орфоепічних, граматичних, лексичних, правописних, стилістичних;
- формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства в цілому.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти зміст програми (2005, 2011 року) диференційовано на чотири змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну).

Призначення мовленнєвої змістової лінії полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування і вдосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності - аудіюванні, читанні, говорінні, письмі (мовленнєва компетенція).

Призначення мовної змістової лінії здійснюється у процесі засвоєння учнями системних знань про мову і формування на їх основі відповідних умінь як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини (мовна компетенція) [260, с.6].

Роль діяльнісної змістової лінії виявляється у вдосконаленні загальнопізнавальних, організаційних, контрольних-оцінних, творчих умінь, ціннісних орієнтацій, в опануванні стратегій, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем (стратегічна компетенція).

Соціокультурна змістова лінія є засобом опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум (соціокультурна компетенція).

Для нашого дослідження важливою є мовленнєва змістова лінія, завдяки якій здійснюється усвідомлення мовленнєвознавчих понять, зокрема посилюється увага до вдосконалення навичок говоріння, до формування й розвитку вмінь і навичок монологічного й діалогічного мовлення як на спеціальних уроках, так і на уроках засвоєння мовної системи. Стандарт мовної освіти, що передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, а й автоматизоване їх використання в актах комунікації, свідчить про те, що мовленнєва діяльність стала основою шкільного навчання.

Кількість годину п'ятому класі на мовленнєву змістову лінію – 28, але складові – це 4 важливі теми. Однією з тем є «Створення власних висловлювань», а саме «Діалогічне мовлення. Монологічне мовлення». Зміст навчального матеріалу: включає вивчення діалогу, його розігрування відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної із життєвим досвідом учнів (діалоги етикетного характеру, діалог-розпитування), за поданим початком, малюнками. Таким чином, на вивчення теми передбачено 3-4 години. Мовна змістова лінія складається із 84 годин, на одну з тем «Пряма мова. Діалог» заплановано 5 годин. Вивчення діалогу спрямовано на формування пунктуаційних навичок, а саме – тире при діалозі.

Кількість годин у шостому класі на мовленнєву змістову лінію – 24, але складові – це 4 важливі теми. Однією з тем є «Створення власних висловлювань», а саме «Діалогічне мовлення. Монологічне мовлення». Зміст навчального матеріалу полягає у вивченні діалогу, його розігрування відповідно до серії малюнків, запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з особистими враженнями від певних подій, спостереженнями,

обміном думками, життєвим досвідом учнів, етикетного характеру. Однак, мовна змістова лінія складається із 84 годин, в якій не передбачається спеціальних годин на тему «Діалог».

Мовленнєва змістова лінія у сьомому класі складається з 25 годин; на тему «Створення власних висловлювань», а саме «Діалогічне мовлення» відводиться 3 години. Зміст навчального матеріалу заключається у вивченні діалогу, який доповнює почутий або прочитаний текст, його розігрування відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з характеристикою людей; діалогу дискусійного характеру.

Кількість години восьмому класі на мовленнєву змістову лінію – 16,2 з них на тему «Діалогічне мовлення». Зміст навчального матеріалу включає вивчення діалогу, складеного на основі радіо- чи телепередач, дібраних запитань за текстом, як обмін думками, повідомлення, відповідно до створеної в класі ситуації спілкування, пов'язаної із життєвим досвідом учнів, дискусійного характеру, його розігрування в різних стилях мовлення.

Мовленнєва змістова лінія дев'ятому класі складається з 16 годин; на тему «Створення власних висловлювань», а саме «Діалогічне мовлення» відводиться 3 години. Зміст навчального матеріалу заключається у вивченні діалогу, складеного відповідно до запропонованої ситуації (офіційна і неофіційна розмова, діалог-домовленість), обговоренні самостійно обраної теми, розігрування діалогу. Мовна змістова лінія складається із 50 годин, на одну з тем «Пряма мова. Діалог» заплановано 6 годин, але зміст навчального матеріалу складається головним чином з вивчення прямої і непрямой мови.

Наукові засади профільного навчання української мови на академічному рівні ґрунтуються на основних положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту базової і повної середньої освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі, Концепції мовної освіти (українська мова), Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, державних нормативних документів з питань шкільної мовної освіти.

Навчання української мови на академічному рівні здійснюватиметься на основі поєднання особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, соціокультурного та інших підходів, а також принципів єдності навчання, виховання і розвитку; взаємозв'язаного опанування мови й мовлення, усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності; диференціації; наступності й перспективності й перспективності між основною і старшою ланками загальноосвітньої школи та між профільною і професійною освітою і т. ін. Отже, профільне навчання української мови на академічному рівні передбачає надання учням більшої самостійності у розширенні й поглибленні здобутих в основній школі знань, удосконаленні вмінь і навичок користування мовою як важливим інструментом допрофесійної підготовки, подальшого інтелектуального, творчого і морального саморозвитку.

Програмою з рідної мови для старшої школи (академічний рівень) передбачено поглиблення мовної і мовленнєвої компетенцій учнів 10-11 класів, зокрема узагальнення, систематизацію знань і вмінь зі стилістики мови й мовлення, культури мовлення, розвиток комунікативних, оргдіяльнісних і вдосконалення правописних умінь і навичок; ознайомлення з ними проводиться на основі об'єднання мовленнєвої і мовної змістових ліній. Стилїстика розглядає різновиди мови, зумовлені сферою і метою спілкування, а також мовні засоби, що мають додаткове стилістичне забарвлення. У зв'язку з цим існують два основні напрями в сучасній методиці стилістики: *стилїстика мови (практична)*, яка вивчає стилістичне забарвлення мовних засобів, і *стилїстика мовлення (функціональна)*, що вивчає структуру стилю. Культуру ж мовлення цікавить те, як той, хто говорить або пише, користується мовленням для певної мети спілкування, тобто якісною оцінкою текстів (висловлювань).

У старшій школі передбачається дати учням системне уявлення про ці предмети хоча б у загальних рисах, бо навчального часу для цього обмаль. Спочатку передбачається, починаючи з 10-го класу, дещо поглибити і розширити знання школярів про виражальні засоби української мови. Учні

ознайомляться зі стилістичними властивостями і синонімічними зв'язками слів, словосполучень, граматичних форм, синтаксичних конструкцій. Так, в 10-му класі розпочнеться послідовне ознайомлення зі стилістичними можливостями звукової системи мови, лексичними, фразеологічними, словотворчими засобами стилістики, в 11-му – морфологічними засобами стилістики, стилістикою простих і складних речень, з різними способами передачі чужого мовлення. Одержані на більш високому рівні уявлення про стилістичне забарвлення мови, зображувально-виражальні засоби, а також оволодіння учнями відповідними вміннями і навичками дадуть змогу на наступному етапі ефективніше засвоїти матеріал про окремі функціональні стилі мовлення, що має чітко виражене практичне спрямування. Тому уроки повинні будуватися передусім на аналізі мовного матеріалу, на навчанні старшокласників створювати висловлювання різних жанрів, удосконалювати текст у стилістичному аспекті, сприяючи виразності мовлення, дотриманню норм української літературної мови.

У 10-11-х класах паралельно зі стилістикою мови і мовлення систематизуються знання і вміння з культури мовлення, зокрема старшокласники знайомляться з двома ступенями володіння літературною мовою – правильністю, яка передбачає дотримання тим, хто говорить або пише, норм літературної мови, і комунікативною доцільністю мовлення, що означає мотивоване використання засобів мови для певної мети спілкування.

У процесі роботи з учнями над цим матеріалом необхідно звернути увагу на те, що, оцінюючи комунікативну доцільність мовлення, слід спиратися на синонімічний ряд з огляду на те, що для передачі певного значення в мові існує декілька нормативних засобів, тому завдання вчителя – навчити учнів вибрати найвдаліший із можливих. Під час оцінювання вибраного мовного засобу важливо визначити, наскільки він відповідає ситуації спілкування.

На цьому етапі також проводиться робота над удосконаленням умінь і навичок дотримуватися норм літературної мови у процесі створення усних і

письмових висловлювань, будувати їх з урахуванням вимог до мовлення, додержувати правил українського мовленнєвого етикету.

Поряд із засвоєнням старшокласниками матеріалу про стилістику мови і мовлення, культуру мовлення, передбачається розвиток і вдосконалення вмінь і навичок сприймати почуте і прочитане, відтворювати і створювати усні та письмові висловлювання різних типів, стилів, жанрів; удосконалювати їхні вміння говорити і писати по суті, аргументовано і переконливо викладати свої думки, дискутувати, відстоювати свої погляди, використовуючи різні способи аргументації, вести діалог з різними співрозмовниками, зокрема по телефону, в Інтернеті тощо, дотримуючись культури спілкування і правил мовленнєвого етикету, що сприятиме підготовці старшокласників до успішного спілкування і в процесі навчання, і майбутньої трудової діяльності. З цією метою передбачено ознайомлення з особливості публічного виступу, його різновидами, побудовою і мовним оформленням висловлювань різних типів, стилів, жанрів; зі способами встановлення контакту зі слухачами, з культурою мовлення, правилами спілкування в процесі виступу (підготовленого і непідготовленого) тощо.

Необхідно навчити старшокласників активно слухати і уважно ставитися до почутого або прочитаного, аналізувати мовлення (усне і писемне) з погляду його доцільності і ефективності, побудови і мовного оформлення; обговорювати різні висловлювання, визначати їх сильні сторони й недоліки; формувати в школярів культуру спілкування тощо.

У рамках мовної та мовленнєвої змістової лінії учні 10 класів повинні створювати власні висловлювання, а саме діалогічне мовлення: бесіда (діалог) як форма спілкування двох або більшої кількості людей відповідно до запропонованої ситуації, самостійне визначення теми і змісту бесіди.

Учень (учениця) повинен самостійно визначати тему бесіди та її зміст;
- добирати цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції, зокрема і з власного життєвого досвіду; уміти вести бесіду, демонструючи певний рівень вправності у її процесі (стислість, логічність, виразність,

доречність, винахідливість тощо); висловлювати особисту позицію щодо теми, яка обговорюється, змінює свою думку в разі незаперечних аргументів іншого;

- використовувати формули мовленнєвого етикету; дотримуватися норм української літературної мови;

- оцінювати текст з погляду його змісту, форми, задуму й мовного оформлення.

У рамках мовної та мовленнєвої змістової лінії учні 11 класів повинні створювати власні висловлювання, а саме діалогічне мовлення: діалог, складений відповідно до запропонованої ситуації, діалог-обмін думками, враженнями (офіційна і неофіційна розмова); обговорення самостійно обраної теми. Учень (учениця) повинен складати й розігрувати діалог відповідно до запропонованої ситуації; діалог-обмін думками, враженнями; самостійно визначати тему діалогу і його зміст; висловлювати свою думку, добираючи цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції, зокрема з власного життєвого досвіду, змінюючи свою думку в разі незаперечних аргументів іншого; дотримуватися норм української літературної мови і правил мовленнєвого етикету ; оцінювати текст щодо його змісту, форми, задуму й мовного оформлення.

Отже, аналіз чинних програми з рідної (української) мови засвідчив, що одним із чинників, які впливають на ефективність формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ, є брак годин для формування україномовної діалогової компетентності, оскільки вивчення діалогу в 5-8 класах спрямоване на саме формування пунктуаційних навичок, у 5-9 класах – на засвоєння основних правил спілкування, інтонування прочитаних діалогів і подаються критерії оцінювання продуктованих діалогів. У програмі 10-11 класів кількість годин (від 1 до 5) на вивчення діалогу різна залежить від рівня програми, але в жодній не передбачено формування умінь слухати співрозмовника, формулювати запитання та формулювати відповіді, сперечатись, аргументувати, застосовувати різні види діалогу у процесі

прямого та непрямого впливу на співрозмовника; використовувати діалог у процесі саморозвитку, що безперечно є актуальним в контексті сучасної Європейської інтеграції.

Відповідно до навчальних програм розробляються підручники й посібники. Важливу роль у навчанні української мови в старших класах відіграють підручники О.Біляєва, Л.Симоненкової, Л.Скуратівського, Г.Шелехової, В.Вороніної, О.Олійник, М.Пентиліук, І.Ющука [309; 232; 248; 352]. Проте висвітлення теоретичних і практичних питань про текст (зокрема діалоговий) у структурі деяких з них, на нашу думку, займає досить скромне місце.

Автори підручника з української мови для 10-11 кл. шкіл з українською та російською мовами навчання (О.Біляєв, Л.Симоненкова, Л.Скуратівський, Г.Шелехова) [309] намагаються реалізувати основні вимоги державних документів та чинних програм відповідно до інтелектуального рівня старшокласника, розвитку його наукового мовлення.

З точки зору досліджуваної проблеми ми звернули увагу на систему знань, які отримує учень під час вивчення теоретичного матеріалу про діалоговий текст та удосконалення умінь і навичок, набутих в основній школі.

Удало, на нашу думку, в підручнику представлено жанрове розмаїття навчальних текстів, якими повинні володіти випускники. Крім визначень таких наукових понять, як доповідь, відгук, виступ, дискусія, диспут, лекція, реферат та ін., автори подають елементи практичної риторики: види публічного виступу, словесні формули і етикетні норми, похвальна промова, самозахисна промова, передбачено ознайомлення з особливості публічного виступу, його різновидами, побудовою і мовним оформленням висловлювань різних типів, стилів, жанрів; зі способами встановлення контакту зі слухачами, з культурою мовлення, правилами спілкування в процесі виступу (підготовленого і непередготовленого) тощо.

Уміння самостійне визначати тему і зміст бесіди, добирати цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції, зокрема і з власного життєвого досвіду удосконалюються в учнів під час виконання багатьох вправ [194; 195; 197; 218; 226; 231; 235].

Підручник-комплект з української мови для абітурієнтів й учнів старших класів М. Пентилюк та О. Іващенко [245] спирається на поглиблене вивчення сучасної української літературної мови в усіх її стилях (зокрема й у науковому) і формах вияву (усній і писемній, діалогічній і монологічній), її фонетичній системі, словниковому складі, граматичній будові. Теоретична частина подається як у загальних схемах і таблицях, так і текстово, що є цінним для нашого дослідження.

Важливими також для засвоєння понятійної основи мовленнєвого розвитку, що формує вміння створювати усні монологічні й діалогічні висловлювання є словники та довідники, зокрема „Словник-довідник з української лінгводидактики” за редакцією М. Пентилюк [287].

Відомості про діалогічне мовлення, систему навчально-тренувальних вправ (мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві та власне-мовленнєві), психолого-методичні засади та лінгвістичні особливості, що виступають теоретичною базою для навчання усного діалогічного мовлення на уроках української мови представлено у монографії Е. Палихати [236]. У посібнику “Культура українського діалогічного мовленнєвого спілкування” [235] подано не тільки відомості про діалог, полілог, їхні види й будову, лінгвістичні та паралінгвістичні засоби, фонетичні, лексичні, фразеологічні, словотворчі та синтаксичні норми, а й багатство мовленнєвого етикету, знання якого допомагають розкрити скарби слова, сформувати особистість, яка відзначалася б свідомим ставленням до мови, високою культурою мовлення. Вчена ознайомлює з видами діалогів (полілогів), діалогічних єдностей, діалогічних реплік, позамовних чинників – інтонації, жестів, міміки та ін.

Дисертаційне дослідження А. Ляшкевич присвячено методиці формування діалогічного мовлення учнів 1–4 і 5 класів з урахуванням принципу наступності й перспективності присвячено [206]. Розроблена система вправ на спостереження побутових, художніх, навчальних і ділових діалогів, редагування чужих і самостійно складених діалогів відповідно до мовленнєвої ситуації сприяє осмисленню, усвідомленню знань і вмінь, необхідних для продукування висловлювань та вдосконалення мовлення в цілому. О. Андрієць уперше створено та експериментально перевірено методику роботи з науково-навчальними текстами в старших класах з поглибленим вивченням української мови; уточнено поняття “науково-навчальний текст”, визначено психологічні та дидактичні засади його опрацювання в закладах нового типу (ліцеї, гімназії та ін.). Подальшого розвитку набуло застосування принципу міжпредметних зв’язків шкільного курсу мови з іншими шкільними дисциплінами, що здійснюється через посередництво науково-навчальних текстів [9].

Отже, зазначені підручники для 10-11 класів є неоціненною допомогою учням при вивченні української мови, однак у чинних підручниках з рідної мови автори подають вправи для вдосконалення навичок говоріння, але їх кількість недостатня, відсутня система вправ, що була б надійним підґрунтям для формування україномовної діалогової компетентності.

Пошук шляхів реалізації компетентнісного підходу до вивчення мови загалом й методики формування україномовної діалогової компетентності зокрема відображають публікації у фахових виданнях. Так, Н. Подлевська запропонувала систему ситуативно-діалогічних вправ, у яких учні 5-6 класів набувають навичок орієнтуватися у стандартних етикетних ситуаціях, вести діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету та збагачуючи лексичний запас [256].

У часописах “Дивослово”, “Мовознавство”, “Українська мова і література в школі”, “Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах”, у науково-методичних збірниках

опубліковано низку статей з діалогу та методики його опрацювання в 10-11 класах. У своїх працях Н.Бондаренко [46], В. Дороз [110], М.Пентилюк [244; 242; 247], Н. Подлевська [255], С.Цінько [325].

Опрацювання лінгвістичної, психологічної і методичної літератури дозволило стверджувати, що робота з формування діалогової компетентності в старших класах академічного профілю є важливим і необхідним чинником розвитку мовлення сучасного випускника середньої школи. Наші пошуки спрямовано на з'ясування й аналіз реального стану досліджуваної проблеми в середніх закладах, виявлення готовності вчителів до формування й удосконалення діалогового мовлення школярів. З цією метою здійснено спостереження й аналіз уроків, бесіди з учителями-словесниками та учнями, анкетування й констатувальні зрізи.

Констатувальний етап дослідження, що проводився в 10 та 11 класах академічного профілю, охопив спостереження за педагогічною діяльністю вчителів та навчальною діяльністю учнів міст Одеси, Вінниці та Одещини.

Метою анкетування було з'ясування місця діалогу у навчальному процесі та існуючих труднощів у вчителів при формуванні діалогової компетентності учнів загальноосвітніх шкіл (див. анкету – додаток В).

На перше запитання «Визначте місце діалогу в сучасному навчальному процесі та оцініть за шкалою семантичної диференціації (10 – найвищий показник, 1 – найнижчий) було отримано неоднозначні відповіді.

Як свідчать дані 11,11 % опитуваних учителів віднесли діалог до найвищого показника «10»; 55,56 % учителів і 9,09 % учнів – «8»; 11,11% учителів і 9,09 % учнів – «7»; по 11,11 % учителів віднесли діалог до показників «6» і «5», тоді як 36,36 % учнів – «6» і 18,18% – «5»; і до показника «4» – віднесли 27,27 % – учнів. Жоден респондент не відніс діалог до показників «3», «2», «1». Отже, як бачимо, погляди учнів з одного боку, і

думки вчителів – з іншого не збігаються, однак свідчать про необхідність використання діалогу в сучасному навчальному процесі.

Найвище за всіх оцінили свою готовність до діалогу вчителі: 11,11 % – на «9»; по 33,33 % – на «8» і «7» балів; 22,22 % респондентів – на «6» балів. Нижче всіх – учні (в середньому, на 5,6 балів), з них: на 9,09 % до показника «8»; 54,55 % – до показника «6»; по 18,18 % – до показників «5» і «4». Найвищі показники «10» і «9» і найнижчі «3», «2», «1» не було виявлено в жодного учня. Можна дійти висновку, що ніхто з респондентів не відчуває, щона 100% готовий до застосування діалогу. Основна кількість учнів оцінила свою готовність на 5,6 балів, що засвідчує не готовність дітей до діалогу з учителем, причиною чого вважаємо низький рівень сформованості діалогової компетентності, зокрема володіння техніками діалогового мовлення.

Третє запитання «Наскільки Ви оцінюєте складність використання діалогу?», – передбачало три варіанти відповідей для учнів/вчителів а) вдома/з колегами, б) на уроках/з учнями, в) на відпочинку/ з батьками. З'ясувалося, що вдома вести діалог достатньо складно дітям, однак відповіді по 9,09 % учнів віднесли до найвищого показника «9» балів і показників «5», «3» балів, 18,18 % – «4» балів. Саме така сама тенденція спостерігалась із вчителями, оскільки по 11,11 % учителів оцінили себе – «9», «8», «7», «6», «5», «3» балами і лише 33,33 % відзначили показник «4» бали.

Вести діалог на уроках серед учнів: по 9,09 % віднесли до найвищих показників «10» і «8» балів, по 18,18 % – до показників «7», «6», «5» балів, 27,27 % – «4» бали. Щодо вчителів, то по 22,22 % віднесли себе до показників «9», «8», «7», «6» балів; 11,11 % поставили собі «4» бали. Складність використання діалогу на відпочинку/з батьками до найвищих показників «10», «9» і «8» балів віднесли по 22,22 % учителів, до показників «7», «6», «5» балів – по 11,11 % учителів. Саме така сама тенденція

спостерігалась і в учнів, які по 9,09 % віднесли себе до показника «9» і «6» балів; по 27,27 % – до показників «8», «7», «5» балів.

На наступне запитання щодо переваги діалогу на уроках гуманітарного або фізико-математичного циклу, пункт а) гуманітарний цикл обрали 81,82% учнів, і 100% учителів. 20% учнів вважали, що діалог також дуже важливий на уроках математики-фізики.

Як з'ясувалось, 81,82% учнів, вважають, що діалог потрібний для релаксації під час уроку: 77,78% учителів вважають, що діалог розвиває креативність учнів, 44,44% – сприяє організованості; 33,33% – когнітивності; третина – релаксації. Якщо вчителі і намагаються організувати діалог так, щоб він виконував певні навчальні або виховні функції, то діти цього не бачать або не усвідомлюють, а можливо, вчителям це не вдається зробити.

На запитання «Які виникають труднощі при формуванні діалогової компетентності в учнів? Підкресліть дві головні» 78% вчителів зазначили недостатню кількість годин, відведених у програмі; 69% – відсутність відповідного методичного забезпечення; 17% – недостатньо власних знань з цієї теми; 20% – відсутня мотивація у учнів. Власний варіант відповіді надали 19% вчителів, зазначаючи відсутність вправ з цієї теми у сучасних підручниках.

На останнє запитання «Чи відчуваєте Ви дефіцит знань з цієї теми?» 100% учнів відповіли «так», учителі: 77,78% було відповідей «так», 22% – «ні».

При цьому вчителі, що відповіли негативно, оцінюють складність використання діалогу на уроках на «8-9» балів, а важливість діалогу – на «8» балів (тобто їм складно використовувати діалог, вони вважають його достатньо важливим, але додаткові знання їм не потрібні). Слід також констатувати, що жодний вчитель не проходив спеціальне навчання (курси) з методики формування діалогової компетентності, що ще раз безумовно підкреслює актуальність дисертаційного дослідження.

Отже, підсумовуючи результати, зазначимо, що провідне місце в навчальному процесі надають респонденти саме діалогу, що сприяє виникненню певних труднощів у вчителів при формуванні україномовної діалогової компетентності. За результатами проведеного дослідження виявлено зовнішні і внутрішні чинники, що впливають на ефективність формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ. До зовнішніх чинників віднесено:

- домінування як в освітньому середовищі, так і в сім'ї одноканальних (монологічних) комунікативних систем, де майже у 78% випадків учень є лише приймачем інформації. Найчастіше це вказівки/інструкції/накази і т. ін. щодо певної поведінки учнів, наприклад: Зроби ..., Принеси ..., Слухай ..., Покажи ..., що майже не передбачають зворотного зв'язку в мовленнєвій поведінці комунікантів. Діалоговий (двоканальний) режим комунікації передбачає інший контекст, зокрема: «Як ти плануєш зробити ..., Чи можеш ти зробити ...» і т. ін.;
- соціокультурне середовище, де перебуває учень, та стійкість норм, яких необхідно дотримуватись у мовленнєвій поведінці;
- непередбаченість у навчальних планах достатньої кількості годин на навчання учнів загальноосвітніх шкіл діалогу.

Щодо внутрішніх чинників, то насамперед відносимо особистісні якості учнів, рівень їхньої комунікабельності, ініціативність і т. ін.

2.1.2. Характеристика сформованості рівнів україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Для реалізації мети та завдань дисертаційного дослідження було використано метод експерименту, що дозволив вивчити внутрішні закономірності процесів та явищ предмета дослідження, з'ясувати параметри їх функціонування й визначити, які з цих параметрів впливають на рівень сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів

ЗОШ і як буде протікати той чи той процес, якщо змінювати різні параметри одночасно. Зазначимо, що основними методами емпіричного пізнання є спостереження, експеримент, бесіда, вимірювання, порівняння, соціологічне опитування, анкетування і т. ін.

Кількість учасників експерименту 197 осіб. За виявленими критеріями та показниками у пар.1.3 було визначено й схарактеризовано рівні сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ, а саме високий, достатній, середній, початковий.

Високий рівень вимагає від учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які вільно володіти і розуміти сутність базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, обізнаність з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, уміння складати різні види україномовного діалогу, застосовуючи техніки діалогового мовлення, самостійно обирати аспект запропонованої теми, пов'язувати його з власним життєвим досвідом, логічно зіставляли різні погляди на той самий предмет; уміти дібрати переконливі аргументи на захист своєї позиції, здатність змінити свою думку в разі переконливих аргументів іншого; додержуватися правил поведінки та мовленнєвого етикету в діалоговій розмові, вміти толерантно вислухати співрозмовника, коротко сформулювати свою думку, давати можливість висловитися партнеру по діалогу; види, структура діалогу, мовне оформлення реплік діалогу відповідає нормам, що засвідчує наявність розвинених особистісних якостей (комунікабельність, ініціативність і саморегуляція в діалоговому спілкуванні, емпатія). Виявити ініціативність та саморегуляцію в діалоговому спілкуванні, вміти оцінювати і контролювати мовлення співрозмовника, своє власне мовлення, усвідомлено використовувати діалог у процесі саморозвитку.

Достатній рівень вимагає від учні 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які вільно володіють і розуміють сутність базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, обізнаність з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, уміння складати різні види україномовного

діалогу, застосовуючи техніки діалогового мовлення і демонструючи загалом достатній рівень культури мовлення (чітко та логічно висловлювати думки, виявляти вміння сформулювати запитання, давати влучну, дотепну відповідь, здебільшого виявляти толерантність, стриманість, коректність у разі незгоди з думкою співрозмовника). У діалозі трапляються окремі відхилення від теми та недоліки в пов'язуванні реплік, відсутні вступна чи підсумкові репліки; мовне оформлення реплік у цілому має відповідати нормам. Усвідомлено використовувати діалог у процесі саморозвитку, але іноді припускають окремі помилки. Вміти чітко, логічно висловлювати власні думки у поняттях, ініціювати репліки, вміти оцінювати і контролювати мовлення співрозмовника, своє власне мовлення, але припускати одну-дві помилки.

Середній рівень вимагає відучнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які володіють і розуміють сутність базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, поверхову обізнаність з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, вміти досягати комунікативної мети в україномовному діалозі з нескладної теми, але виникають незначні труднощі у застосуванні технік діалогового мовлення, зокрема, при використанні різних видів діалогу, їх репліки загалом змістові, відповідають основним правилам поведінки в розмові, нормам етикету, проте їм не вистачає самостійності суджень, їх аргументації, новизни, лаконізму в досягненні комунікативної мети, наявна певна кількість помилок у мовному оформленні реплік тощо. У діалозі є окремі відхилення від теми, недоліки в пов'язуванні реплік, відсутні вступна та підсумкова репліки; інтонація, добір слів, побудова реплік в окремих випадках потребує корекції, водночас усвідомлено використовують діалог у процесі саморозвитку, їхні вміння потребують удосконалення. Подекуди зустрічаються неточності у використанні понять, не завжди ініціюють репліки, вміють оцінювати і контролювати мовлення співрозмовника, своє власне мовлення, але допускають три-чотири помилки.

Початковий рівень вимагає від учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які мають фрагментарні знання (менше половини) базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, не обізнані з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, у них виникають *значні труднощі в застосуванні технік діалогового мовлення, зокрема, підтриманні діалогу, здебільшого вони відповідають на запитання лише «так» чи «ні» або аналогічними уривчастими реченнями стверджувального та заперечного характеру, недоречно використовують різні види діалогу.* В цілому додержуються правил поведінки в розмові (не перебивали один одного, виявляли зацікавленість словами співрозмовника тощо), при цьому інтонування їхніх реплік потребує значної корекції, а добір слів та побудова речень – удосконалення, зокрема не використовують діалог у процесі саморозвитку, що засвідчує про необхідність корекції розвитку особистісних якостей (комунікабельність, ініціативність і саморегуляція в діалоговому спілкуванні, емпатія).

До кожного показника в межах певного критерію було дібрано тестові методики на виявлення рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ.

Для визначення рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ було розроблено методику діагностики, яка передбачала роботу у двох напрямках. Перший напрям був пов'язаний з визначенням критеріїв знання та вміння/навички, для чого були розроблені експериментальні тестові завдання і кейси (див. додаток Б). Другий – критерій особистісні якості, де застосовувалися спеціально адаптовані психологічні тести і спостереження (див. додаток В). Схарактеризуємо ключові моменти технології оцінювання рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ. Розподіл та оцінювання тестових завдань у межах кожного критерію подано в аркуші – кодуванні (див. додаток Г).

Серії тестових завдань «А», відповідали першому критерію знання. Так, показник «розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогова мовленнєва ситуація», «діалогова комунікація», «діалогове спілкування» та ін. вимірювали за допомогою тестових завдань № 1-12 серії «А»; «обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації» за допомогою тестового завдання № 13 серії «А»; «усвідомлення норм культури діалогового мовлення» вимірювали за допомогою тестових завдань № 14-15 серії «А». Кількісна обробка експериментальних даних відбувалася за аркушем-кодування, де “+” – правильна відповідь, “-” – неправильна відповідь. За правильно виконане завдання учень отримував 1 бал (максимальний бал за виконання завдань серії «А» – 77). Так, наприклад, одним із завдань серії «А» було: що Ви розумієте під поняттям «діалог»? а) форма усного мовлення, розмова двох чи декількох осіб; б) виступ під час дискусії; в) процес, що забезпечує засвоєння досвіду, виховання і розвиток особистості. Завдання 1-3 супроводжувалося варіантами відповідей, серед яких тільки одна була правильною. При виконанні завдання 4-10 кількість балів отримували залежно від кількості правильних відповідей. Так, наприклад, у серії «А» також було завдання визначити характеристики діалогового мовлення. Завдання супроводжувалося варіантами відповідей, серед яких тільки три були правильними: а) стрункність композиції, б) логічна послідовність, в) обмін сигналами, г) спонтанність, д) порушення синтаксичних норм, е) фонетичні скорочення, ж) неохайна форма викладу.

Для вимірювання другого критерію – уміння/навички, показниками якого виступили: володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатність вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку, були розроблені тестові завдання серії “В”, передбачали розв’язання конкретних ситуацій. Ці завдання відносяться в тестології до

завдань третього рівня складності (1 – 60 балів за серію). Такі тестові завдання дозволили визначити вміння застосовувати вивчений матеріал із використанням різних методів аналізу, зокрема аналізу елементів, взаємозв'язків, організаційних принципів та ін. Зазначена серія передбачала п'ять кейсів, з них: для вимірювання показника володіння техніками ведення діалогу, а саме: слухання, запитання та відповіді, сперечання, аргументації, ведення дискусії – перші три завдання, кожне з яких оцінювалося за дванадцятибальною шкалою; вміння застосовувати різні види діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника – четверте завдання передбачало створення трьох діалогів по чотири бали й уміння використовувати діалог у процесі саморозвитку п'яте – написання есе 12 балів. Максимальна кількість балів, яку можна було одержати за кожне виконане 1-3 завдання, – 12, мінімальна – 1. Отже, максимальна кількість балів, яку можна було одержати за виконання завдань серії «В» – 60 балів, з них за виконання кожного кейсу максимум 12 балів.

Для вимірювання показників критерію «особистісні якості», що відповідав другому напрямку діагностування сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ, використовувалися психологічні тести № 1 – «Комунікабельність», № 2 – «Емпатія» (А. Мехрабієна, Н. Епштейна) і адаптована методика А. Богуш (ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні) [208, с. 59-62; 37, с. 9-14].

Слід зазначити, що до початку тестування проводився інструктаж учнів за стандартною схемою, що використовується у подібних випадках. Тестування відбувалось українською мовою, кожний учень отримував блоки завдань та аркуш-кодування. Після виконання тестування всієї запланованої вибіркової сукупності був проведений контроль якості отриманої інформації. Бланки, при заповненні яких були допущені порушення інструкції щодо виконання завдань, були виключені із масиву первинних документів. У результаті, для обробки на програмних обчислювальних машинах було відібрано 197 анкет.

Обробка експериментальних даних, зокрема, анкет, тестів, питальників, що використовувались у процесі експерименту, проводилася за допомогою пакету прикладних програм SPSS та MS Excel. При цьому використовувалися такі математико-статистичні методи обробки інформації: шкалювання, групування у вигляді статистичних рядів, порівняння статистичних вибірок, кореляційний аналіз.

Для опису сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ застосовувалася шкала оцінювання 1-12: якщо учень отримував від 1 до 3 балів, то його україномовна діалогова компетентність вважалася сформованою на початковому рівні; 4-6 балів – на середньому; 7-9 балів – на достатньому; 10-12 балів – на високому.

Подаємо логіку та процедуру розрахунків із визначення рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ.

По-перше, визначалася сформованість діалогової компетентності за кожним показником критерію знання. Оцінювання за тестами відбувалося за різними шкалами, що потребувало використання методики переходу від певної шкали оцінювання до обраної (у нашому випадку до шкали 1-12). Таку методику подано в роботі О. Єлісеєва [90]. Відповідно до вказаної методики було розраховано коефіцієнти зрушення лівої границі і розтягування шкали до обраної. Кількісну оцінку сформованості діалогової компетентності учнів за першим показником критерію «знання» було отримано за формулою:

$$P_{11} = 0,34375 \cdot \alpha_1 + 1$$

де P_{11} – кількість балів за першим показником критерію знання; α_1 – кількість

балів, отримана за завданнями 1 – 12 серії «А».

Аналогічно, кількісну оцінку сформованості діалогової компетентності учнів за другим та третім показниками критерію «знання» було отримано за формулами:

$$P_{12} = 2,2 \cdot \beta_1 + 1;$$

$$P_{13} = 0,275 \cdot \gamma_1 + 1,$$

де P_{12} , P_{13} – кількість балів за другим та третім показником критерію «знання» відповідно; β_1 – кількість балів, отримана за завданням 13 серії «А»; γ_1 – кількість балів, отримана за завданнями 14 – 15 серії «А».

Щодо першого показника, розуміння сутності базових понять, які систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, що покладені в основу формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл зазначимо, що неправильні відповіді на запитання тесту становлять 69% від загальної кількості. Спостерігалася невідповідність та взаємозамінність у визначенні основних термінів, визначення основних ознак, чинників, характеристик діалогового мовлення переважно здійснювалося помилково. Наприклад, типовими є відповіді при порівнянні запропонованих ознак монологу і діалогу, що роль адресату в діалозі є пасивною замість активної (63% загальної кількості), зазначено складний синтаксис замість простого (67%) та ін.

Опишемо типові помилки у відповідях респондентів за показником усвідомлення способів та методів оперування базовою специфікою діалогового мовлення, а саме: види діалогу та правила їх ведення, які становлять 78% загальної кількості. Наприклад, до кожної ознаки доберіть відповідний вид діалогу, де зазначено, що діалог характеризується репліками-суперечностями, що переводять тему в іншу площину, більшістю респондентів визначено діалог-наказ або діалог-пояснення. Однотипне завдання, але стосувалося вже прямої та непрямой тактики мовленнєвого впливу більшість респондентів зазначило, що вислів “Відповідальність ніколи Вас не прикрашала” є прямою тактикою впливу. Здивували відповіді респондентів, де необхідно було знайти схему, на якій відображено монолог,

діалог та полілог, оскільки більшість респондентів визначило діалог на схемі полілогу і навпаки.

Неповною й неусвідомленою була обізнаність з нормами культури діалогового мовлення учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, оскільки в запропонованому діалозі респондентами не було визначено використані в діалозі формули мовленнєвого етикету, а саме: 28% – звертання, 34% замість звертання визначили привітання (любий тату, дочко), 67% – співчуття, 18% – відмова, 69% – компліменту, знайомство, 23% учнів – прохання. У проаналізованих респондентами діалогах при виправленні порушень норм культури мовлення (акцентуаційні, лексичні, стилістичні, пунктуаційні, орфографічні) помилки становили 86% від загальної кількості. Більшість порушень були саме лексичні, наприклад, я приймала участь –(я брала участь), не поняла - (не зрозуміла), неділя – (тиждень); орфографічні (помиляються – помиляються, правильна – правильна); акцентуаційна (завжди - завжди, зайняв – зайняв). Щодо пунктуаційних помилок, то слід констатувати відсутність саме знаків оклику та запитання. Отже, як свідчать отримані результати, було виявлено основні помилки із запропонованих експериментальних тестових завдань саме в завданнях другого та третього рівнів складності серії «А».

Рівні діалогової компетентності обчислювалися шляхом визначення середнього арифметичного оцінок за відповідними показниками, тобто:

$$Kp_1 = \frac{1}{3}(П_{11} + П_{12} + П_{13}),$$

де Kp_1 – кількість балів за першим критерієм, де $П_{11}$ – кількість балів за першим показником критерію знання; $П_{12}$, $П_{13}$ – кількість балів за другим та третім показниками критерію «знання» відповідно.

Узагальнено рівні знань учнів 10-11 класів ЗОШ щодо особливостей створення україномовного діалогу подано на рис. 2.1.

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл мали початковий рівень критерію знання – 55,61 % респондентів, тоді як високий рівень зазначеного критерію було виявлено лише в 1,56 % респондентів; достатній – у 13,08 % учнів, середній – у 29,75 % осіб.

Отже, кількісний та якісний аналіз результатів підтверджує недостатню сформованість знання учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл у процесі формування україномовної діалогової компетентності. Такий стан проблеми в сучасному педагогічному досвіді зумовлює необхідність розробки комплексу методичних заходів, спрямованих на формування в учнів 10-11 класів у процесі навчання у загальноосвітніх школах системи знань про сутність, значення, функції, цілі, об'єкти, критерії, норми, види діалогу, а також методику його реалізації.

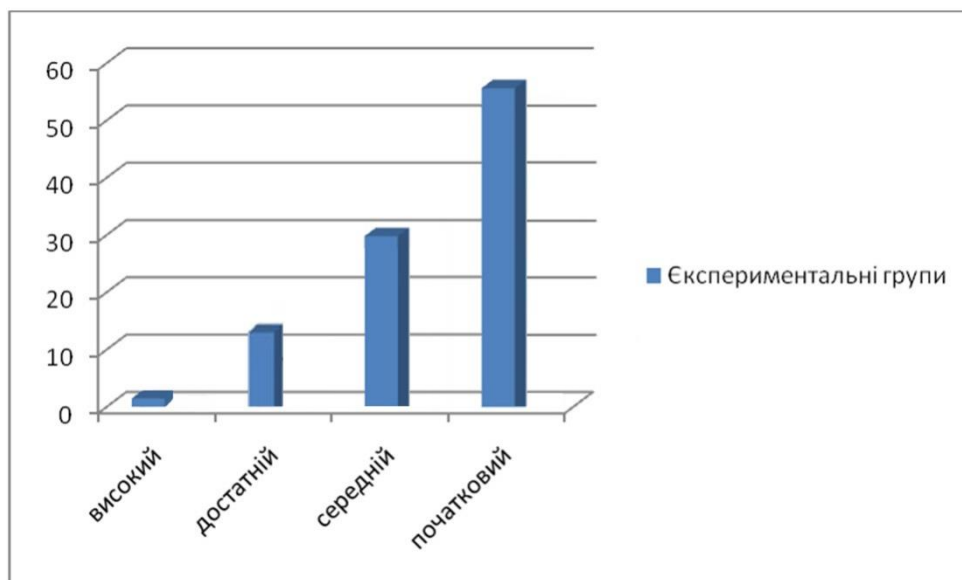


Рис. 2.1. Рівні знань учнів 10-11 класів ЗОШ щодо особливостей створення україномовного діалогу

Отже, кількісний та якісний аналіз результатів підтверджує недостатню сформованість знання учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл у процесі

формування україномовної діалогової компетентності. Такий стан проблеми в сучасному педагогічному досвіді зумовлює необхідність розробки комплексу методичних заходів, спрямованих на формування в учнів 10-11 класів у процесі навчання у загальноосвітніх школах системи знань про сутність, значення, функції, цілі, об'єкти, критерії, норми, види діалогу, а також методику його реалізації.

По-друге, визначалася сформованість діалогової компетентності за кожним показником критерію вміння/навички. Розрахунки за методикою переходу від певної шкали оцінювання до шкали 1 – 12 надано в додатку Е. Кількісну оцінку сформованості діалогової компетентності учнів за показниками критерію вміння/навички відповідно до цієї методики було отримано за формулами:

$$P_{21} = 0,3(3) \cdot \alpha_2$$

$$P_{22} = 1,2(2) \cdot \beta_2 - 2,6(6) ;$$

$$P_{23} = \gamma_2 ,$$

де P_{21} , P_{22} , P_{23} – кількість балів за першим, другим та третім показниками критерію вміння/навички відповідно; α_2 – кількість балів, отримана за завданнями 1-3 серії «В»; β_2 – кількість балів, отримана за завданням 4 серії «В»; γ_2 – кількість балів, отримана за завданням 5 серії «В».

Для вимірювання другого критерію – уміння було запропоновано тестові завдання серії «В», які передбачали розв'язання конкретних ситуацій.

Аналіз результатів діагностики критерію «уміння» підтверджує загальну тенденцію низьких показників, що підтверджується протоколами оцінювання умінь респондентів, зокрема володіння техніками ведення діалогу, а саме: слухання, формулювання запитань та відповідей, сперечання, аргументації, ведення дискусії. Слід зазначити, що при формулюванні запитань та відповідей у більшості респондентів виникали труднощі при постановці

навідних (93%), альтернативних (95%) та проблемних (54%) запитань або вони їх зовсім не використовували. Наприклад, при виконанні завдання: «Дізнайтеся, чи був Ваш співрозмовник учасником олімпіади з української мови», учні використовували запитання типу: Ви приймали участь в якій-небудь олімпіаді? Де проходила олімпіада? Коли? Запитання були занадто конкретні. Майже не викликали труднощі прості та уточнюючі запитання. Щодо формулювання відповідей респондентів, то слід констатувати переважну більшість неповних (87%) та недоречних (43%), що засвідчує низький словарний запас, оскільки більшість помилок було саме недоречне використання лексичного значення слова. Наприклад, неповні відповіді типу: так, ні, колись було. Незнання лексичного значення слова, використання русизмів: замість «змагатися» – «состязатися», «зрозуміла» – «поняла» (наголос на «о»), «відповідальний» – «охайний», «отряд» – «загін», «да» – «так».

Наведемо приклад діалогу учнів (С. Кальченко, М. Ворніченко) при виконанні завдання: «Дізнайтеся, чи був Ваш співрозмовник старостою класу, так, щоб він про це навіть не здогадався?».

- Ти любишь командувати?
- Да.
- А ти колись командував чимось?
- Так.
- А де?
- Національна спортивно-розважальна гра «Катигорошко» для підлітків.
- А де вона проходила?
- Дитячий центр «Молода гвардія».
- А ким ти командував?
- Я був командиром отряду.
- Сподобалось?
- Насправді.
- А в класі був керівником?

- Останні 2 роки – ні.
- А раніше?
- Раніше був. Кажись, у 5 класі.
- Ким ти був?
- Старостою класу.
- Прекрасно!

Уважно слухали співбесідника та не втручались у розмову співрозмовника лише 56 % респондентів, що засвідчує уміння володіння технікою слухання. Щодо складових техніки аргументації, то слід зазначити, що вміли доводити і аргументувати висунуте положення лише 8,3% респондентів, мали свою позицію, аргументовано відстоювали свій погляд 6,8 % учнів 10-11 класів, більшість (78,9 %) висували пропозиції, однак не могли їх аргументувати і відстояти. Наприклад, аргументи не переконливі: під час екскурсії не можна відлучатися, тому що можна загубитися; чи під час екскурсії не можна розмовляти, тому що вчитель буде сваритися. Не зважаючи на те, що вміли шукати додаткові аргументи, контраргументи та співставляти альтернативи 23,2% респондентів, заперечували позиції оппонента лише 16,3 %, при цьому, використовували полемічні прийоми 12,9 % учнів. Наприклад: «Не могли б ви сказати», «Що ви думаєте з приводу», «З цим не можна не погодитися».

Наприклад, О. Добченко зумів дізнатися, чи був С. Візнов у Криму, водночас поставити запитання так, щоб він про це навіть не здогадався, не зумів. Наприклад,

- Ти був у Києві?
- Так.
- А у Львові?
- Да.
- Ти любиш мандрувати.
- А ти звідки знаєш?
- Я думаю.

- Давай під час канікул поїдемо разом до Криму?

- Я поняв!!! Ти хочеш дізнатися, був я в Криму чи ні?

І навпаки, А. Іванов, дізнаваючись, чи любить його співрозмовник П. Короткова театр, так, щоб вона про це навіть не здогадалася, програла.

Наприклад,

- У тебе є хоббі?

- Є.

- Яке?

- Спорт.

- А ти любиш кино?

- Так.

- А балет?

- Так.

- А ти бачив « Лускунчик»?

- Звичайно.

- А оперу ти любиш?

- Ні.

- А в театр ти ходиш?

- Так.

- Це теж твоє хоббі?

- Ні! Це хоббі моєї бабусі. Але вона старенька, і я мушу ходити.

- Ура! Победа!

Щодо техніки ведення дискусії, то вміння висувати гіпотези та будувати прогнози засвідчили 18,62 % респондентів, уважно слухали й аналізували відповіді 34,84 %, однак вміння заперечувати позиції опонента при веденні дискусії було виявлено у 19,31 %. Типовими помилками респондентів при веденні дискусії були: непереконаливість доводів; недостатньо фраз, які стимулюють мовленнєву діяльність співрозмовника; недоречно використовують тактики прямого та непрямого впливу; порушення правил культури мовлення.

Оцінюючи вміння застосовувати різні види діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника достатню кількість реплік у діалозі, засвідчено в 78,64 % респондентів, що підтверджується досягнутою метою. Недостатнє використання фраз (29,43 % респондентів), які стимулювали мовленнєву діяльність співрозмовника такими фразами, як: «я пропоную Вам (тобі), я прошу Вас (тебе) я радив би, я міг би запропонувати, будь другом». Також було зафіксовано певну кількість помилок, зокрема 46,92 % – акцентуаційні (наприклад: завжди, зайняв, брала участь), 69,38% – лексичні (наприклад: в мероприїмствах, не поняла, прекрасно), 35,71 % – стилістичні (наприклад: багато хто так думає, сіли у болото). Переважна більшість тактик, які використовували респонденти, були прямими (87,36 %) і майже 13% непрямі. Наприклад, необхідно скласти три варіанти діалогу двох близьких людей, які давно не бачилися, враховуючи індивідуальні риси кожного. «Який Ви б використали вид діалогу і тактики мовленнєвого впливу при бесіді з кожною людиною, оскільки вам відомо, що некожний з них має достатньо часу до цього, а ви бажаєте з ним поспілкуватися. Кожна людина має такі риси: перший – близький друг, але вже він один рік навчається у колледжі». Зараз він займається підготовкою до олімпіади з математики. Він завжди віддає перевагу справі, йому властиве почуття відповідальності за виконання справи.

– Привіт!

– Яка зустріч! Я дуже радий тебе бачити! У тебе є час?

– Не зовсім. Я зараз готуюсь до олімпіади з математики.

– Я так хочу з тобою поспілкуватися!

– Але...

– Слухай, давай готуватися разом. Мені цікаво. Я теж люблю математику. А під час олімпіади я буду вболювати за тебе. Як?

– Здорово!

– Коли ми зустрінемося?

– Завтра після колледжу. У 15 годині. В центрі.

– О кей.

Одним із завдань було скласти правила поведінки на перерві, на екскурсії за допомогою «Apollo-Technik». Учні розподілялися на кілька малих груп і діяли за інструкцією. Наприклад, складання правил поведінки на перерві.

1 крок: ідеї з організації поведінки під час перерви (працюють у парах).

Загальні думки: неможна бігати, кричати, палити; необхідно провітрювати клас, допомогати вчителю.

Індивідуальні думки: танцювати у спортивній залі, слухати сучасну музику.

2 крок: : ідеї з організації поведінки під час перерви (працюють у групах по 4 особи).

Загальні думки: неможна бігати, палити; необхідно провітрювати клас.

Індивідуальні думки: танцювати у спортивній залі.

3 крок: дискусія за правилами, які були записані на особистому аркуші: «Може бути приєднана до загальних правил індивідуальна думка – танці під час перерви у спортивній залі»

– На мою думку, це здорово!

– А я рахую – ні. Хто буде контролювати ситуацію?

– Звичайно, будуть чергові.

– Цікава ідея!

– Хто хоче чергувати?

– Я, я...

– Хто «за»?

– Будемо танцювати!

Аналіз написаних есе з тем: «Свята просто та чи просто та гірша за крадіжку? Що істинно?», «Дон Кіхот: божевільний чи романтик?» засвідчив переважну кількість есе з низькими балами. Наведемо декілька фрагментів з есе як приклади типових помилок. Наприклад, фрагмент респондента К. Кравченко: «...Я думаю, що Дон Кіхот божевільний. Що істинно? А що він

сподівається? Цих ворогів немає. Вони вигадані. Навіщо з ними воювати? Треба воювати зі справжніми ворогами. Я б не став воювати з вітряними млинами...». Типовими помилками при аналізі есе були непослідовність викладу, головна думка аргументувалася недостатньо, припускалися мовних та мовленнєвих помилок. Лексика бідна, були лексичні помилки (з *ветряними млинами*), граматичні помилки (*що він сподівається*).

Наступний фрагмент відповіді учня Ю. Петкова в цілому відзначався багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, але припускалися окремі огріхи: повторення (які, який), орфографічна помилка (вітраки). «...Мене вражає відірваність Дон Кіхота від життя. Так жити не можливо. Я не можу для себе вирішити, хто він. Його лицарські подвиги – смішні подвиги. Може, вітраки в нього голові? Адже поради, які він давав Санчо Пансі, який став губернатором, відрізняються мудрістю..». Фрагмент з есе учня В. Іванченко в цілому відзначався багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною правильністю. Учень припускався мовленнєвих помилок (романтик і мрійник; по достоїнству).

«...Мені здається, що Дон Кіхот - романтик і мрійник, що володіє власним баченням світу, а його поведінка зумовлена прагненням допомогти, в силу своїх можливостей, скривдженим, бідним і пригнобленим. На жаль, сучасники не змогли зрозуміти і оцінити по достоїнству високі пориви ідальго. І в цьому полягає трагізм його образу...».

Учениця Ю. Крилова самостійно побудувала послідовний, повний текст есе, враховуючи комунікативне завдання, висловила власну думку, але типовими були орфографічні (взявся), пунктуаційні та мовленнєві помилки (страшна). «...Хочу розповісти, звідки взагалі взявся такий вираз «свята простота». Коли інквізиція спалювала на багатті непокірного Яна Гуса, якась бабуся "божий одуванчик", стала підкидати дров у вогонь, щоб він розгорівся і швидше спалив еретика. При цьому вона була впевнена, що робить

богоугодну справу. Вчений вигукнув: «O, sanctasimplicitas!» («O, свята простота!»). Я думаю, що в цьому розумінні «свята простота» страшна...».

Отже, кількісно-якісний аналіз результатів дослідження за другим критерієм «уміння/навички» при формуванні діалогової компетентності учнів дає підстави дійти висновку про загальний початковий коефіцієнт його сформованості.

Рівні діалогової компетентності обчислювалися шляхом визначення середнього арифметичного оцінок за відповідними показниками, тобто:

$$Kp_2 = \frac{1}{3}(P_{21} + P_{22} + P_{23}),$$

де Kp_2 – кількість балів за другим критерієм, де P_{11} – кількість балів за першим показником критерію «уміння/навички»; P_{12} , P_{13} – кількість балів за другим та третім показником критерію «уміння/навички».

Результати рівнів сформованості показників україномовної діалогової компетентності за критерієм «уміння/навички» в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл наочно представлено на рис. 2.2.

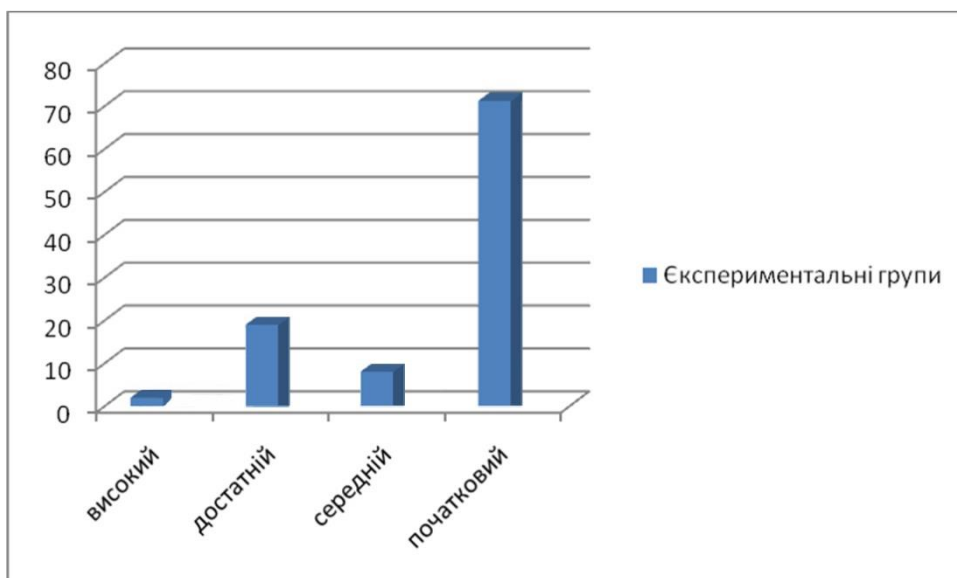


Рис. 2.2. Рівні сформованості показників україномовної діалогової компетентності за критерієм «уміння/навички» в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість респондентів мали початковий (68,22 %) і середній (9,85 %) рівні сформованості показників україномовної діалогової компетентності за критерієм «уміння». Достатній рівень виявлено у 20,08 % респондентів, високий – лише у 1,85 % учнів.

Отже, емпіричні дані констатувального етапу дослідження дають підстави дійти висновку, що причинами початкового рівня сформованості показників україномовної діалогової компетентності за критерієм «уміння/навички» в респондентів є відсутність зв'язку у процесі теоретичної та практичної підготовки учнів 10-11 класів у загальноосвітніх школах.

Надалі, визначалися рівні сформованості діалогової компетентності за кожним показником критерію «особистісні якості». Розрахунки здійснювалися відповідно до результатів конвертації балів, отриманих за певною методикою (табл. 2.1) та методики переходу від тестових балів до шкали 1 – 12 (див. додаток Ж).

У межах третього критерію, який зорієнтований на діагностування особистісних якостей, відбувалася конвертація балів з використанням У межах третього критерію, який зорієнтований на діагностування особистісних якостей, відбувалася конвертація балів з використанням математико-статистичних методів, що дозволяли виявити числові інтервали зміни комунікабельності, логічності та здатності до емпатії для кожного рівня її сформованості: для початкового, середнього, достатнього, високого. Це дозволило поряд з якісною характеристикою кожного рівня дати його кількісну характеристику.

Таблиця 2.1

Конвертація результатів за критерієм «особистісні якості»

| Тест (одиниці виміру) | Рівні критерію якості (бали) | | | |
|---------------------------|------------------------------|-----------|----------|------------|
| | Високий | Достатній | Середній | Початковий |
| Тест «Комунікабельність», | 14 – 18 | 19 – 24 | 0 – 13 | 25 – 32 |

| | | | | |
|---|----------------------|----------------------|---------------------|-------------------|
| (бали) | | | | |
| Адаптована методика А.Богуш | 0 – 1 | 2 | 3 – 4 | більше 4 |
| Опитувальник для діагностики здатності до емпатії А.Мехрабієна, Н. Епштейна юнаки / дівчата, (бали) | 33 – 26 / 33 – 30 | 25 – 17 / 29 – 23 | 16 – 8 / 22 – 17 | 7 – 0 / 16 – 0 |
| Дванадцятибальна шкала | 10 – 12 | 7 – 9 | 4 – 6 | 1 – 3 |

Рівні діалогової компетентності за третім критерієм обчислювалися шляхом визначення середнього арифметичного оцінок за відповідними показниками, тобто:

$$Kp_3 = \frac{1}{3} (П_{31} + П_{32} + П_{33}),$$

де Kp_3 – кількість балів за третім критерієм.

Результати рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності за критерієм «особистісні якості» в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл наочно представлено на рис. 2.3.

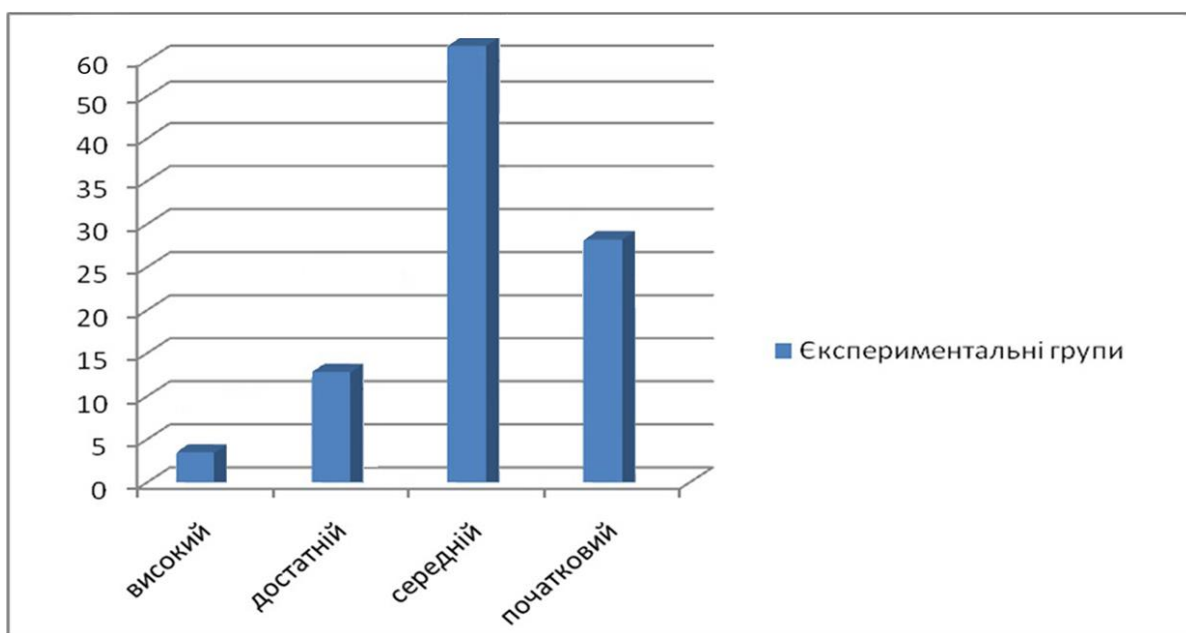


Рис. 2.3. Рівні сформованості україномовної діалогової компетентності

за критерієм «особистісні якості» в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

За одержаними результатами можна констатувати, що більшість респондентів мали середній (60,4 %) і початковий (27,09 %) рівні сформованості діалогової компетентності за критерієм «особистісні якості». Достатній рівень було виявлено у 10,37 % респондентів, високий – лише у 2,14 % учнів.

Діалогова компетентність учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл оцінювалася за формулою:

$$DK = \frac{1}{3}(Kp_1 + Kp_2 + Kp_3),$$

де DK – кількість балів за трьома критеріями.

Результати сформованості рівнів україномовної діалогової україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (констатувальний етап) подано в табл. 2.2.

Як засвідчує таблиця, високого рівня сформованості україномовної діалогової компетентності досягли 1,85 % респондентів, на достатньому рівні було 14,51 % респондентів, на середньому було 33,33 % респондентів, на початковому рівні сформованості україномовної діалогової компетентності були 50,31 % респондентів.

Таблиця 2.2

Результати констатувального зрізу щодо сформованості рівнів
україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів
загальноосвітніх шкіл(у %)

| Група | Рівні | | | |
|-------|---------|-----------|----------|------------|
| | Високий | Достатній | Середній | Початковий |
| Ег | 1,85 | 14,51 | 33,33 | 50,31 |

Отже, на основі результатів констатувального зрізу виявлено помилки в процесі продукування усних висловлювань учнів 10-11 класів, а також недоліки, зокрема невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, змісті висловлювання, структурній організації, мовному оформленні, оцінювати мовленнєві повідомлення, здійснювати контроль для забезпечення зворотного зв'язку. Результати констатувального зрізу підтвердили необхідність у поглибленні і систематизації теоретичних знань з досліджуваної проблеми, оновлення системи вправ відповідно до визначеного змісту освіти, що сприятиме інтенсивній мовленнєвій практиці учнів у певних видах діалогу, стилях, типах і жанрах.

Аналіз програм та огляд методичного забезпечення з досліджуваної проблеми, результати зрізових робіт переконали нас у необхідності створення експериментальної методики, що сприятиме формуванню україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів і готуватиме школярів до активного спілкування в різних життєвих ситуаціях.

2.2. Педагогічні умови формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл та шляхи їх реалізації

У словникових джерелах та наукових дослідженнях педагогічні умови визначаються як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості або групи людей [79; 286; 292; 298].

Педагогічними умовами формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл у процесі навчання виступили: створення в учнівському колективі діалогового простору комунікативно-мовленнєвої спрямованості; мотивація учнів до діалогового дискурсу у процесі інтерактивного навчання; інформаційно-

методичний супровід процесу формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Розглянемо їх.

Створення в учнівському колективі діалогового простору комунікативно-мовленнєвої спрямованості як педагогічна умова формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Діалоговий простір учені (Ю. Вострякова, Н. Кокшаров, І. Купчигіна) розглядають у різних аспектах.

Н. Кокшаров характеризує діалоговий простір в історичному розвитку, зазначаючи, що проблеми діалогу вивчали давньогрецькі філософи – софісти, Сократ, Платон, Аристотель, філософи епохи еллінізму. Підґрунтям створення діалогового простору була духовна культура, а він був заснований на визнанні плюралізму думок, рівноправності поглядів, визнання загальнолюдських принципів, свободи і цінності особистості і суспільства в цілому. У середньовіччі діалог використовувався переважно в моральних цілях. Внутрішньо діалогічний філософський трактат Абеяра «Так і ні» (1122 р.) та його твір «Діалог між філософом, іудеєм і християнином» передбачав не тільки діалог конфесій, а й діалог культур [156].

І. Купчигіна розглядає організацію діалогового простору як умову формування ціннісного ставлення слухачів до професійної культури, яка передбачає формування у слухачів комунікативних умінь (легко вступати у взаємодію з іншими учасниками спілкування, швидко завойовувати ініціативу у спілкуванні, використовувати різні комунікативні засоби і технології у процесі спілкування і ін.), емпатичних настанов; спонукає шукати різні способи вираження своєї позиції; підвищує сприйнятливість до нових відомостей, нового погляду про значимість професійної культури та її цінностей для професійного та особистісного становлення [184].

Вочевидь, спілкування слухачів на основі діалогу має значний творчий і розвивальний потенціал, активізує самосвідомість учасників діалогу, формує діяльнісну, активну позицію всіх учасників, створює умови для мовленнєвої

діяльності, формує комунікативні вміння; призводить до єдиного результату, створеному шляхом інтеграції всіх думок і позицій, які пройшли шлях заперечення, зіставлення, поглиблення, розуміння; відображає внутрішній прихований процес професійно-особистісного становлення; є стимулом самовдосконалення, саморозвитку.

Аналізуючи проблеми пізнання, Ю. Вострякова розглядає діалоговий простір у сучасній культурі [68, с. 78-81].

Отже, під діалоговим простором розуміємо створення розвивального освітнього середовища, емоційно стимулювальну й активізуючу потребу учнів відкривати нові знання в процесі навчання діалогом. Організація міжособистісної взаємодії в діалоговому просторі виступає джерелом збагачення індивідуального досвіду учнів, який є необхідним у формуванні діалогової компетентності. Спеціально організований діалоговий простір дозволяє не тільки збагатити, але й поглибити процес пізнання довкілля, а також розвивати особистісні якості, необхідні для життєдіяльності в суспільстві, формувати досвід емоційного ставлення до світу, а отже, розвивати творчу діалогову активність у засвоєнні знань. Діалоговий простір сприяє організації розвитку діалогічного мовлення, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань.

Наступною педагогічною умовою при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл була мотивація учнів до діалогового дискурсу засобами інтерактивного навчання.

Комунікативно-мовленнєва діяльність, як і кожна свідома дія людини, зумовлена мотивацією. Мотивація визначає мовленнєву активність; постановка мети мовленнєвого акту є початком акту, що організує його, мотивація є також початком мовленнєвого наміру – інтенції.

До чинників, що визначають мовленнєву інтенцію, О. Леонт'єв відносить: мотивацію; інформаційні імпульси; досвід, прогнозування результатів висловлювання; завдання мовленнєвої дії. Одночасно вчений

виділяє чинники, що сприяють реалізації мовленнєвої інтенції: 1) вибір мови; 2) ступінь володіння мовою; 3) функціонально-стилістичний, соціолінгвістичний, афективний, паралінгвістичний фактор; 4) індивідуальні відмінності в мовленнєвому досвіді; 5) мовленнєва ситуація. Також формується зміст мовлення, визначаються розміри висловлювання, його план, композиція, добираються факти, аргументи, персонажі[193].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес у формуванні україномовної діалогової компетентності організований таким чином, що практично всі учні виявляються залученими у процес пізнання, мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що знають і думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу з питань діалогового мовлення означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності про особливості та специфіку різновидів діалогу. Атмосфера доброзичливості та взаємної підтримки дозволяє не тільки отримувати нові знання про діалог, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва.

Організація інтерактивного навчання передбачає створення життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставині ситуацій, інтерактивні уроки. О. Дьяченко зазначає, що інтерактивне навчання є способом пізнання, який заснований на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу; навчання, занурене у спілкування, в ході якого в учнів формуються навички спільної діяльності. Це метод, за яким «всі навчають кожного і кожний навчає всіх[113].

Порівнюючи традиційні й інтерактивні методи навчання, можна констатувати, що, по-перше, активність вчителя поступається місцем активності учнів. Завдання вчителя – створити умови для їхньої ініціативи, в інтерактивному навчанні учні виступають повноправними учасниками, їхній досвід важливий не менше, ніж досвід учителя, який не стільки подає готові

знання, скільки спонукає учнів до самостійного пошуку [299]. Для відносин «клас-учитель» упровадження інтерактивних методів навчання сприяє нестандартному ставленню до організації освітнього процесу; багато вимірному освоєнню навчального матеріалу, формуванню мотиваційної готовності до між особистісної взаємодії не тільки в навчальних, а й інших ситуаціях. По-друге, в системі інтерактивного навчання використовується робота в групах, парах, трійках, четвірках та ін. Групова форма навчання одночасно вирішує три основні завдання: конкретно-пізнавальне (пов'язане з навчальною ситуацією); комунікативно-розвивальне (у процесі якого формуються основні навички спілкування всередині і за межами цієї групи); соціально-орієнтаційне (виховує громадські якості, необхідні для адекватної соціалізації індивіда у спільноті) [278]. По-третє, впровадження інтерактивних методів навчання сприяє усвідомленню включеності кожного учня загальну роботу, розвиток особистісної рефлексії, становлення активної позиції в навчальній діяльності, оцінка роботи кожного учня вчителем або іншими учнями [223]. По-четверте, реалізує суб'єкт-суб'єктний підхід в організації навчальної діяльності; формує активно-пізнавальну і розумову діяльність учнів; посилює мотивацію до вивчення предмета; створює сприятливу атмосферу на уроці; виключає монологічний виклад навчального матеріалу; відпрацьовує в різних формах комунікативні компетенції учнів.

Отже, основною метою інтерактивного навчання є цілісний розвиток особистості учня, що розкриває його потенційні внутрішні здібності засобами самостійної, пізнавальної і розумової діяльності; виключає домінування як одного мовця, такі однієї думки над іншими. У ході діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставини відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Упровадження інтерактивних методів навчання є важливим і для учнівського класу, оскільки він формується як групова спільнота, при цьому підвищується пізнавальна активність учня та розвиваються навички аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії. Для навчальної мікрогрупи впровадження інтерактивних методів навчання при формуванні діалогової компетентності є розвитком навичок спілкування та взаємодії в малій групі, формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи, заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей у залежності від ситуації, прийняття моральних норм і правил спільної діяльності. Досягати активізації пізнавальної діяльності учнів при інтерактивному навчанні дозволяють науково-методичні засади, на яких базується інтерактивне навчання (це навчання через досвід та співробітництво, пошукові та дослідницькі методи, проблемні та ігрові методи).

У застосуванні методів інтерактивного навчання здійснюються дві основні функції, необхідні для успішної діяльності вирішення поставлених завдань (навчальних, поведінкових та ін.) та надання підтримки членам групи в ході спільної роботи. Етапами проведення інтерактивних форм є розминка, об'єднання у групи, організація навчальної діяльності учнів у групі, підведення підсумків роботи групи, презентація групових рішень, рефлексія.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив безліч методів інтерактивного навчання, відсутність однієї класифікації, що ускладнює їх вибір. Для формування діалогової компетентності були обрані такі методи інтерактивного навчання: робота в парах; ротаційні (змінні) трійки, робота в малих групах; сінквейн; мозковий штурм; рольова (ділова) гра; дискусія і т.ін. [39; 106; 299; 278; 223; 234].

Використання аналізу конкретної ситуації у формуванні україномовної діалогової компетентності також сприяло ефективному засвоєнню матеріалу. Впровадження на практиці ситуаційної методики навчання має значні переваги, про що свідчать результати проведених зарубіжних та вітчизняних

досліджень (О. Баєва, В. Біскуп, Х. Гусок, С. Галалу, І. Данькіна, С. Желоманова, О. Долгоруков, І. Іванова, Г. Каніщенко, Л. Карпинська, І. Катерняк, С. Ковжога, В. Конащук, В. Лобода, Ю. Лопатинський, В. Мітюков, Л. Острівна, А. Полежаєв, В. Свірідова, А. Сімарова, С. Тузіков, С. Цесаренко, Л. Чижевська, П. Шеремет, В. Ягоднікова та ін.)

Аналізуючи різнорівневу ефективність застосування ситуаційної методики навчання І. Осадченко вважає, що застосування зазначеної методики навчання має низку переваг на викладацькому рівні щодо значення цієї методики для названого суб'єкта навчання, що насамперед виявляється у переорієнтації викладацьких поглядів, інтерактивності, домінуванні розвитку індивідуального творчого потенціалу. Дидактичний рівень (теоретико–практичне значення для процесу навчання в цілому) виявляється у функціонуванні за таких умов принципів проблемного навчання, формування у тих, хто навчається, широко спектру практично – професійних умінь та навичок насамперед комунікативних, аналітичних тощо[233].

О. Долгоруков до переваг методу case-study відносить використання принципів проблемного навчання (формування навичок вирішення проблем, можливість роботи групи на єдиному проблемному полі, де механізм ухвалення рішення адекватніший життєвій ситуації, ніж заучування термінів з подальшим їх переказом типового заняття, оскільки вимагає не тільки знання і розуміння термінів, але і вміння оперувати ними, аргументувати свою думку) [109].

Великі кейси також вимагають уміння відібрати серед сукупності інформації корисні для аналізу дані [324]. Таке навчання здійснюється за принципом органічного поєднання теорії і практики: «Вчись, працюючи», максимально наближаючи учня до реального життя [336].

Ситуація – це сукупність взаємопов'язаних фактів, явищ, умов і обставин, що характеризують певний етап, період і вимагають від учителя відповідних оцінок, розпоряджень та інших організаційних дій [109]. Завдяки штучно створеним ситуаціям при формуванні україномовної діалогової

компетентності найбільш ефективними виявилися такі види ситуацій: стандартна ситуація (типова, часто повторювана за одних і тих самих обставин, має одні й ті самі джерела, може мати як позитивний, так і негативний характер); критична ситуація (нетипова для певної людини або колективу; здебільшого настає несподівано (порушує первинні розрахунки часу, плани), може нанести моральні збитки та вимагає швидкого й радикального вирішення, перегляду критеріїв, положень).

Аналіз конкретних ситуацій (АКС) дозволяє з однаковою ефективністю використовувати його як у викладанні теоретичного матеріалу, так і під час практичних занять. Підґрунтям аналізу конкретних ситуацій є принципи проблемності, діалогового спілкування, взаємодія партнерів. Матеріал, що використовувався під час планування і проведення АКС, було розподілено на кілька груп. Опишемо найбільш ефективні з них у роботі з формування україномовної діалогової компетентності. Мікроситуація (об'єктом є деталь, штрих у роботі, найчастіше використовувався як приклад до лекційного матеріалу, наприклад, привітання). Ситуація – ілюстрація (демонструється спосіб прийняття рішення), у роботі використовувався відеозапис, де спостерігали діалог учнів на задану тему. Ситуація – оцінка (пропонується і ситуація, і прийняте рішення, його необхідно оцінити), в основу ситуації покладені сперечання. Ситуація – вправа (пропонується проблема, але її треба вирішити самостійно), подаються фотокартки різних осіб, де необхідно визначити, що означають рухи, міміка, жести. Ситуація – проблема (пропонується випадок із практики, необхідно чітко сформулювати проблему, дослідити і запропонувати її вирішення). Ситуація – закритий тест (пропонується вибір найбільш оптимальних варіантів рішення проблеми із декількох пропозицій). Ситуація – інцидент(вимагається оптимальне вирішення конфліктної ситуації, коли є різні погляди щодо цього питання, проблеми), споконвічно в основу ситуації покладено конфлікт. Вважали за необхідне зробити таким чином, щоб зміст ситуації був одночасно типовим і типово характерним для певного закладу, опис її був реальним, цікавим,

суперечливим, мав проблему. Опис ситуацій подавали в кейсах. Кейс – це пакет інформаційно-довідкових та інструктивно-методичних матеріалів для того, хто навчається.

Навчання за методикою аналізу конкретних ситуацій кейс – стаді (метод аналізу конкретних ситуацій) було сфокусовано на дослідженні ситуації. До специфічних ознак кейс – стаді належать: наявність учасників гри, керівника та заданої ситуації; моделювання реальної динамічної ситуації, що може виникнути в той чи той момент(у кейсі відображається максимально реальна (або штучна) ситуація дійсності); наявність у ситуаційному завданні проблеми або конфлікту(проблемність може бути задана, або умовами гри, або виникати при необхідності управління об'єктом в умовах зміни ситуації); не повна формалізація ситуації і наявність у ній невизначеності, що потребує самостійних не шаблонних рішень; динамічність оточення і її залежність від попередніх рішень учасників кейсу; наявність мотивації, що вимагає від учасників гри діяти як у реальному житті.

Отже, використання кейс – стаді сприяє підвищенню ефективності формування діалогової компетентності, успіху практичних занять, заощаджує час, створює атмосферу довіри, сприяє накопиченню інтелектуального капіталу. Кейс не є прямим заміником підготовчого процесу, але він великою мірою підвищує його ефективність, є можливість додатково отримати інформацію про культуру мовлення, спілкування, мовленнєвий етикет. Методичні поради до кейсу при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл сприяли зменшенню обсягу невідомого матеріалу, а також створювало атмосферу більшої довіри. Вони певним чином підказували технологію підготовки до заняття як тому, хто навчає, так і тому, хто навчається.

У формуванні україномовної діалогової компетентності доцільно використовувати АКС на практичних заняттях у п'ять етапів. Перший етап – уведення до запропонованої проблеми (2-3 хв.). Учитель обґрунтовував

актуальність теми, розкривав її складність, значущість, уточнював зв'язок цієї проблеми з попередніми темами. Другий етап – постановка завдання (3–5 хв.). Клас розподілявся на декілька груп (по 3 особи), кожна з якої одержувала теку з необхідним матеріалом. Третій етап – робота груп над ситуаціями (10-15 хв.). Пропонувалася така послідовність вирішення ситуацій: ознайомлення зі змістом конкретної ситуації; з'ясування проблеми, яку необхідно вирішити; визначення головного і другорядного; самостійний аналіз одержаної інформації й підготовка індивідуальних різновидів варіантів діалогів; попереднє обговорення їх у підгрупах; аналіз і оцінка різних варіантів діалогу всіма учасниками; прийняття узгодженого рішення щодо кращого діалогу, обґрунтовуючи його. На четвертому етапі – групова дискусія (15–20 хв.), обговорення запропонованих діалогів усіма групами, їх оцінювання за запропонованими критеріями (доречне використання технік діалогового мовлення) та визначення кращого для розв'язання запропонованої ситуації. П'ятий етап – підбиття підсумків учителем (2–3 хв.)

Таким чином, при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл використання аналізу конкретної ситуації надавав можливість не лише перевірити теоретичні знання, а й оволодівати практичними навичками діалогового мовлення, застосовувати знання на практиці.

У формуванні україномовної діалогової компетентності використовували метод мозкового штурму. «Мозковим штурмом» називають спільне розв'язання проблем, яке забезпечується особливими прийомами. Метод мозкового штурму (англ. brainstorming) придуманий Алексом Осборном (США) у 40-ві роки 20-го століття. Його метою є активізація творчої думки (використовувалися засоби для зниження критичності і самокритичності людини, що сприяло підвищенню її впевненості в собі й готовності до творчого пошуку). «Мозковий штурм» умовно поділяють на декілька етапів: чітке формулювання завдання (попередній, але дуже

важливий етап, де для успішного мозкового штурму необхідно якомога конкретніше сформулювати завдання для того, щоб направити потік своїх думок у певне русло); генерація ідей (основний етап всього мозкового штурму, під час якого відбувається генерація можливих способів вирішення проблеми, однак при формуванні діалогової компетентності нас цікавило саме удосконалення умінь застосовувати техніки діалогового мовлення. Під час цього етапу «мозкового штурму» — генерації ідей — усі учні мають право висувати свої пропозиції щодо вирішення поставленого завдання. Кілька обов'язкових правил: не ставити ніяких обмежень на кількість ідей; не замислюватися, хороша чергова ідея чи погана, можлива або нездійсненна; вітаються незвичайні ідеї; складати з декількох ідей комбінації. Третій етап — відбір кращої ідеї, під час цього етапу не прийнято наголошувати на авторстві тієї чи тієї ідеї. Вважають, що кращі ідеї є результатом колективної творчості. На четвертому етапі — аналіз ідей (учасники розподіляються на дві групи — прибічників і супротивників, ними мають бути проаналізовані всі аргументи «за» й «проти» кожної ідеї).

З метою більшої ефективності роботи учні повинні дотримуватись певних правил: слідкувати, щоб на розгляд виносилася лише одна проблема; в обговоренні мають брати участь не більше ніж 12 осіб; учнів треба розмістити по колу, щоб вони бачили одне одного і були рівноправними; обмежити час обговорення до 20 хв. (доведено, що дефіцит часу породжує стрес і стимулює діяльність мозку).

У результативності «мозкового штурму» велику роль відводять лідеріві (від нього залежить моральна і психологічна атмосфера групи, уміння організувати роботу так, щоб жодна пропозиція не була втрачена, щоб усі ідеї було обговорено, щоб висловлювання були не оціночними, а змістовними).

Різновидом мозкового штурму є брейнстормінг. Це груповий метод розв'язання проблем шляхом активізації творчої думки, коли із «зіткнення ідей народжується істина». Учасники брейн-стормінгу продукували

максимальну кількість ідей з приводу якої-небудь конкретної проблеми. Під відбиванням, на думку А. Пойченко, розуміється така навчальна діяльність, за якої один учень звертається до іншого із запитанням, а той замість прямої відповіді, до якої він або не готовий, або не вважає за потрібне в цій ситуації відповідати, вміло відбиває запитання, не даючи конкретної відповіді. «Інсценізація відбивання» застосовується з метою розвитку в учнів умінь відповідати на різні запитання в таких життєвих ситуаціях, як вислуховування необґрунтованого обвинувачення, залякування з боку іншої людини, стан страху тощо.

Брейн-стормінг (синтез думок) на занятті дає можливість учням набути практичних навичок (уміння використовувати способи впливу на адресата; аргументувати висунуті положення, користуватися прийомами залучення й утримання уваги учнів, невербальними та інтонаційними засобами, навичками виступу). Учні заздалегідь ознайомлюються з питаннями, які будуть обговорюватись, добирають літературу з теми (джерела, документи, книги, статті) й готують доповідь, де буде презентовано власні ідеї розв'язання запропонованої проблеми.

Отже, все це стимулює зацікавленість учасників «мозкового штурму» процесом пізнання, сприяє підвищенню активності людини, розвитку її творчого потенціалу, сприяє встановленню взаєморозуміння, високої моральної культури спілкування, адже учасникам довіряли керувати іншими і виступати перед ними публічно. Для успішного «мозкового штурму» важливо вміти користуватись як вербальними, так і невербальними засобами.

Не зважаючи на суперечки, які ведуться нині навколо методу асоціацій, автором якого є Зигмунд Фрейд, він актуальний у формуванні україномовної діалогової компетентності. На ньому побудовано безліч мнемонічних технік (спеціальні прийоми для обробки великого обсягу інформації й розвитку пам'яті). Цей метод знайшов застосування в педагогіці, управлінні, маркетингу, плануванні діяльності і роботі над новою термінологією. В методі асоціацій виділяються два напрями: метод вільних асоціацій та метод

спрямованих асоціацій. Сутність методу спрямованих асоціацій полягає в тому, що учнів просять назвати і описати зовнішність, характер, навички, відмінні риси тварини, з якими асоціюються запропоновані поняття. Таким чином, застосування методу асоціації при формуванні україномовної діалогової компетентності сприятиме не тільки систематизації вивченого, а й розвитку внутрішнього діалогу.

Вагомими у процесі формування україномовної діалогової компетентності є психологічні тренінги, які вчені поділяють на: комунікативні, тренінги особового зростання та бізнес-тренінги. Так, існують різні визначення поняття тренінг. Л. Петровська розглядає тренінг як засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування. Ю. Ємельянов розглядає його як метод розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням. За А. Ситником, це синтетична антропотехніка, що поєднує навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій. С. Макшанов називає його багатофункціональним методом навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини. За А. Прутченковим – це тренування; а за Т. Зайцевою – своєрідна культурна зброя [361; 122].

Основне завдання комунікативних тренінгів – це постановка поведінкових навичок. Такі тренінги призначені для навчання ефективної поведінки в різних ситуаціях спілкування, передбачається, що вміння і навички, сформовані в штучно створених і «безпечних» умовах психологічного тренінгу, допоможуть подолати труднощі в реальному житті [78]. На комунікативних тренінгах учні навчаться вирішувати складні проблеми, які виникають у процесі міжособистісного або ділового спілкування у кожної особистості. Для цього використовуються спеціальні вправи, що моделюють різні життєві ситуації. Виконуючи їх, учасники тренінгу вчаться налагоджувати стосунки з однокласниками і краще їх

дізнаватися, виявляти увагу до всього, що відбувається на невербальному рівні і вступати в контакт з допомогою інших засобів, ніж слово (погляд, поза, дотик, жести та ін.). Особливостями тренінгів є те, що за кілька днів, які триває тренінг, зробити з учнів «майстра спілкування», «гросмейстера впливу» й інше неможливо, оскільки розумові схеми і стереотипи поведінки, які формуються протягом усього життя, не можна поміняти за кілька днів, потрібна наполеглива і систематична робота над собою.

Важливою складовою інтерактивного навчання є рефлексія (від лат. reflexio- звернення назад, відображення) – «розумовий (раціональний) процес, який спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, стану, здібностей, характеру, ставлення до себе інших, своїх завдань, призначення» [218]. Рефлексія може бути груповою та індивідуальною.

Рефлексія процесу навчальної діяльності і продукту (отриманого результату) допомагає кожному учню визначити його особистісний рівень просування, групі – покращити процес підвищення рівня знань та зробити сумісну діяльність найбільш комфортною та продуктивною. Ми намагались проводити рефлексію, зокрема групову на кожному занятті при формуванні діалогової компетентності, оскільки запропонований курс є факультативним і не передбачав домашнє завдання.

«Синквейн» –техніка проведення експрес-рефлексії. Наприклад, при формуванні україномовної діалогової компетентності учням пропонувалися такі слова як: діалог, дискусія, мовлення, синквейн іт.ін.

Отже, інтерактивне навчання – це навчання з добре організованою зворотним зв'язком суб'єктів і об'єктів навчання, із двобічним обміном інформацією між ними, яке дозволяє реалізувати суб'єктний підхід в організації навчальних взаємодій, відпрацьовувати на кожному занятті в різних формах комунікативні вміння учнів; справедливо дати оцінку кожному учаснику освітнього процесу; формувати їхню активно-пізнавальну

позицію і пізнавальний інтерес, що відповідає потребам комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів.

Наступною важливою педагогічною умовою у формуванні україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл є інформаційно-методичний супровід процесу формування україномовної діалогової компетентності.

Методичний супровід усіх етапів навчального процесу при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл сприяє не лише активному засвоєнню інформації, але й посилює її достовірність, науковість, розвиває мислення учнів безпосередньо під час заняття, підвищує рівень самоосвіти та самовдосконалення, що в результаті сприяє високій ефективності освітнього процесу в системі загальноосвітніх шкіл. Особливого значення набуває забезпечення навчального процесу сучасними засобами навчання, оскільки при недостатньому інформаційно-методичному супроводі виникають певні труднощі, що гальмує навчальний процес і знижує рівень навчальних досягнень учнів, зокрема, при формуванні діалогової компетентності. Зазначимо, що до інформаційно-методичного забезпечення належить наявність навчально-методичних планів і програм, методичних рекомендацій до них, наукових посібників, інформаційно-довідкових та інших навчально-методичних матеріалів, комплекс різних форм навчальних занять, що використовуватимуться, технічні засоби навчання і дидактичні матеріали до них. За способом виготовлення і застосування засоби навчання методисти поділяють на: друковані, звукові, аудіо-візуальні, комп'ютерні, невербальні.

Однак слід констатувати, що насамперед на високому рівні повинна бути особистісна мовленнєва готовність учителя (мовлення повинно бути зразком для аудиторії), що є фундаментом усієї його подальшої професійної діяльності, зокрема, при формуванні україномовної діалогової компетентності.

Для формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл у межах зазначеної умови розроблено програму факультативного курсу, навчальний посібник, інформаційно-довідкові та навчально-методичних матеріали, комплекс різних форм навчальних занять, що вимагають сучасні технічні засоби (мультимедійний проектор, комп'ютери, Інтернет тощо).

Для навчально-методичного супроводу було створено банк мовленнєвих завдань з розвитку особистісних якостей учнів, необхідних для діалогу, які б сприяли формуванню україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Було виділено два блоки: діагностувальний і дидактичний.

Діагностувальний блок складався з комплексу психологічних тестів, спрямованих на визначення важливих якостей і здібностей учнів, необхідних до формування україномовної діалогової компетентності. До основних тестів були віднесені тести «Комунікабельність» з метою вимірювання рівня розвитку комунікабельності; «Логічність мислення» – з метою вимірювання рівня логіко-поняттійного мислення, а також питувальник для діагностики здатності до емпатії А.Мехрабієна, Н. Епштейна [297].

Деякі вчені (І. Булах, А. Малихін, А. Майоров) тестування (testing) визначають як сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації їх результатів [207; 213]. У контексті нашого дослідження важливим є розуміння тестування і як методу педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика (у перекладі з грецьк. «здатність розпізнавати») більшістю науковців (А. Анастасі, Л. Бурлачук, О. Прашко, С. Морозов, С. Урбіна та ін.) визначається як найважливіша частина наукової системи педагогічного контролю, яка безпосередньо пов'язана з процесом виявлення рівня знань, умінь, навичок, вихованості [259; 52; 8]. На погляд, Н. Заверико, В. Дружинина та ін., педагогічна діагностика – це системний контроль і оцінка результатів навчання, своєчасне виявлення недоліків у засвоєнні навчального матеріалу [119;

111]. За Б. Кулагіним, це педагогічна діяльність, спрямована на вивчення й пізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчання з метою співробітництва з ними та управління навчально-виховним процесом [181].

Отже, педагогічну діагностику можна розуміти як процес встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики, іншими словами, це спостереження якісних змін, які відбуваються у дитини/учня і зумовлені різними чинниками, зокрема навчанням.

На погляд провідних учених (М. Аузіна, Г. Голуб, А. Возна, К. Інгенкамп та ін.), педагогічне тестування – це один з найбільш стандартизованих та об'єктивних методів контролю і оцінювання знань, умінь і навичок випробуваного [14; 139]. За П. Уханєм, це метод вимірювання результатів навчання учнів, інструментом, у якому є дидактичний тест, а метод оцінювання – шкала [310, с. 31].

Сучасне педагогічне тестування є комплексом стандартизованих методів вимірювання тих латентних параметрів людини, які визначають рівень його підготовленості і відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знань. Розрізняють внутрішнє та зовнішнє тестування навчальних досягнень учнів. При формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл нами використовувалось внутрішнє тестування, яке здійснювалося безпосередньо в навчальних закладах і давало можливість отримати інформацію про засвоєння учнями тієї чи тієї теми, з'ясувати поняття; з'ясувати доцільність використання педагогічних технологій, методик; прослідкувати динаміку змін знань і навичок учнів.

У дидактичному блоці сконцентровано методичні розробки з організації та проведення навчальних занять, роздавальний матеріал до них, зокрема, кейси, методичні рекомендації, тренінгові та демонстраційні матеріали тощо; завдання для самостійного опрацювання, а також комплекс вправ для розвитку логічного мислення, підвищення рівня комунікабельності та активізації навчальної діяльності тих, хто навчається.

Отже, реалізація запропонованої експериментальної методики формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл відбувалася завдяки реалізації зазначених вище педагогічних умов, спрямованих на якісне покращання освітнього процесу та розвиток відповідних особистісних якостей учнів.

2.3. Лінгводидактична модель формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл та експериментальна її перевірка

Аналіз лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, результати констатувального зрізу спонукали до створення лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (рис. 2.4.). Характеристика процесу навчання достатньо обґрунтована як у сучасній науково-методичній літературі, так і в працях зарубіжних авторів. Однак урахування специфічних умов навчання учнів 10-11 класів і чинників, які впливають на цей процес, вікові особливості тих, хто навчається, та інші показники сприяють модернізації сучасного навчального процесу. Розроблену лінгводидактичну модель формування україномовної діалогової компетентності ми розуміли як гіпотетичну наукову побудову, яка використовувалася для більшої деталізації та унаочнення процесу формування україномовної діалогової компетентності, що повинно було знайти обов'язкове підтвердження на практиці.

При відборі навчального матеріалу нами враховано такі критерії: 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням опорних знань і набутих учнями 10 класів вмій й навичок; 2) рівномірне чергування різновидів вправ; 3) доцільність використання форм, методів і прийомів навчальної діяльності учнів; 4) дотримання внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків у роботі з текстами.

Важливим засобом формування діалогової компетентності була спеціально розроблена нами система вправ. У відборі завдань до системи вправ з удосконалення навичок ведення видів діалогу враховано такі критерії:

- цілеспрямоване систематичне і послідовне ускладнення завдань з поступовим переходом до формулювання власних запитань і відповідей, аргументуючи їх;
- доступність змісту матеріалів для учнів 10-11 класів;
- використання правил мовленнєвого етикету, норм поведінки відповідно до ситуації спілкування, дотримання вимог культури мовлення;
- комунікативне спрямування завдань.

Аналіз найбільш вагомих для сучасної лінгводидактики класифікацій вправ (В. Скалкін, Є. Пасов, М.Пентиліук, О.Андрієць, Н.Яремчук,) дозволяє усвідомити основні положення, на яких повинна будуватися система вправ, спрямована на розвиток діалогових умінь учнів 10-11 класів академічного профілю й удосконалення навичок у роботі з діалогом.

Система вправ і завдань передбачала формування в учнів 10-11 класів умінь і навичок усного діалогічного мовлення, збагачення їхнього словникового запасу за рахунок реалізації мовленнєвої змістової лінії програми з української мови, забезпечення розвитку комунікативних здібностей учнів, удосконалення культури мовлення, діалогічного мислення, тобто вміння думати, переконувати, поважати іншу людину, створення усних висловлювань різних типів, стилів і жанрів у різних ситуаціях спілкування.

У дослідженні ми спиралися на зазначені вище вправи, але для більш ефективного формування діалогової компетентності в учнів 10-11 класів використовували й інші, що класифікуються за різними лінгводидактичними ознаками. До них належать вправи за місцем проведення (*класні, самостійні*), за метою (*пропедевтичні, кумуляційні, тренувально-мовленнєві*), за тематикою (*фонетичні, орфографічні, лексичні, риторичні* тощо), за ступенем пізнавальної активності учнів (*рецептивні, репродуктивні*), за

комунікативною спрямованістю (*комунікативні, умовно-комунікативні, пасивно – репродуктивні й активно-репродуктивні*), за формою мовлення (*усні, письмові*).

Таке групування вправ ми взяли за основу в процесі формування й удосконалення діалогової компетентності учнів 10-11 класів, виходячи з того, що саме ці вправи сприятимуть цілеспрямованому розвитку діалогових навичок, розвиватимуть у них уміння вільно, комунікативно виправдано користуватися техніками діалогового мовлення, що спонукають до діалогового спілкування, підвищують рівень виховного потенціалу, удосконалюють мовне чуття.

Отже, експериментальна методика складалася з визначення етапів дослідного навчання, визначала вміння й навички, необхідні для продукування усних діалогічних висловлювань; створення системи вправ, програми експериментального навчання і визначення місця цієї роботи в загальному курсі української мови. Відомо, що модельне уявлення будь-якого педагогічного явища сприяє репрезентуванню його як педагогічної системи через створення спеціальних аналогів, у яких відбито принципи організації і функціонування цієї системи.

Аналізуючи різні класифікації принципів навчання, спрямованих на розвиток мовлення учнів, можемо констатувати, що вдосконалення навичок базується на таких загальнодидактичних (науковості, систематичності й послідовності, наступності та перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, усвідомленості, доступності, емоційності, проблемності, комунікативності, ситуативності, домінувальної ролі вправ, культура відповідності) і лінгводидактичних (зв'язок розвитку мовлення з вивченням літератури та інших предметів, єдність розвитку мовлення й мислення, функціонально-стилістична і комунікативна спрямованість у навчанні мови, зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції, випереджальне навчання усного мовлення, вироблення навичок виразного мовлення).

Указуючи на зв'язок і взаємозалежність усіх принципів навчання, Е. Палихата виділяє комунікативні принципи: комунікативності, ситуативності, наочності, опори на систему мовлення, комплексності, домінуючої ролі вправ, індивідуалізації, виховуючого навчання діалогів, науковості, систематичності, свідомості [236, с. 146-148].

Аналіз науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив різноманіття принципів підготовки суб'єктів до діалогового мовлення в загальноосвітніх навчальних закладах, однак проведений контент-аналіз підтверджує, що переважною більшістю науковців виділяються принципи системності, індивідуалізації та гуманізації. Водночас низка принципів (проблемності, комунікативності, логічності, наочності, свідомості та усвідомленості) виконують роль часткових вимог.

Отже, безсистемне виокремлення такої безлічі принципів не лише ускладнює їх вибір, а й заважає створенню ефективної системи підготовки суб'єктів.

Основними принципами реалізації лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл виступили принципи: комунікативність і ситуативність, системність і тематичність, наступність і перспективність, міжпредметні зв'язки, усвідомленість та активність учнів.

Комунікативність і ситуативність – це провідний принцип комунікації взагалі і зокрема, діалогової, який передбачає комплектування лінгвістично виправданого мінімуму (діалогового) матеріалу, а також формування невербального інвентарю, що забезпечує рівень комунікативної достатності ситуативно-стандартизованого мінімуму з урахуванням інтересів і потреб учнів; комунікативна доцільність мовних операцій залежно від ситуації, створення певної системи роботи щодо формування діалогової компетентності. Проте не кожна ситуація має значення для акту мовленнєвого спілкування. Мовленнєвою ситуацією стає лише тоді, на думку Е. Палихати, коли її можна розв'язати за допомогою мовлення [237]. За

адекватністю процесу спілкування найбільш загальним є поділ ситуацій на природні (трапляються в умовах природного мовленнєвого середовища й не пов'язані певними мовно-мовленнєвими обмеженнями) й навчальні (мають штучний, уявний характер, вони пристосовані до навчального процесу, відображають передбачувані акти мовленнєвого спілкування, до яких готується учень, і спираються у своїй реалізації на засвоєний навчальний матеріал). Навчальну ситуацію розглядаємо як єдність педагогічних чинників, окреслених словами вчителя, матеріалом підручника, засобами наочності, що є в певному відрізку навчального процесу об'єктом, стимулом та умовами навчання як системи дій учнів із навчальним матеріалом. У створенні навчальних ситуацій бере участь скомпонований набір смислових і мовних віх, що служать спрямуванню й регулюванню мовленнєвої діяльності учнів у потрібне русло. Уявні навчальні ситуації відображають передбачені акти діалогового спілкування, до яких учні попередньо готуються, спираючись на засвоєний мовно-мовленнєвий матеріал, пов'язаний з

Рис. 2.4. Лінгводидактична модель формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл формуванням відповідних діалогічних умінь і навичок.

Одним із найпоширеніших способів створення навчальних ситуацій є їх вербальний опис. Уявна вербально описана ситуація виступає не тільки стимулом, але й об'єктом мовленнєвої діяльності. Мовленнєве діалогове спілкування – явище ситуативне, тому цілком зрозуміти його можна тільки з урахуванням тієї ситуації, в якій створюється мовленнєвий акт. Слід відзначити, що навчальні мовленнєві ситуації ставлять учня в умови, однотипні з природними, дають змогу активізувати розмовні формули, відповідну лексику, граматичні структури, не фіксуючи уваги на них, будять уяву учнів, примушуючи їх правильно оформляти свою думку. Змінюючи ті чи ті чинники ситуації, можна керувати висловлюваннями учнів і спрямовувати їх у потрібне мовно-мовленнєве русло. Отже, було взято до уваги ситуацію як вихідний пункт здійснення діалогового мовлення.

Принцип **системності й тематичності** передбачає систему й тематичну послідовність викладу матеріалу при формуванні діалогової компетентності.

Обговорюючи об'єктивні причини розвитку системних уявлень, ми переконуємось, що найважливішими із них є системність людської практичної діяльності й внутрішня системність людського мислення. І. Кант дійшов висновку, що системність є властивістю природи. Під системою він розуміє єдність багатоманітних знань, об'єднаних однією ідеєю [146]. На нашу думку, найбільш очевидні і обов'язкові ознаки системності, серед яких: структурованість системи, взаємопов'язаність її складових частин, підпорядкованість тематики всієї системи певній меті, вони притаманні діалоговому мовленню.

Суттєвий внесок у розвиток **принципу наступності й перспективності** зробили психологи Б.Ананьєв, А.Бушля, Г.Люблінська та методисти М.Вашуленко, М.Львова, Г.Михайловська, М.Пентилюк, Л.Федоренко, Т.Чижова. Наступність у навчанні мови реалізується через опору на засвоєний і вивчений учнями матеріал, на основі якого взаємодіють старі й нові знання, у результаті чого утворюється система міцних та глибоких знань, умінь і навичок, пов'язана з перспективністю навчання мови [217]. Зосереджена увага на принципі наступності й перспективності сприяє поглибленому вивченню української мови на основі науково-навчальних текстів й забезпечує міцність розвитку наукового мовлення з перспективою на майбутнє.

Реалізація принципу **наступності й перспективності** довготривала, адже лише за умови усвідомленої внутрішньої логіки, безперервного цілеспрямованого навчання, що здійснюється за певною системою та поступовим оволодінням ускладнюваного навчального матеріалу на певних етапах учні 10-11 класів сприйматиме усне та писемне мовлення, користуючись різними способами засвоєння почутого й прочитаного діалогу, відтворюватиме готові й створюватиме власні діалоги різних типів, жанрів, даючи їм критичну оцінку.

Поділяючи точку зору Н. Яремчук, О. Андрієць, слід констатувати, що від принципу наступності й перспективності залежатиме якість та міцність знань, кількісний рівень виучуваного навчального матеріалу.

Окремо варто виділити найважливіший, на нашу думку, для такого дослідження принцип **міжпредметних зв'язків**. Вони “виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок [243, с.113]”. І.Гайдаєнко, М.Пентиліук розрізняють три види змістових міжпредметних зв'язків: фактичні, понятійні й теоретичні, мета яких полягає в засвоєнні школярами основ лінгвістичної теорії й вироблення мовленнєвих умінь і навичок [243, с.116]. Ефективність взаємопов'язаного (міжпредметного) навчання в 10-11 класах залежить від доречного використання різноманітних методів і прийомів, у результаті чого старшокласники поповнюють і поглиблюють знання про мову як систему, засвоюють її літературні норми, формують у собі розвинену мовну особистість.

Цінним для нашого дослідження є те, що програми вивчення української мови для 10-11 класів передбачають під час вивчення багатьох тем урахування міжпредметних зв'язків, що частково забезпечує компетентнісний підхід до навчання. Наочно представлено у табл. 2.3.

Як свідчать дані таблиці, презентація навчального матеріалу з використанням діалогових текстів сприяє формуванню комунікативних умінь старшокласників не тільки на уроках мови, а й інших шкільних дисциплін (література, історія, інформатика тощо). Однак міжпредметні зв'язки в роботі з діалоговим текстом не знайшли достатнього відображення в програмі з української мови для 10-11 класу.

Принцип усвідомленості й активності учнів у навчанні виражається в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організують свою роботу, вміють себе перевірити, виявляють інтерес до знань, ставлять проблеми і вміють знаходити їх вирішення. Забезпечення свідомості та

активізації діяльності учня передбачає таку побудову програми, яке стимулює самостійні дії з вилучення навчальної інформації. При цьому важливим є чітке розуміння конкретних цілей і завдань навчальної діяльності. Активізація діяльності учня забезпечується можливістю самостійного управління ситуацією, варіативністю дій у разі ухвалення самостійного рішення, створення позитивних стимулів, що спонукають до навчальної діяльності, підвищують мотивацію навчання (наприклад, вкраплення ігрових ситуацій, гумору, доброзичливості при спілкуванні, використання різних засобів візуалізації). Активності і свідомості учнів у процесі навчання можна домогтися, якщо спиратися на інтереси учнів і одночасно формувати мотиви навчання, серед яких на першому місці – пізнавальні інтереси, включати учнів у вирішення проблемних ситуацій. Принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення процесу навчання та своїх дій щодо організації процесу навчання, який передбачає самоорганізацію і самоосвіту.

Отже, реалізація запропонованих принципів у формуванні україномовної діалогової компетентності відбувалася, по-перше, через викладання матеріалу в послідовності від простого до складного; по-друге, через систематизацію знань і одночасну можливість їх апробації у різних видах завдань, питань і т.п.

Таблиця 2.3

Міжпредметні зв'язки в роботі над діалогом

| Клас | Розділ програми | Тема | Предмети, з якими пов'язане вивчення теми |
|------|-----------------|------|---|
|------|-----------------|------|---|

| | | | |
|-----|--|--|-------------|
| 110 | Стилістичні засоби лексикології і фразеології | Стилістично нейтральна лексика; емоційно й експресивно забарвлені засоби, що надають мовленню певного стильового відтінку (ласкаве, іронічне, урочисте та ін.). Специфічно побутова лексика; просторічні слова; діалектні, застарілі, запозичені слова, неологізми, їх стилістичні функції. | Література. |
| | Стилістика простих речень | Види простих речень і їх відтінки значень. | Література. |
| | Стилістика речень з різними способами вираження чужого мовлення | Стилістичні особливості авторських слів при прямій мові. Синоніміка речень з прямою мовою, реплік у діалозі й непрямій мові. | Література. |

Продовж. табл.

| | | | |
|-----|---|---|-----------------------------------|
| 110 | Стилістика мовлення (функціональна). Культура мовлення | Мовлення правильне й комунікативно доцільне. Вимоги до гарного мовлення (змістовність, логічність, багатство і різноманітність, точність, виразність, доречність), їх основні ознаки (практично). | Історія, література. |
| | Зв'язне мовлення Діалогічне мовлення | Діалог, складений відповідно до запропонованої ситуації, діалог-обмін думками, враженнями (офіційна і неофіційна розмова); обговорення самостійно обраної теми. Лист електронною поштою і по мобільною телефону (sms). Основні вимоги до культури спілкування по телефону і в Інтернеті. | Історія, література, інформатика. |

Розроблена методика формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл поетапно відображена у лінгводидактичній моделі, яка обіймає три взаємопов'язані етапи: інформаційно-мотиваційний, інструментально-навчальний, діяльнісно-репродуктивний, протягом яких систематично відбувався розвиток особистісних якостей (комунікабельність, емпатія, ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні). Зазначені етапи лінгводидактичної моделі (див. рис. 2.4) спрямовані на формування україномовної діалогової

компетентності у процесі навчання в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл до означених критеріїв і показників структури формування діалогової компетентності. Опишемо їх.

Метою першого, інформаційно-мотиваційного, етапу є узагальнення та систематизація знань щодо феномена «діалогове мовлення», зокрема: розуміння сутності базових понять: «мовлення», «діалог», «діалогове мовлення»; обізнаність з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, усвідомлення норм культури діалогового мовлення.

Одним із головних завдань першого етапу експериментального навчання є повторення засвоєних у 5-9 класах мовленнєвих понять, необхідних для розвитку вмінь і навичок формулювання запитань і відповідей; здатністю вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії. З цією метою на першому етапі актуалізувалися такі поняття: діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогове спілкування»; обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; усвідомлення норм культури діалогового мовлення. Робота спрямовувалася на сприйняття й аналіз діалогів різної стильової й жанрової належності відповідно до запропонованих критеріїв, складання матриць до них, написання плану інтерв'ю.

Нами були обрані такі форми організації навчальних занять, як: лекційні та практичні заняття. У навчальному процесі формування в учнів 10-11 класів україномовної діалогової компетентності особлива роль відводилася заняттям з елементами лекції, використовуючи різні методи їх організації та проведення. Лекція є дидактичний найменш інтерактивний метод, активним є найчастіше сам лектор, водночас вважаємо, що лекція є тим методом, який найчастіше застосовується. У багатьох випадках лекцію не можна замінити. Саме тому, враховуючи психологічно-вікові особливості учнів, ми використовували лекції–презентації з певними інтерактивними елементами, поєднували лекцію з іншими методами, ділили її на фрагменти, використовуючи гру, яка дозволяла перевірити, як засвоюються знання. При

підготовці до лекційного заняття враховували структурні компоненти, а саме: організаційно–методичну складову (включає в себе такі елементи як: мету, навчальні цілі/завдання, очікувані результати, контрольні запитання та завдання, інформаційно-методичне супроводження); змістовно–процесуальну складову (насамперед технологія побудови текстової інформації та підготовка її до промови); комунікативно–діяльнісну складову (система відносин «учитель-аудиторія», комунікативні бар'єри, мовленнєва діяльність особистості, риторична та професійно-мовленнєва компетентність викладача тощо). При моделюванні лекційного заняття дотримувалися такого алгоритму дій: на першому етапі уточнювали тему заняття; визначили ключові слова; сформулювали мету та перевірили чи корелюється вона з навчальними цілями/завданнями й очікуваними результатами; списком рекомендованої літератури, питаннями для обговорення та контрольними запитаннями, а також завданнями для самостійного опрацювання; готували роздатковий матеріал, тобто визначилися з інформаційно-методичним супроводом заняття. На другому етапі відбувався процес відбору матеріалу, а саме: на природні та штучні схеми класифікації об'єктів; типи матеріалу (емпіричний, енциклопедичний, компаративний); фази систематизації матеріалу (орієнтації, вибору, занурення), і на третьому етапі – використовувати класичну модель побудови повідомлення: вступ, основна частина, висновки. Основний прийом активізації на занятті 10-11 класів – запитання до учнів (репродуктивного характеру, проблемні, риторичні, пошукові і т. ін.). Наприклад, учням пропонувався уривок з діалогу Сократа та Критона, де аналізуючи зміст діалогу, учні повинні були проаналізувати діалог за такими критеріями, як: тема діалогу, змістовність, логіка, переконливість аргументів (див. табл. 2.4.).

Крім зазначеного завдання учні підкреслювали слова і вирази, які збагачували їхній словниковий запас, урізноманітнювали мовлення, пояснюючи власний вибір. Наприклад,

...Але ти вже пересвідчився, Сократе, що доводиться рахуватись і з думкою більшості. Твоя справа показала тепер, що більшість здатна творити не тільки мале, але, мабуть, і найбільше зло, якщо на когось зведено наклеп перед натовпом...

- Чи стверджуємо ми, що ніяким чином не потрібно добровільно порушувати справедливість або що в одному випадку треба чинити несправедливо, а в іншому ні? Або все-таки несправедливий вчинок ніяк не може бути ні хорошим, ні прекрасним, що ми і раніше нерідко з тобою припускали? Стверджуємо ми це чи ні?

Таблиця 2.4.

Аналіз діалогу за критеріями

| Критерії | Відповіді |
|---------------------------|-----------|
| Тема | |
| Змістовність | |
| Логіка | |
| Переконливість аргументів | |

Для формування обізнаності учнів із базовими поняттями, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «діалог», учням було запропоноване наступне завдання:

Прочитайте запропоновані визначення поняття «репліка». Оберіть правильне, на вашу думку, визначення та аргументуйте.

Репліка – це

1. коротка, нерозгорнута відповідь учня на запитання, зауваження під час уроку, бесіди;
2. відповідь, заперечення, зауваження одного співбесідника на слова іншого;
3. заперечення сторони на судовому процесі;

4. театральний елемент сценічного діалогу, коротка фраза чи відповідь на слова другої діючої особи п'єси.

5. повторення музичної фрази другим голосом чи в другій тональності.

6. копія художнього твору, яка зроблена самим автором.

Для формування умінь розрізнявати види реплік (стимулюючу, реагуючу, реакційно-стимулюючу) учням було запропоновано репліки героїв з п'єси І. Карпенко-Карого «Хазяїн», а саме:

Пузир (сам). Нема вже у мене того духу, що колись:постарів, полохливий став. От приняв від Петьки Михайлова дванадцять тисяч овець, восени чистої прибилі двадцять тисяч, а тривожусь. Нема-нема та й подумаю: а що, як Петька вскочить у злосні! Не такий же й Петро, щоб ускочить, — це ідол в комерції, а тривожусь... Постарів, полохливий став!..

Пузир. І що за охота розбещувать отак людей? «З іменинником» і зараз — тиць в руку гроші. А через вас і я мушу щось подарувать. (Про себе.) Наказаніє боже з цими панами — портять людей!

Феноген (про себе). Добре заробив! Бідна Марія Івановна, даремно турбувалася, даремно раділа.

Соня. Тату, багатство душі не має і не буде себе почувать нещасним, у кого б в руках не опинилось, а я маю живу душу, котрій натурально бажати быть щасливою з тим, кого любиш! А коли вам жаль вашого добра, нехай воно буде при вас, мене ж віддайте отак, як я стою, за Івана Миколайовича, і ми будемо щасливі! Чого ж ще треба?

Також для формування обізнаності учнів із базовими поняттями, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, для активізації словникового запасу учнів, поповненню їхнього лексичного запасу систематично викоирисовували метод «Сінквейн». При організації проведення синквейну було використано такий алгоритм: учитель пропонував учням на маленькому аркуші паперу заповнити п'ять рядків, де:

- перший рядок – один іменник (можливо писати самотійно або задається вчителем);

- другий рядок – два прикметника, які виражають асоціації відносно поняття, зазначеного прикметником;
- третій рядок – три дієслова;
- четвертий рядок – речення;
- п'ятий рядок – заключне слово або фраза.

Наприклад, було запропоновано слово «урок»

1. Урок.
2. Цікавий, плідний.
3. Вчить аналізувати, міркувати, захоплює.
4. На цьому уроці я дізналась багато нового.
5. Добре, що всі уроки такі різні.

Отже, як правило, дітям пропонувалися базові поняття «діалог», «діалогове мовлення», «діалоговий дискурс» тощо. Використання техніки «синквейн» у процесі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл сприяло не лише самоконтролю, а й узагальненню, систематизації знань із зазначеної теми.

Вагоме місце при формуванні україномовної діалогової компетентності відведено систематичному, цілеспрямованому аналізу чужого й власного діалогу. На початковому етапі домінував колективний аналіз висловлювань учнів, що корегувався вчителем. Потім учнісамостійно опрацьовували завдання за допомогою ігрового моделювання, методу асоціації, без допомоги вчителя давали їм повний аналіз, оцінку. Завершувалася робота самоаналізом власних знань за допомогою шкалювання.

Для формування та вдосконалення особистісних комунікативних якостей, які сприяли підвищенню рівня сформованості україномовної діалогової компетентності, було використано тренінг. Тренінг – інтенсивний курс навчання, що поєднує короткі теоретичні семінари та

практичну обробку навичок за короткий термін, у якому за допомогою інших учасників можна отримати можливість побачити себе з боку [75; 78; 261].

Метою комунікативного тренінгу у формуванні в учнів україномовної діалогової компетентності було показати «як це робиться», дати учням імпульс для подальшого розвитку, враховуючи те, що вони будуть продовжувати відпрацювання отриманих навичок і після тренінгу, поки вони не перетворяться на автоматичний, природний спосіб поведінки. Враховуючи психофізіологічні вікові особливості учнів 10-11 класів у процесі формування україномовної діалогової компетентності, була використана система фрагментів (вправ, завдань) тренінгу для формування та вдосконалення особистісних комунікативних якостей, які сприятимуть підвищенню рівня сформованості україномовної діалогової компетентності.

Для систематизації знань учнями норм культури діалогового мовлення, зокрема етикетних, удосконалення умінь використовувати афоризми та прислів'я учням була запропонована гра з використанням методу асоціацій. У формуванні україномовної діалогової компетентності використовували метод вільних асоціацій, який полягає в тому, що учням пропонують дати перші асоціації, які прийшли на думку у відповідь на запропоноване слово-символ, наприклад, діалог. Використання методу асоціації є доцільним на уроках повторення вивченого, на вступних уроках за темою, а також для поповнення словникового запасу рідної мови. Враховуючи, що за частотою використання і відтворення інформації пам'ять розподіляється на активну і пасивну, що будь-яка інформація, отримана навіть випадковим чином, заноситься в пасивну пам'ять, що тільки утримує інформацію, а не забезпечує її відтворення, нашим завданням було використання методу асоціацій у формуванні україномовної діалогової компетентності з метою активізації та переведення із пасивної пам'яті в активну знання з конкретної теми, при цьому використовуючи знання не одного учня, а групи.

Учні повинні підготувати і презентувати асоціації, які виникли під час виконання самостійної роботи з добірки афоризмів та прислів'їв, у будь - який формі. Наприклад: Добре тому жити, хто вміє красиво говорити.

Питання для обговорення:

– Чому афоризми викликають саме такі асоціації? Обґрунтувати власні думки.

– Який синонімічний вираз розкриває значення афоризму?

– Чия презентація була найкращою?

– Запишіть добірки афоризмів та прислів'їв.

– Поміркуйте над запитанням: що потрібно робити, щоб покращити культуру етикету нашого народу?

– Після обговорення запишіть відповідь.

У межах тренінгу «Норми і правила ведення діалогу» проводилася рольова гра «Діалоги ролей». Керівник гри давав завдання і пояснював її вихідні умови й завдання учасникам. Клас поділявся на пари і отримував ролі. Кожна пара шляхом взаємних консультацій складала спільний діалог та презентувала його. Для того, щоб правильно скласти діалог у залежності від ситуації спілкування, учасники заздалегідь отримують ролі. Наприклад: Картка №1. Учні з одного класу ведуть діалог перед контрольним випробуванням. Вони – друзі. Учасникам гри потрібно скласти діалоги, в яких можна використати компліменти, запропоновані нижче.

«Не соромся, твої здібності всім відомі!»

«Ви (ти) – чудовий організатор!»

«У тебе золота голова!»

«У Вас (тебе) можна багато чому навчитися!»

«Одному Вам (тобі) ця робота по силах».

«Бачити, як ви (ти) працюєте (ешь), одне задоволення!»

Гру проводили в один цикл, на пояснення керівника правил гри – 5 хв; індивідуальні розробки учасників – 10 хв; презентація діалогу – 25 хв,

підведення підсумків і оголошення результатів – 10 хв. Керівник гри порівнював діалоги груп, повідомляючи результати гри, аналізуючи групову діяльність її учасників, співвідносячи її з отриманими результатами. Критеріями оцінки були: час виконання завдання; правильність розв'язання завдання – типова помилка у розв'язанні завдання при роботі в парах. Максимальна сума балів – 5. Як приклад наведемо один із складених старшокласниками діалогів.

- Ти підготувався до контрольної роботи з теми «Синтаксис»?
- Звичайно, підготувався.
- Ти зрозумів, як ставити розділові знаки у діалогах?
- Так.
- Можеш мені допомогти?
- Із задоволенням!
- Дякую. У тебе можна багато чому навчитися.
- Спасибі за приємні слова. Ти вмієш говорити компліменти.

Учням пропонувалося також розподілити прислів'я на дві групи: правила мовного етикету в прислів'ях і порушення правил мовного етикету. Їм було запропоновано такі прислів'я:

1. Що маєш казати, то насамперед обміркуй.
2. Базіка – мовний каліка.
3. Ляпає язиком, як постолом
4. Бережи хліб на обід, а слово на відповідь.
5. Краще мовчати, аніж брехати. Дав слово – дотримай його.
6. Накрив мокрим рядом та ще й помелом.
7. Треба знати, де що казати.
8. Глухий слухає, як німий говорить
9. Говорив, наче три дні не їв.
10. Ласкаве слово, як день ясний
11. Погане слово проковтнути.
12. Всякому слову свій час.

13. Хліб сіль їж, а правду ріж..
14. Гавкає, як собака на прив'язі.
15. Не хочеш почути дурних слів, не кажи їх сам.
16. Заторохтіла сорока, діжка з горохом.
17. Меле, як порожній млин.
18. Бесіди багато, а розуму мало.
19. На городі бузина, а в Києві дядько.

Завдання сприяли активізації мисленнєвої діяльності учнів 10-класів та усвідомленню норм культури діалогового мовлення у будь-яких сферах спілкування й мовленнєвих ситуаціях, використовуючи власний досвід та знання.

Одним із завдань, яке виконували учні, було добір компліментів. Кожна група отримувала дві фотографії різних людей, вони добирали та записували по п'ять компліментів до кожного зображення. Або навпаки, використовували компліменти залежно від ситуації спілкування. Наприклад, які компліменти хоче почути людина, коли промовляє: «Все тримається на мені, часу не вистачає», «Ніхто без мене нічого вирішити не може», « Ох, які вони, мої однокласники, «жахливі» тощо. Творче завдання сприяло активізації продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, що дозволяло усвідомлювати роль компліментів у діалозі. Це підтверджується відповідями учнів. Наведемо один із її фрагментів:

У ситуації «Все тримається на мені, часу не вистачає» людина хоче почути такі компліменти: «Ви – чудовий організатор!», «У Вас золота голова!», «У Вас можна багато чому навчитися!», «Одному Вам ця робота по силах».

Однак слід звернути увагу, що кожний урок починався з комунікативної хвилини і закінчувався різними вправами, що сприяли розвитку зазначених особистісних якостей. Наприклад, запропонувати учням привітатися по колу та побажати чогось приємного на сьогоднішній день. Кожний повторює своєму сусіду справа те, що почув від двох попередніх, та додає своє

побажання. Або в руках в учня м'ячик, який треба передати по колу із рук в руки якомога швидше, при цьому зробити компліменти один одному. Зазначимо, що тематика компліментів змінювалася, наприклад, компліменти про зовнішність людини, залежно від ситуації (зустріч друга, подруги після літніх канікул або в гостях), на столі дуже смачні страви, у Вашого однокласника нова чудова ідея, Ваш друг, подруга цікаво розповідає про екскурсію, Ви разом з подругою, другом у кафе і т.ін.

Для поповнення лексичного запасу, розвитку логічного мислення систематично використовувалися вправи, де учням пропонувалися з чотирьох варіантів слів обрати синонім до іншомовного слова. Наведемо приклад.

З чотирьох наведених слів виберіть синонім до іншомовного слова:

1. індіферентний

2. прерогатива

а) схвильований б) розбурханий

а) помилка б) перемога

в) чутливий г) байдужий

в) перевага г) допомога

3. опонент

4. перманентний

а) одержувач б) відправник

а) тимчасовий б) разовий

в) користувач г) супротивний

в) постійний г) припущений

Із двох наведених слів виберіть синонім до іншомовного слова:

1. аргумент

2. судження

а) вміння б) дороговказ

а) суд б) розсуд

б) перевага г) доказ

в) думка г) роздум

Отже, перший етап формувального експерименту реалізував узагальнення та систематизацію знань учнів 10 класу щодо феномену діалогового мовлення, видів діалогу та усвідомлення норм культури діалогового мовлення.

Другим етапом експериментального навчання передбачено удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатністю вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення

дискусії. Завдання цього етапу – розвивати й удосконалювати уміння учнів формулювати запитання і відповіді, створювати власний діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, редагувати його, коректувати репліки однокласників, аргументувати свою точку зору під час проведення дискусії. На другому етапі домінували інтерактивні методи навчання, а саме, групове навчання «Ароло-Technik», «Мозковий штурм», «Сніговий ком», рольова гра.

До комплексу мовленнєвих вправ було використано ігрові вправи тренувального характеру, які містять нескладну ситуацію з визначеним порядком дій, та методику використання пасивно – репродуктивних й активно-репродуктивних вправ, за Є. Пасовим. Пасивно-репродуктивні (імітаційні без можливості вибору, пропонували виконувати суворо за поданим алгоритмом), наприклад, клас поділили на пари, і учні ставали або сідали один проти одного. Перший в парі – «людина», друга, – «дзеркало». «Людин» починала повільно і виразно читати текст і плавно рухати руками, а «дзеркало» як можна точніше повторювало його рухи та міміку «злитися» з ним. «Дзеркало» відчувало ритм дихання «людини» і синхронізувало з ним своє дихання.

Серед активно-репродуктивних вправ, за Є. Пасовим: складання за аналогією діалогів з різними видами запитань; умовно-комунікативні вправи; відповідь на запитання (передбачалося, що відповідь самоочевидна із тексту чи візуальної наочності, або відповідь з використанням ключових слів і на основі життєвого досвіду); заміна одних формул мовленнєвого етикету іншими; коментування, обговорення ситуації візуальної та іншої наочності (засоби наочності були основою як окремого висловлювання, так і цілого сюжету діалогу, забезпечуючи логічну послідовність подій); самостійне складання різних видів діалогу, продовження вже початого діалогу, враховуючи ситуацію, вид, умови тощо.

Отже, виконання активно-репродуктивних вправ сприяло засвоєнню теоретичних знань і практичних навичок щодо оволодіння техніки

формулювання запитань та відповідей на них, ведення дискусії, аргументації, елементами техніки ведення сперечання та слухання.

Умовно-комунікативні вправи. Для закріплення знань з видів діалогу учням пропонувався фотоколлаж, а також можливі варіанти видів діалогу (діалог-розпитування, діалог-повідомлення, діалог-бесіда, діалог-унісон, діалог-суперечка, діалог-прохання, діалог-пояснення) для знаходження відповідності. Зауважимо, що учні до виконання означеної вправисамостійно склали два діалоги. Наприклад,

Спробуйте визначити вид діалогу із запропонованого фотоколлажу (див. додаток 3).

Учні також склали діалог до фото № 1, 2 (перший рядок зверху).

Учням пропонувалася тека з дидактичним матеріалом щодо виконання умовно-комунікативних вправ, в якій подано картки із завданнями, виконання яких засвідчує вміння оперувати базовою специфікою, вміння створювати різні види діалогів, враховуючи правила ведення. Наведемо декілька прикладів. Завдання перше: Розіграйте діалог-суперечку або діалог-унісон. Визначте, будь ласка, вид почутого діалогу та помилки. Обґрунтуйте власну думку. Завдання друге: Прочитайте запропоновані діалоги, визначте їх види. Знайдіть вирази, які підтверджують, що мета досягнута, мета не досягнута, опонент згоден, опонент не згоден.

– Учора приїхав з Києва. Був у музеї книги і книгодрукування.

– Цей музей книги і книгодрукування знаходиться на території Лаври?

– Так! Цей музей знаходиться на території Лаври. А ти звідки знаєш?

– О-о! Лавра – то моє улюблене місце! Та й взагалі Київ, стародавній Київ – Печерськ, Поділ, Андріївський узвіз ...

– А як рукописи і стародруки в цьому музеї! З мініатюрами, гравюрами!

– Так, наші пращури вклали в ці рукописи свою душу!

– Може бути, під час канікул поїдемо разом?

– Добре.

З метою розвитку креативності та спостережливості під час підготовки до діалогу та його ведення учні виконували таке завдання: Уявіть, що Вас запрошено прийняти участь у міжнародній конференції. Ви – співорганізатор у «Фейсбук» чи «У контакті» (чи будь-якої соціальної мережі). Підготуйте доповідь з теми «Спілкуватися – модно!» (5-7хв.) Намалюйте презентаційний плакат до виступу.

Для удосконалення умінь створювати діалог відповідно до норм культури мовлення було запропоновано серію діалогів з чатів, де учні повинні були знайти і виправити порушення норм культури мовлення. Наприклад,

Учень 1.

- Слишь ти, як попасти у магазин, де продають як ето називається, кострулі, чайники. Мені треба чара. Понімаєш, недавно приїхав у ваш город, поселився в общазі. А їсти приготувити нема в чому. Оце й мотаюсь шукаю «інструменти для приготування піщі».

Учень 2.

- Вибачте, я вас не зовсім розумію. Вам, мабуть, потрібен магазин «Тисяча і одна дрібниця?!» Однак за чарами вам варто було б звернутися до чаклунки. Вона мешкає на Заріччі.

Обговорення відеозапису. Пропонували різні види діалогів з теми: «Чи необхідна освітнім закладам шкільна форма?». Учням необхідно було відповісти на такі запитання:

- Які порушення норм культури мовлення (акцентуаційні, лексичні, стилістичні, орфоепічні) Ви почули?

- Який би Ви обрали вид діалогу для розв'язання цієї проблеми? Чому саме цей вид діалогу?

- Які були використані мовні та мовленнєві засоби виразності? Чи були ті, використання яких у запропонованій ситуації, Ви вважаєте недоречними?

- Які формули мовленнєвого етикету можна замінити іншими?

- Запишіть слова, які збагачуватимуть Ваш словниковий запас, урізноманітнюють мовлення?

Отже, запропоновані вправи вимагали самостійного вирішення пошуку формул мовленнєвого етикету, які відповідали б певній стандартизованій ситуації діалогового мовлення. Слід констатувати, що найбільші труднощі в учнів викликали запитання, які вимагали обґрунтування своєї думки.

Особливу увагу при створенні ситуативних вправ відведено завданням на конструювання діалогів за поданими репліками чи відповідно до запропонованої ситуації:

- Складіть діалог між однокласниками, які давно не бачилися.
- Складіть діалог за описаною ситуацією, за опорними словами.

1) Ви - журналіст. Вам доручили взяти інтерв'ю у відомого політика. Складіть 15 запитань, які можуть бути використані в цієї ситуації. Напишіть можливі відповіді на складені Вами запитання.

2) Виразіть прохання або пораду прочитати книгу, використовуючи при цьому аргументи зі словами «тому що», «так як»:

Подані вище вправи спрямовані на удосконалення вмінь формулювати задум майбутнього висловлювання, планувати його, добирати мовні засоби, відтворювати. Складнішим для випускників виявилось конструювання діалогів дискусійного характеру, результатом якого було залучення старшокласників до різноманітних ігор, дискусій. Наприклад:

- Розіграйте між собою діалог на тему:

Чи замінить комп'ютер людину?

Гроші заради життя чи життя заради грошей?

Краще бути першим серед середніх чи останнім серед кращих?

Формування умінь застосовувати техніку слухання, формулювання запитань та відповідей відбувалось у формі групового навчання «Аполо-техніка» та ігрове моделювання.

Клас було поділено на пари. Учні виконували завдання за інструкцією. Завдання, яке виконували учні, – це пошук відповіді на запитання «Як треба

діяти в конкретній ситуації?». За допомогою «Apollo-Technik» вони склали правила поведінки на перерві.

1 крок: учні пишуть на аркуші ідеї з організації поведінки під час перерви. Вони працюють у парах, активно слухають один одного, сперечаються, аналізують альтернативи. Загальні думки формуються в одне загальне правило, а індивідуальні думки записуються на особистий аркуш.

2 крок: продовжується робота у групах по 4 особи. Повторюється алгоритм першого кроку :активно слухають один одного; загальні думки, з якими всі погоджуються, зводяться, а індивідуальні виписуються на особистий аркуш.

3 крок: учні узагальнюють результати своєї роботи, потім дискутують за правилами, які записані на особистому аркуші. В результаті дискусії ці правила можуть бути приєднані до загальних правил чи сформульовані в позицію меншості. Наочно це представлено на рис. 2.5.

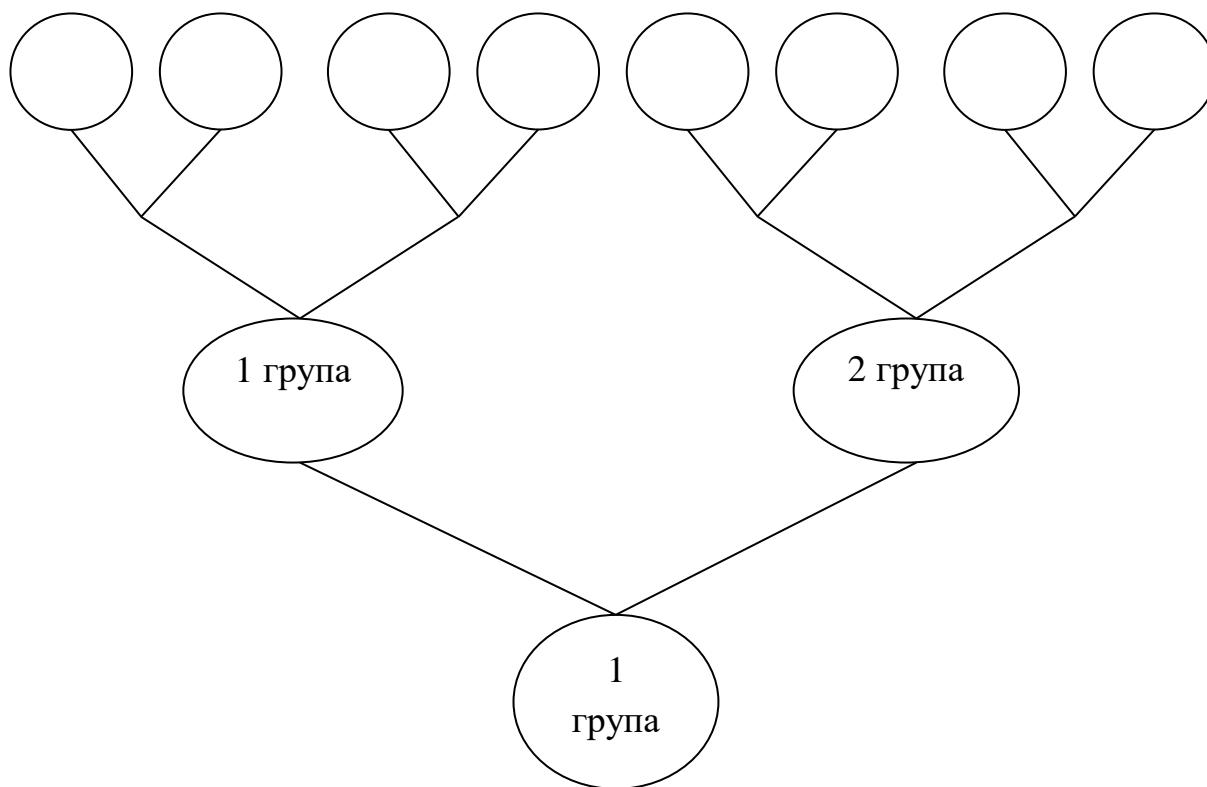


Рис. 2.5. Групове навчання «Аполо-техніка»

Зауважимо, що орієнтовний час етапів практичного заняття з використанням «Apollo-Technik» був таким: пояснення правил учителем – 5 хв; робота в парах– 10 хв; робота в групах – 15 хв., презентація правил представником групи – 10 хв., підведення підсумків і оголошення результатів – 5 хв.

Учням було запропоновано інформаційно-методичні матеріали з питань, які винесені на обговорення:

- Чому оволодіння технікою слухання дуже важливо для спілкування?
- У чому різниця між поняттями «слухати» і «чути?»
- Які реакції у спілкуванні, зокрема в діалоговому, забезпечують рефлексивне слухання?

Ігрове моделювання передбачало низку вправ. Наведемо кілька прикладів, клас поділявся на пари, один учень з пари розповідав про себе, а другий уважно слухав, не перебивав. Його завданням – презентувати стисло розповідь про свого партнера.

Уявіть, що ви – журналіст. Вам доручено взяти інтерв'ю у відомого спортсмена. Запишіть 15 запитань, які можливо використати в цій ситуації та дайте відповіді на них.

Для досягнення навчальних цілей мозкового штурму учасникам пропонувалося дотримуватися поданого алгоритму підготовки і проведення гри, що сприяло формуванню вмінь та навичок учнів щодо застосування техніки сперечання, аргументації в діалоговому мовленні. Метою запропонованого мозкового штурму було формування умінь застосовувати техніку сперечання в діалоговому мовленні, знайти відповідь на поставлене проблемне запитання, удосконалення умінь апелювати до думок опонента.

Проведення мозкового штурму відбувалося за певним алгоритмом: по-перше, вчитель поділяв клас на 2 групи: «генератори» та «експерти»; по-друге, пропонувалася проблема для обговорення (Краще бути першим серед середніх чи останнім серед кращих?, Гроші за ради життя чи життя за ради грошей?), «генератори» висували ідеї, а «експерти» оцінювали їх; по-третє,

накопичені ідеї передаються до «експертів», які аналізують їх та відбирають найбільш цінні, формулюють практичні рекомендації. Команда «генераторів» генерує різні ідеї, навіть «безглузді», однак їх не можна критикувати.

Отже, мозковий штурм також сприяв формуванню вмінь та навичок використовувати техніки діалогового мовлення.

Навчальна дискусія – одна з інтерактивних технологій, яка використовувала при аналізі проблемних ситуацій, коли необхідно було дати просту й однозначну відповідь на запитання, при цьому передбачали альтернативні відповіді [151]. Проведення дискусії «Сніговий ком» сприяв формуванню вмінь та навичок застосування техніки сперечання та техніки аргументації в діалоговому мовленні. Схема проведення дискусії: індивідуальна робота – робота у трійках – робота в шестірках. Для цього було підготовлено необхідні картки, маркери відповідно до етапів. На першому етапі учасникам роздавалися по 4 картки, кожному пропонувалося написати по 4 варіанта відповіді на запитання «Що таке творчість?», Зауважимо, що на кожній картці був записаний тільки один варіант. На другому етапі учасники об'єднувалися в трійки, за результатами обговорення трійка відбирала найбільш узгоджені картки-відповіді. Їх було не більш шести. Третій етап передбачав об'єднання учасників у шестірки. Шляхом дискусії залишаються більше половини карток від загальної кількості (6-7). І на останньому, четвертому етапі дискусії представник від групи презентував картки класу, після чого картки фіксувалися скотчем на дошці та коментувалися кожною групою. Після чого систематизували відповіді та виділяли схожі варіанти. Для удосконалення вмінь та навичок учнів застосовувати різні види діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника використовувався брейн-стормінг (інсценізація відбивання). Брейн-стормінг (мозковий штурм) – це груповий метод розв'язання проблем шляхом активізації творчої думки, коли із «зіткнення ідей народжується істина». Специфікою проведення було продукування максимальної кількості

ідей з приводу якої-небудь конкретної проблеми і ні в якому разі не висловлювати ціннісного судження ні з приводу зроблених пропозицій, ні з приводу їх авторів. У цьому випадку кількість важливіша за якість. Учасники не повинні були перебивати один одного, оскільки ідея, що запропонована одним, може навести на думку іншого.

У формуванні україномовної діалогової компетентності враховували три фази проведення брейн-стормінгу: вступна, вузлова і заключна фаза. Вступна фаза продовжувалася приблизно 5-8 хвилин, за цей час викладач повідомляв учням правила гри, чітко формулював проблему, питання, що потребує вирішення. Вузлова фаза продовжувалася 25-30 хвилин, найбільш творча стадія, коли активність учнів максимальна, ідеї виражаються вільно. Заключна фаза (5-8 хвилин) – викладач підводив підсумки. Найбільший успіх брейн-стормінгу забезпечувався такими правилами: виключається критика – можна висловлювати будь-яку думку без побоювання, що її визнають поганою; стимулюється вільне і навіть неприборкане асоціювання, чим сміливіша ідея, тим краще; кількість запропонованих ідей повинна була бути якомога більшою; висунуті ідеї дозволяється як завгодно комбінувати, а також пропонувати модифікації, тобто покращувати ідеї, що продукувались іншими членами групи. Під час проведення брейн-стормінгу дозволяється задавати запитання колегам з метою уточнення й розвитку їхніх ідей. Брейн-стормінг проводили в комфортній та невимушеній обстановці, учні були у стані релаксації. Крісла та стільці розставляються колом. Стіл не обов'язковий. Спостерігачі є, по суті, секретарями і знаходяться поза групою учасників. Вони фіксували все, про що йшлося, навіть ті ідеї, які на їхній погляд не мають ніякого значення. Вони були уважними і записували навіть жарти, каламбури. Під час брейн-стормінгу викладач не втручався в дискусію. Його завдання полягало в тому, щоб визначити форму брейн-стормінгу, його хід, надати відповідне спрямування, враховуючи ідеї, висунуті групою. Заборона втручатись у розмову іншого, що диктується самими правилами гри, сприяє відпрацюванню техніки слухання.

Брейн-стормінг (інсценізація відбивання) на практичному занятті давав можливість учням набути практичних навичок та вмінь застосовувати різні видитехнік прямого та непрямого впливу на співрозмовника. Учні заздалегідь ознайомлювалися з питаннями, що будуть обговорюватись, і ролями, які вони будуть виконувати під час заняття, добирали літературу з теми (джерела, документи, книги, статті).

Отже, система запропонованих завдань на другому етапі експериментальної методики продовжувала послідовну і систематичну роботу над формуванням україномовної діалогової компетентності учнів 10 класу. На даному етапі було сформовано уміння вести різні види діалогу, застосовуючи сучасні техніки, зокрема: формулювання запитань і відповідей, слухання, сперечання, аргументація, дискусії.

Третій етап (діяльнісно-репродуктивний) відповідав періоду конкретизації й узагальнення знань, пов'язаних з видовим розмаїттям діалогів, поглиблення знань про, використання діалогу у процесі саморозвитку, удосконалення навичок ведення дискусії, перевірки рівня засвоєння старшокласниками сутності понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення (I семестр 11 класу). Важливу роль на цьому етапі відводилося критичному аналізу свого й чужого діалогу.

На третьому етапі домінували брейн-стормінг, панельна дискусія, презентація, есе, вправи. Відтак учні особливу увагу звертали на власну діалогову компетентність, у якій убачали культуру спілкування в різних життєвих ситуаціях (доречне використання виражальних засобів, вміння складати і вести діалог на різні теми, грамотно подати матеріал під час дискусії тощо), використання набутих умінь правильно користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети та ситуації спілкування та під час написання есе.

Сприяючи усвідомленню ролі внутрішнього діалогу в розвитку особистості (на прикладах літературних творів) інтегрований урок з української літератури та української мови, де учні наводили приклади

ліричних творів з елементами діалогу, аналізували діалог персонажів з п'єси І. Карпенко-Карого «Хазяїн», знаходячи внутрішні діалоги, засоби, які використовує автор для створення образу, ремарки, пояснюють поведінку персонажів, настрій, інтонацію. Наведемо уривки з проведеного уроку.

Перший крок – це підготовка мовленнєвої характеристики персонажу за планом:

а) Що нам відомо про персонаж? Що він за людина?

б) Чи багато він говорить? Що для нього переважно: розмовляти чи мовчати?

в) Згадайте перші слова, які він промовляє. Після запитання він відповідає чи старається звільнитися короткими відповідями?

г) В яких фразах є ознаки оклику? Чому?

д) Чи можна стверджувати, що він – прекрасний оповідач?

Аргументуйте власну відповідь.

е) Які висловлювання характеризують його як людину?

ж) Наведіть приклади, якщо є внутрішнього монологу. Як цей монолог характеризує людину?

з) Які висновки можна зробити про персонаж на основі того, як він говорить? Як автор відноситься до нього? А ваше відношення до нього?

Соня. Іван Миколайович! От спасибі! Яким вітром?

Калинович. Південним, теплим!

Доброго здоров'я та боже поможи!

Соня. Спасибі! Сьогодні табель, здається?

Калинович. І празник для мого серця! Як же поживаєте, сільська обивателько?

Сідають на ослін.

Соня. Ох, не питайте! Тяжко було через те, що не знала, що робить і як робить...

І тільки сьогодні випадково наскочила на стежку, і стало радісно! Тепер радість моя ще виросла стократ, бо бачу вас, мій дорогий учителю, і можу з вами поділитись своєю радістю.

Калинович. І я радію, що бачу вас в такім яснім настрою. Ну, а після цієї передмови розкажіть, яке ви найшли тут діло?

Соня. Знаєте, Іван Миколайович, я задихалась перед цим великим хазяйським колесом; воно так страшно гуде і так прудко крутиться, що мимо мене пролітали, мов у сні, самі тяжкі вражіння, і я навіть не могла розібратись ні в чім, а тільки серцем чула, що тут навкруги мене робиться неправда, зло; а поправить, зупинить зло — несила, бо нічого добре не розумію! Тепер попала на стежку. І от перше всього взяла собі задачу: слідкувать, щоб добре робочих харчували, а там, далі, я увійду і в саму суть!

Калинович. І суть задавить вас! Вона далеко страшніша, ніж те невидиме колесо, що так лякало вас! Скажу вам, що тепер єсть інтелігентні, чесні хазяїни, сильні духом, котрі борються з старою закваскою в хазяйстві, бажаючи постановити правдиві відносини між хазяїном і робітником, але не знаю, чи їм це вдасться! Таких борців ще мало, — правда, тільки не вам ряди їх поповнять!.. Бог з ним, з хазяйством: трудно там правду насадить, де споконвіку у корені лежить неправда! Краще ходім поруч зо мною на корисну працю в школі. Правда, що й там трудно теж, а все ж таки ми труднощі переборем — на те є биті шляхи — і будемо між молоддю насаждать ідеали кращого життя! Будущина в руках нового покоління, і чим більше вийде з школи людей з чесним і правдивим поглядом на свої обов'язки перед спільною громадою, тим скоріше виросте серед людей найбільша сума справедливості!.. Простіть мене, Софіє Терентьєвно: я забув, що ви вже не вихованниця, і читаю сам лекції...

Соня. О, ви воскрешаєте у моїй пам'яті дні першого знакомства... Я прийняла всі наші ідеали і жажду, і шукаю, де мені їх до життя прикластц... А от і шлях ви показали, і поведете сліпу...

Калинович. А поки ми підемо своїм шляхом, добре і те, що ви задумали робити. Тільки я не думаю, щоб вам це удалось. Тато не привик до тих ідеалів, як і ви.

З метою систематизації знань учнів видів діалогу було запропоновано наступне завдання: Наведіть приклади діалогів (діалог-бесіда, діалог-суперечка, діалог-розпитування, діалог – прохання) з п'єси І. Карпенко-Карого «Хазяїн». Проілюструємо деякі відповіді учнів:

Діалог-прохання:

Феноген. А що скажете? Кажіть скоріше, бо незабаром сюди хазяйка вийдуть.

Зеленський. Терентій Гаврилович гнів на мене має, і я боюсь, щоб мене не перевели в Чагарник на місто Ліхтаренка; а там менше жалування, у мене сім'я замовте словечко...

Феноген. Та що ж я можу... Знаєте, який наш хазяїн, часом щоб не подумав, що ви мене підкупили, у нього честь - перше всього!

Зеленський. Дурно ніхто нічого не робе: ви для мене, я для вас. (Дає гроші.) Замовте добре словечко, ви найближчий до хазяїна чоловік.

Феноген. Та я поспробую... Тільки хто його знає, як... (Бере гроші.) Це ви мені позичаєте... А якщо нічого корисного не вийде - я віддам.

Зеленський. Ваше слово все переборе. Нехай і в Чагарник переводять, та хоч би жалування не поменшили... Я крадькома сюди, а тепер в контору.

Діалог-суперечка:

Соня. Мамо! А по-моєму, вівці і буряки вишивать не годиться - це буде смішно... Краще на полах і на борту квітки та гарні мережки, фрески, у мене є узор.

Марія Іванівна. Ні, Соню, квітки - то инча річ, то для молодого, а вівці і буряки татові, як хазяїнові, будуть приємніше. Я вже тата добре знаю, ходім!

Соня. Як хочете, а я б не раїла, бо буде смішно...

Для усвідомлення вагомості, значущості діалогу в житті людини проводилась самостійна робота дослідницького характеру. Учням було запропоновано, по-перше, відповісти на запитання: Як характеризує діалог персонажів із п'єси І. Карпенко-Карого «Хазяїн» (Феноген і Ліхтаренко, Соня і Калинович, Пузир)? Які засоби використовує автор для створення образу?

По-друге, знайдіть ремарки, які пояснюють поведінку персонажей, настрої, інтонацію, вказують на місце дії та його учасників:

Була проведена презентація самостійних робіт дослідницького характеру.

Головний герой комедії «Хазяїн» Терентій Гаврилович Пузир. «Коли дають — бери! Сам хазяїн наш всіх навчає: з усього, каже, треба користь витягати, хоч би й зубами пришилося тягнути — тягни! Так він робив і так робить від юних літ, а тепер має мільйони!». Так словами одного з персонажів, Феногена, характеризує Пузиря автор на початку п'єси. Для Терентія Гавриловичанього порожнім звуком є такі слова як «освіта», «культура», «духовність». Коли друг Пузиря Золотницький називає його Крезом (синонім надзвичайно багатой людини), хазяїн думає, що той назвав його кремезним, бо не знає значення цього слова. Не хоче Пузир жертвувати й на пам'ятник видатному українському письменнику Івану Котляревському, бо не бачить для себе у цій пожертві реального зиску. Головний герой комедії так і говорить: «Котляревський мені без надобності!» Вражає і жадібність Терентія Гавриловича, який, аби не витратити коштів, здатен ходити обідраним, брудним, неохайним "мужиком". Так про скупість хазяїна говорить Феноген: "Халат мільйонера! Бачите, як багатіють. Ще отакий є кожух, аж торохтить! Нового купувати не хоче, а від цього халата і від кожуха, повірите, смердить!" Ремарки також пояснюють поведінку персонажей, настрої, інтонацію, вказують на місце дії та його учасників, кожна деталь розкриває ненажерливість, хижацький характер, моральну потворність. Наприклад, «Феноген зачиняє двері, стає на коліна перед Пузирем і цілує його в руки».

Учні робили зауваження та ставили запитання:

Про що свідчать вживані Пузирем прислів'я: "З миру по нитці - голому сорочка", "Рівнялась свиня до коня, та шерсть не така"?

Яка провідна риса характеру Пузиря?

Яка спорідненість образів Герасима Калитки й Терентія Пузиря? Чому такі заможні люди вдаються до шахрайства?

На що зосереджена головна увага драматурга?

Отже, використання інтегрованого уроку є доречним і доцільним, тому що є можливість продемонструвати роль реплік у різновидах діалогу, вплив інтонації на зміст діалогу, що сприяє удосконаленню навичок добирати лексичні та фразеологічні мовні елементи в залежності від ситуації спілкування. Враховуючи те, що в навчальному процесі факультативний курс «Основи діалогового мовлення» розрахований на два роки, він має чітку систему викладання. Систематичність передбачається у встановленні зв'язків між окремими розділами і темами (внутрішньопредметні зв'язки) та між предметами (міжпредметні зв'язки). Таким чином, учні засвоюють систему знань про діалог (зокрема художній), його особливості, стильову різноманітність.

Наступне завдання сприяло активізації продуктивної мовленнєвої діяльності учнів 11 класу, мотивувало активно використовувати діалогове мовлення як засіб успішної особистісної та суспільної самореалізації.

Учні знайомилися з прийомами залучення і утримання уваги співрозмовників, способами впливу на адресата; оволодівали навичками діалогічного виступу; навчалися аргументувати висунуті положення. Проілюструємо приклади завдань.

Панельна дискусія передбачала обрання теми на власний розсуд учнів, записуючи їх на аркуші паперу. З переліку тем учням пропонувалося відібрати найважливіші і цікаві і відзначити їх знаком «+». Тема, що отримала більше «+», стала темою дискусії. Наприклад, «Найкраща професія бути Людиною». На вступному уроці було побудовано фундамент дискусії.

Пропонувалася інформація з обраної теми і надавалася можливість зібрати аргументи. Всіх учнів було поділено на дві групи, які створили 2 кола: грає і спостерігає. Коло, яке брало участь у грі, складалося з більш активних учнів, а ті, хто спостерігав, з більш пасивних. Групи були неоднаковими за складом. Група кола, яка брало участь у грі, була менше, ніж група тих, хто спостерігав. Схема розташування учнів під час дискусії наочно подано на рис. 2.6.

За командою вчителя учні внутрішнього кола починали дискусію. Якщо дискусія не стала активною, вчитель використовував методи стимуляції. На одному зі стільців внутрішнього кола лежить лист-сигнал. З одного боку він червоного кольору, з іншого-зеленого. Червоний колір означає «стоп», а зелений «відкрито». На сигнал зеленого кольору, учень із зовнішнього кола займає цей стілець, включається в дискусію, висловлює власну думку і потім повертається на своє місце.

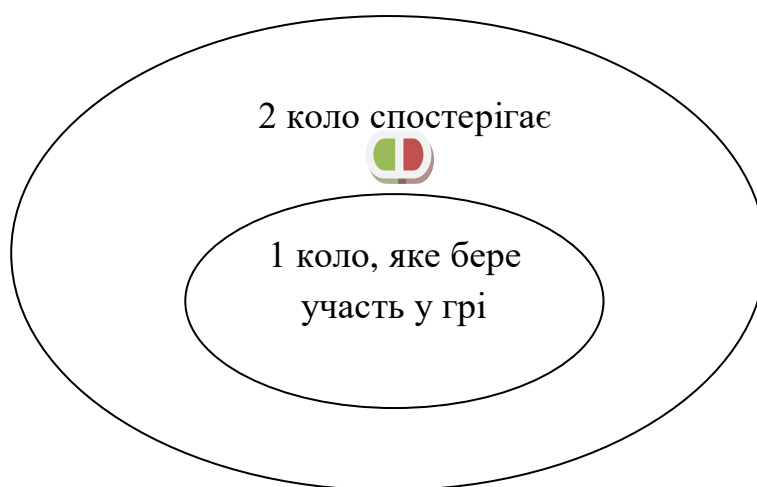


Рис. 2.6. Розташування учнів під час дискусії

Під час проведення гри учні із зовнішнього кола виконували запропоновані учителем завдання:

- Відстежують реалізацію мети дискусії, поведінку учасників, дотримання правил ведення дискусії і норм культури мовлення, об'єктивність вкладу кожного в дискусійний процес, відстеження технік ведення діалогу.

– Вторинним було завдання зі збору аргументів з теми проведеної дискусії, можливість висловити свою думку за «зеленим» сигналом.

Після закінчення дискусії проводилося обговорення, під час якого аналізували свої спостереження. Як висновок учні формулювали додаткові правила ведення панельної дискусії, які впливали із самого обговорення.

Для проведення практичного заняття «Роль внутрішнього діалогу у розвитку особистості» у формі панельної дискусії використовували наступні інформаційні матеріали:

«Есе – вид викладу в легкій та доступній манері, зручній автору, вже з давнини застосовувався для оцінки особистості людини, способу її мислення, світогляду і почуттів. На відміну від інших видів викладів ні предмет дослідження, ні рівень знань не є значущими для есе. Основна мета – відхід від типових стандартів, переважання асоціацій над логікою. Розглянемо структуру есе. Першорядним при написанні есе є наявність теми, яка є заголовком роботи. Во вступі викладають суть і мету вибору теми, а також грамотно її обґрунтовують. Чітко формулюють питання, на яке учні відповідають по ходу розкриття теми есе, а саме: «Роль діалогу у розвитку моєї особистості для успішної самореалізації...».

В основній частині повністю розкривали тему і аргументували основну проблему. Зауважимо, що в одному параграфі іноді містилося лише одне твердження і один доказ. Учні урізноманітнювали за допомогою графічного або ілюстрованого матеріалу. У висновку вони викладали власні висновки і узагальнення, які впливали з розгляду теми. Отже, учні засвідчили в есе, яку роль грає діалог у розвитку їх особистості для успішної самореалізації, аргументуючи відповіді».

При підготовці до уроку було запропоновано питання для обговорення:

Аргументуйте, чи залежатиме ваша успішна самореалізація в майбутньому від умінь вести діалог?

1. Організаційний момент.

Епіграф до уроку: «Заговори, щоб я тебе побачив»

Чому саме такий епіграф Вам пропонується?

2. Наступний крок - проведення панельної дискусії:

Керівник панельної дискусії ставить запитання (Буде залежати ваша успішна самореалізація в майбутньому від умінь вести діалог?) і пояснює його учасникам. Клас поділяється на групи. Кожна група шляхом взаємних консультацій формулює загальну точку зору на поставлене запитання. Представники груп збираються в центрі кола та презентують позицію групи. Як приклад наведемо одну із запропонованих відповідей на поставлене запитання:

«Успішна самореалізація в майбутньому залежатиме від умінь вести діалог, але для цього необхідні наступні здатності: здатність сказати "ні"; здатність встановлювати контакти, вміти починати і закінчувати розмову; здатність керувати мімікою і жестами; хвали тих (і себе в тому числі), кому, на твою думку, вдалося вести себе впевнено...»

Інші учасники спостерігали за ходом дискусії та за тим, як їх представник відстоював загальну позицію. Вони не мали можливості висловлювати власну думку, але могли передавати під час дискусії записки, в яких викладали свої міркування. Представники груп можуть зробити перерву, щоб проконсультуватися з групою. Панельна дискусія закінчується після прийняття рішення або після закінчення відведеного часу. Після закінчення представники груп проводять критичний розбір ходу обговорення, а рішення приймаються вже всіма учасниками.

В інформаційно–довідкових матеріалах до заняття необхідно було підкреслити червоним кольором речення, в яких є рекомендації до успішного написання есе, та виписати ці рекомендації.

«Есе – вид викладу в легкій та доступній манері, зручній автору, вже давно застосовується для оцінки особистості людини, способу її мислення, світогляду і почуттів. На відміну від інших видів викладів ні предмет

дослідження, ні рівень знань не є значущими для есе. Основна мета – відхід від типових стандартів, переважання асоціацій над логікою.

- Що потрібно знати для успішного написання есе?

Ще в 1580-му році французький письменник і філософ Мішель Монтень опублікував книгу у дещо незвичному стилі, і назвав її *Les Essais* (фр. "essai" – нарис, спроба, проба). «Незвичність» його твору полягала в тому, що він зробив кожний розділ як би незакінченим, спеціально підкреслюючи відсутність плану і структури книги. Читач постійно наітовхується на певні теми і думки автора, при цьому ще залишається місце для домислів і роздумів. Це і було головною ідеєю автора – змусити читача міркувати. Написання есе допомагає розвинути не тільки грамотне і чітке формулювання думок, а й здатність правильно працювати з літературою та джерелами, що допоможе у багатьох сферах.

Перш за все, незалежно від теми, потрібно пам'ятати про те, що головне завдання есе – спонукати читача до роздумів»

Розглянемо структуру есе. Першорядним при написанні есе є наявність теми. Ця тема буде заголовком вашої роботи.

У вступі потрібно викласти суть і мету вибору теми, а також грамотно її обґрунтувати. Чітко сформулювати питання, на яке ви будете відповідати по ходу розкриття теми есе.

В основній частині потрібно повністю розкрити тему і аргументувати основну проблему. Варто пам'ятати про те, що в одному параграфі може містити лише одне твердження і один доказ. Його можна урізноманітнити за допомогою графічного або ілюстрованого матеріалу.

У висновку викладаються власні висновки і узагальнення, які впливають з розгляду теми».

3. На заключному етапі уроку відбулася презентація есе з теми «Боротьба зла та добра в мені». Решта слухали, записували думки, які їм сподобались, а також відмічали помилки. Наведемо приклад презентації:

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| синтаксичні, фонетичні, орфоепічні | | | | | | | | | | | | |
| Норми та правила ведення діалогу в різних видах діяльності (комунікативній, пізнавальній, навчальній, творчій) | | | | | | | | | | | | |
| Застосування техніки за питань та формулювання відповідей в діалоговому мовленні | | | | | | | | | | | | |

Продовж. табл.

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Застосування техніки сперечання в діалоговому мовленні | | | | | | | | | | | | |
| Застосування техніки аргументації в діалоговому мовленні | | | | | | | | | | | | |
| Застосування різних видів діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника | | | | | | | | | | | | |
| Роль внутрішнього діалогу в розвитку особистості (на прикладах літературних творів) | | | | | | | | | | | | |

При формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл використовувалось внутрішнє тестування, яке здійснюється безпосередньо в навчальних закладах й давало можливість отримати інформацію про засвоєння учнями теми, з'ясувати поняття; з'ясувати доцільність використання педагогічних технологій, методик; прослідкувати динаміку змін знань і навичок учнів. Наприклад,

I. Заповніть матрицю

1. Що Ви розумієте під поняттям

правильними відповідями -
позначками на поставлене
запитання. Можливі одна чи дві
правильні відповіді.

| № | А | Б | В | Г |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |

«діалог»:

А) форма усного мовлення, розмова двох
чи декількох осіб;

Б) виступ під час дискусії;

В) процес, що забезпечує засвоєння
досвіду, виховання і розвиток
особистості.

*2. Що Ви розумієте під поняттям
висловлювання:*

А) одиниця мовлення;

Б) одиниця мови;

В) одиниця синтаксису.

3. За якими умовами відбувається діалог:

А) адресанти мовлення є активними, а
адресати – пасивними;

Б) адресанти мовлення є пасивними, а
адресати – активними;

В) адресанти мовлення та адресати є
активними по черзі.

4. Хто може бути партнерами в діалозі:

А) засоби масової інформації;

Б) суб'єкт;

В) квазісуб'єкт (комп'ютер);

Г) книга.

5. Через які види комунікативної

діяльності здійснюється мовлення?

А) говоріння;

Б) читання;

В) письмо;

Г) слухання.

Групова рефлексія проводилася з приводу заняття в цілому окремого етапу чи епізоду, з приводу діяльності мікрогрупи. Для активізації учнів при проведенні групової рефлексії було введено правило трьох «не можна», а саме: не можна повторювати те, що вже було сказано; не можна відмовлятися від висловлювання своєї думки в групі; не можна ховати за висловлюванням свій поганий настрій.

Для групової рефлексії при формуванні україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл на різних уроках були поставлені певні запитання. А саме: «Чи легко працювати в групі? Хто відчував себе некомфортно та чому? Чи завжди правий той, хто бере на себе керівну роль у групі? Які почуття відчуває спікер, який представляє думку групи, але не зовсім розподіляє цю думку? До якого результату приводить позиція тих, хто переважно відмовчується? Що допомагає і що заважає загальній роботі? Яка повинна бути допомога вчителя? Який досвід ви отримали в груповій роботі? Як можна покращити роботу в групі?».

Отже, при рефлексійному оцінюванні заняття важлива спільна робота учнів і викладача, за умови, як що групова рефлексія – це не контроль, а самооцінка з метою самовдосконалення навчального рівня.

Зважаючи на сказане, під формуванням україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл будемо розуміти цілеспрямований процес формування знань, умінь/навичків, якостей застосовувати техніки діалогового мовлення залежно від ситуації. У ході експериментального навчання використовувалася розроблена нами система роботи з удосконалення навичок діалогового мовлення відповідно до мети й завдань кожного з етапів експериментальної методики.

Реалізація лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл також можлива за структурно-логічною схемою в межах факультативного курсу «Основи діалогового мовлення». Розроблено навчальну програму, наочно-демонстраційний матеріал, методичний посібник для самостійної роботи учнів та відповідний інструментарій. Факультативний курс «Основи діалогового мовлення» складається з 36 годин навчального часу, з них: лекцій – 2 години, практичних – 34 години; самостійна робота – 18 годин (див. додаток К).

Кількість етапів та часові межі кожного з них визначалися з урахуванням засвоєних старшокласниками знань із теорії діалогу, а саме, розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, рівня оволодіння уміннями та навичками, а саме, техніками формулювання запитань і відповідей; здатністю вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; здатністю використовувати діалог у процесі саморозвитку; вікових психологічних особливостей школярів.

Ураховуючи, що знання сутності базових понять становлять тверду основу в розвитку й удосконаленні умінь і навичок учнів у роботі з формування україномовної діалогової компетентності, перший етап експериментальної роботи (інформаційно-мотиваційний) включав повторення та актуалізацію набутих знань в основній школі з діалогу (I семестр 10 класу – 13 годин); наступний етап (інструментально-навчальний) – удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатністю вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії (II семестр 10 класу – 14 годин); третій етап (діяльнісно-репродуктивний) – поглиблення знань про діалог, а саме, використовувати діалог у процесі саморозвитку, удосконалення навичок ведення дискусії, перевірки рівня засвоєння старшокласниками сутності понять, що

| | | | | | | | | |
|----|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ЕГ | 1,46 | 13,66 | 13,17 | 40,73 | 29,76 | 44,63 | 55,61 | 0,98 |
| КГ | 1,42 | 1,89 | 16,51 | 13,68 | 30,66 | 30,19 | 51,41 | 54,24 |

Якщо до навчання високий рівень сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм знання був тільки у 1,46 % респондентів експериментальної і 1,42 % – контрольної груп, то на прикінцевому етапі до високого рівня піднялися 13,66 % – експериментальної і 1,89 % – контрольної груп. На достатньому рівні стало 40,73 % (було 13,17 %) респондентів експериментальної і 13,68 % (було 16,51%) контрольної груп. На середньому рівні було виявлено 44,63% респондентів експериментальної (було 29,76 %) і 30,19 % (було 30,66 %) – контрольної груп. На низькому рівні залишилось 0,98 % (було 55,61 %) респондентів експериментальної і 54,24 % (було 51,41 %) – контрольної груп.

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм «вміння/навички» до і після навчання подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Результати контрольного зрізу щодо сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм вміння/навички (у %)

| Класи | Рівні | | | | | | | |
|-------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| | Високий | | Достатній | | Середній | | Початковий | |
| | до навчання | після навчання | до навчання | після навчання | до навчання | після навчання | до навчання | після навчання |
| ЕГ | 1,95 | 16,1 | 19,02 | 40,72 | 7,81 | 28,79 | 71,22 | 14,39 |
| КГ | 2,36 | 3,3 | 22,64 | 24,9 | 7,55 | 7,55 | 67,45 | 64,25 |

Якщо до навчання високий рівень сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм «вміння/навички» був тільки у 1,95 % респондентів експериментальної і 2,36 % – контрольної груп, то на прикінцевому етапі до високого рівня піднялися 16,1 % – експериментальної і 3,3 % – контрольної груп. На достатньому рівні стало 40,72 % (було 19,02 %) респондентів експериментальної і 24,9 % (було 22,64 %) контрольної груп. На середньому рівні було виявлено 28,79 % респондентів експериментальної (було 7,81 %) і без змін – 7,55 % до і після у респондентів контрольної групи. На низькому рівні залишилось 14,39 % (було 71,22 %) респондентів експериментальної і 64,25 % (було 67,45 %) – контрольної груп.

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм особистісні якості до і після навчання подано в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Результати контрольного зрізу щодо сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм особистісні якості (у %)

| Класи | Рівні | | | | | | | |
|-------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| | Високий | | Достатній | | Середній | | Початковий | |
| | до навчання | після навчання | до навчання | після навчання | до навчання | після навчання | до навчання | після навчання |
| ЕГ | 6,34 | 24,88 | 13,9 | 34,39 | 38,54 | 21,46 | 41,22 | 19,27 |
| КГ | 8,02 | 9,43 | 13,11 | 15,56 | 34,91 | 38,21 | 43,96 | 36,75 |

Якщо до навчання високий рівень сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл за критерієм особистісні якості був тільки у 6,34 % респондентів експериментальної і 8,02 % – контрольної груп, то на прикінцевому етапі до

високого рівня піднялися 24,88 % – експериментальної і 9,43 % – контрольної груп. На достатньому рівні стало 34,39 % (було 13,9 %) респондентів експериментальної і 13,11 % респондентів до навчання і 15,56 % – після навчання у контрольної груп. На середньому рівні було виявлено 21,46 % респондентів експериментальної (було 38,54 %) і 38,21 % респондентів контрольної групи (було 34,91 %). На початковому рівні залишилось 19,27 % (було 41,22 %) респондентів експериментальної і 39,25 % (було 43,96 %) – контрольної груп.

На підставі одержаних даних проміжних рівнів (знання, вміння/навички, особистісні якості) сформованості україномовної діалогової україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл було обчислено загальні рівні сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл до після навчання подано на рис. 2.7.

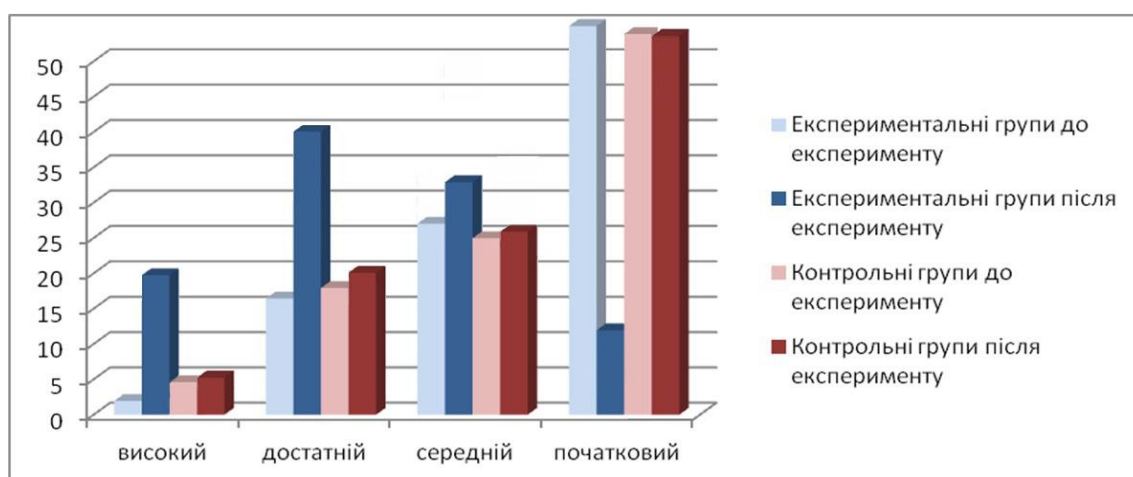


Рис. 2.7. Результати констатувального та контрольного зрізів щодо рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (у %)

Як бачимо з рис. 2.7, у учнів 10-11 класів ЕГ відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності. Так, відтепер високого рівня досягли 18,2% учнів (було тільки 3,25%), достатнього – 38,61% (було 15,36%) учнів. На середньому рівні залишилося 31,63% (було 25,37%), на початковому – 11,55% (було 56,02%). Щодо учнів КГ, то на прикінцевому етапі у них також відбулися певні позитивні зміни під впливом навчання, але незначні. Так, високий рівень сформованості україномовної діалогової компетентності виявлено у 4,88% учнів (було 3,93%); достатній у 18,06% (було 17,42%); на середньому рівні залишилося 25,31% (було 24,37%), на початковому – 51,75% (було 54,28%) учнів.

Отже, як свідчать експериментальні дані, у процесі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (експериментальній групі) відбулися позитивні якісні зміни, відтепер вони свідомо використовували різні види діалогу, техніки діалогового мовлення, створювали власний діалог, враховуючи ситуацію, умови, мету, вільно оперували теоретичним матеріалом, самостійно виправляли помилки, знаходили власні недоліки, які виправляли у процесі, чого не спостерігалось на констатувальному етапі. Аналіз тестових завдань показав, що в учнів контрольної групи були допущені ті самі помилки у тих самих завданнях.

Порівняльний аналіз результатів діагностування учнів експериментальних і контрольних груп щодо сформованості україномовної діалогової компетентності до та після експериментальної роботи дозволили дійти висновку, що в експериментальних групах формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл відбувалося більш ефективно, ніж у контрольних.

Для підтвердження цього висновку було проведено статистичну обробку результатів діагностування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експерименту.

Наступним кроком етапу експериментальної роботи була перевірка припущення, що різниця у сформованості україномовної діалогової компетентності учнів експериментальних і контрольних класів не є статистично значущою. Перевірка здійснювалася за статистичним критерієм χ^2 [187]. Вибір саме цього критерію був зумовлений тим, що, по-перше, закон розподілу результатів діагностування в групах не є нормальним, и, по-друге, вказаний розподіл є дискретним.

Для здійснення перевірки за критерієм χ^2 необхідно:

- побудувати ряди розподілу для вибірок, що перевіряються;
- сформулювати статистичні гіпотези: H_0 – всі вибірки належать до однієї генеральної сукупності, H_1 – нульова гіпотеза не є вірною;
- побудувати частотну таблицю (табл. 2.9);

Таблиця 2.9

Частотна таблиця для k одномірних вибірок

| Значення | x_1 | x_2 | ... | x_k | Сума частот |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----|-----------------------------|-----------------------------|
| Частоти вибірки 1 | f_{11} | f_{12} | ... | f_{1m} | $n_1 = \sum_{j=1}^m f_{1j}$ |
| Частоти вибірки 2 | f_{21} | f_{22} | ... | f_{2m} | $n_2 = \sum_{j=1}^m f_{2j}$ |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Частоти вибірки k | f_{k1} | f_{k2} | ... | f_{km} | $n_k = \sum_{j=1}^m f_{kj}$ |
| Сума частот | $f_1 = \sum_{i=1}^k f_{i1}$ | $f_2 = \sum_{i=1}^k f_{i2}$ | ... | $f_m = \sum_{i=1}^k f_{im}$ | $n = \sum_{i=1}^k n_i$ |

- обчислити критеріальну статистику T за формулою:

$$T = n \left(\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^k \frac{f_{ji}^2}{n_i f_j} - 1 \right);$$

- знайти критичне значення $\chi_{крит}^2$ як квантіль порядку $1-\alpha$ розподілу χ^2 з $(m-1)(k-1)$ ступенями волі;

- порівняти критеріальну статистику T з критичним значенням $\chi_{крит}^2$ [220].

Отже, було побудовано ряди розподілу для двох вибірок: перша вибірка – сукупність результатів діагностування в експериментальних класах, друга – в контрольних табл. 2.10.

Було сформульовано статистичну гіпотезу про належність результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах до однієї генеральної сукупності, тобто:

- H_0 – обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності,

Таблиця 2.10

Ряди розподілу для вибірок

| Групи | Ряд розподілу | | | | | | | | | | | |
|-------|---------------|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|---|
| | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ЕГ | 0 | 3 | 1 | 5 | 16 | 10 | 15 | 27 | 27 | 74 | 27 | 0 |
| | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| КГ | 0 | 3 | 2 | 7 | 21 | 10 | 16 | 24 | 30 | 70 | 29 | 0 |
| | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

- H_1 – нульова гіпотеза не є вірною.

Для перевірки сформульованої статистичної гіпотези було побудовано частотну таблицю (табл. 2.11).

За даними табл. 2.11 обчислено значення критеріальної статистики T : $T=1,774$. Враховуючи кількість вибірок та їх об'єм, значення $\chi_{крит}^2$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 9 ступенями волі: $\chi_{крит}^2 = 27,877$. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [220].

Таблиця 2.11

Частотна таблиця для вибірок

| Значення | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Сума частот |
|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|---|-------------|
| Частоти ЕГ | 0 | 3 | 1 | 5 | 16 | 10 | 15 | 27 | 27 | 74 | 27 | 0 | 205 |
| Частоти КГ | 0 | 3 | 2 | 7 | 21 | 10 | 16 | 24 | 30 | 70 | 29 | 0 | 212 |
| Сума частот | 0 | 6 | 3 | 12 | 37 | 20 | 31 | 51 | 57 | 144 | 56 | 0 | 417 |

Отже, оскільки критеріальна статистика T менше критичного значення $\chi_{крит}^2$, гіпотезу H_0 приймається, тобто різниця в сформованості україномовної діалогової компетентності учнів експериментальних і контрольних класів не є статистично вагомою. Таким чином, на початку формувального експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво не відрізнялися за рівнем сформованості україномовної діалогової компетентності.

Однак після експерименту було побудовано ряди розподілу ще для двох вибірок: перша вибірка – сукупність результатів діагностування в експериментальних класах після експерименту, друга – в контрольних (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Ряди розподілу для вибірок після експерименту

| Групи | Ряд розподілу | | | | | | | | | | | | |
|-------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|--|
| | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| ЕГ | 0 | 27 | 6 | 16 | 34 | 14 | 9 | 43 | 49 | 7 | 0 | 0 | |
| | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| КГ | 0 | 4 | 3 | 6 | 21 | 6 | 12 | 31 | 32 | 70 | 27 | 0 | |
| | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |

Сформульовані необхідні для перевірки припущення: різниця в сформованості україномовної діалогової компетентності учнів експериментальних і контрольних груп після експерименту не є статистично

значущою; зміни в сформованості діалогової компетентності учнів означених груп не є статистично значущими. За цими припущеннями було сформульовано три пари статистичні гіпотези:

H_0^1 – вибірки результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^1 – гіпотеза H_0^1 не є вірною;

H_0^2 – вибірки результатів діагностування в експериментальних групах учнів до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^2 – гіпотеза H_0^2 не є вірною;

H_0^3 – вибірки результатів діагностування в контрольних групах учнів до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^3 – гіпотеза H_0^3 не є вірною;

Для перевірки сформульованих пар статистичних гіпотез було побудовано відповідні частотні таблиці (табл. 2.9-2.13) та обчислено значення критеріальної статистики T .

Таблиця 2.13

Частотна таблиця для вибірок результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах після дослідно-експериментальної роботи

| Значення | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Сума частот |
|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-------------|
| Частоти КГ | 0 | 27 | 6 | 16 | 34 | 14 | 9 | 43 | 49 | 7 | 0 | 0 | 205 |
| Частоти КГ | 0 | 4 | 3 | 6 | 21 | 6 | 12 | 31 | 32 | 70 | 27 | 0 | 212 |
| Сума частот | 0 | 31 | 9 | 22 | 55 | 20 | 21 | 74 | 81 | 77 | 27 | 0 | 417 |

За даними таблиці 2.13 обчислено значення критеріальної статистики T : $T=113,285$. Ураховуючи кількість вибірок та їх об'єм, значення $\chi_{крит}^2$ було

знайдено на рівні значущості 0,001 та з 9 ступенями волі: $\chi^2_{крит} = 27,877$. Отже, оскільки критеріальна статистика T більше критичного значення $\chi^2_{крит}$, гіпотезу H_0^1 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^1 – різниця в сформованості україномовної діалогової компетентності учнів експериментальних і контрольних класів після експерименту є статистично вагомою. Таким чином, після формувального експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво відрізняються за рівнем україномовної діалогової компетентності.

За даними табл. 2.14 обчислено значення критеріальної статистики T : $T=129,625$. Ураховуючи кількість вибірок та їх об'єм, значення $\chi^2_{крит}$ було

Таблиця 2.14

Частотна таблиця для вибірок результатів діагностування в експериментальних групах до та після дослідно-експериментальної роботи

| Значення | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Сума частот |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-------------|
| Частоти ЕГ до експерименту | 0 | 3 | 1 | 5 | 16 | 10 | 15 | 27 | 27 | 74 | 27 | 0 | 205 |
| Частоти ЕГ після експерименту | 0 | 27 | 6 | 16 | 34 | 14 | 9 | 43 | 49 | 7 | 0 | 0 | 205 |
| Сума частот | 0 | 30 | 7 | 21 | 50 | 24 | 24 | 70 | 76 | 81 | 27 | 0 | 410 |

знайдено на рівні значущості 0,001 та з 8 ступенями волі: $\chi^2_{крит} = 26,124$. Отже, оскільки критеріальна статистика T більше критичного значення $\chi^2_{крит}$, гіпотезу H_0^2 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^2 – різниця в сформованості діалогової компетентності учнів експериментальних класів до та після експерименту є статистично вагомою. Таким чином, результати

діагностування учнів експериментальних груп, отримані до та після формульовального експерименту, суттєво відрізняються за рівнем україномовної діалогової компетентності.

За даними таблиці 2.15 обчислено значення критеріальної статистики T : $T=3,018$. Враховуючи кількість вибірок та їх об'єм, значення $\chi^2_{крит}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 9 ступенями волі: $\chi^2_{крит} = 27,877$.

Отже, оскільки критеріальна статистика T менше критичного значення $\chi^2_{крит}$, гіпотезу H_0^3 приймається, тобто різниця в сформованості україномовної діалогової компетентності учнів контрольних класів до та після експерименту не є статистично вагомою.

Таблиця 2.15

Частотна таблиця для вибірок результатів діагностування в контрольних групах до та після дослідно-експериментальної роботи

| Значення | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Сума частот |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|---|-------------|
| Частоти КГ до експерименту | 0 | 3 | 2 | 7 | 21 | 10 | 16 | 24 | 30 | 70 | 29 | 0 | 212 |
| Частоти КГ після експерименту | 0 | 4 | 3 | 6 | 21 | 6 | 12 | 31 | 32 | 70 | 27 | 0 | 212 |
| Сума частот | 0 | 7 | 5 | 13 | 42 | 16 | 28 | 55 | 62 | 140 | 56 | 0 | 424 |

Таким чином, результати діагностування учнів контрольних груп, отримані до та після формульовального експерименту суттєво не відрізняються за рівнем україномовної діалогової компетентності.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів, припущену гіпотезу та ефективність

запровадженої методики формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

ВИСНОВКИ З ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Теоретичними засадами побудови лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, виступили провідні наукові положення педагогіки, методики, розробка принципів навчання і визначення педагогічних умов.

Провідними принципами лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл були: комунікативність і ситуативність, системність і тематичність, усвідомленість й активність учнів.

Педагогічними умовами реалізації лінгводидактичної моделі виступили: створення в учнівському колективі діалогового простору комунікативно-мовленнєвої спрямованості; мотивація учнів до діалогового дискурсу у процесі інтерактивного навчання; цілеспрямований інформаційно-методичний супровід процесу формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Була розроблена лінгводидактична модель, яка обіймала 3 етапи, а саме: інформаційно-мотиваційний – 1 етап, інструментально-навчальний – 2 етап, діяльнісно-репродуктивний – 3 етап, що реалізовувалися шляхом виконання системи вправ та інтерактивних методів навчання.

Перший – інформаційно-мотиваційний – етап формувального експерименту був спрямований на узагальнення та систематизацію знань учнів 10 класу щодо феномена діалогового мовлення, видів діалогу та усвідомлення норм культури діалогового мовлення. Засобами були обрані такі форми організації навчальних занять, як: лекція-презентація, ігрове моделювання, метод «Сінквейн», тренінг.

На другому – інструментально-навчальному – етапі передбачалось удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння техніками формулювання запитань і відповідей, здатності вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії, створення власного діалогу, редагування його, коректування реплік однокласників, аргументація свого погляду під час проведення дискусії.

Третій етап – діяльнісно-репродуктивний – був спрямований на конкретизацію й узагальнення видових розмаїть діалогів, удосконалення навичок ведення дискусії. Важливу роль на цьому етапі відводилося критичному аналізу свого й чужого діалогу.

Виконання активно-репродуктивних вправ сприяло засвоєнню теоретичних знань і практичних навичок щодо оволодіння техніки формулювання запитань та відповідей на них, ведення дискусії, аргументації, елементами техніки ведення сперечання та слухання. Аналіз конкретної ситуації надавав можливість не лише перевірити теоретичні знання, а й оволодівати практичними навичками діалогового мовлення, застосовувати знання на практиці.

Використання інтерактивних методів навчання при реалізації лігнводидактичної моделі на уроках сприяло організації розвитку діалогового мовлення, яке вело до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань; створювало умови для активної пізнавальної діяльності кожного, хто навчається; підвищувало рівень мотивації, емоційності та творчості.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл засвідчив значні позитивні зміни у мовленні респондентів експериментальної групи. Так, відтепер високого рівня досягли 18,22% учнів (було тільки 3,25%), достатнього – 38,61% (було 15,36%) учнів. На середньому рівні залишилося 41,62% (було 25,37%), на початковому – 11,55% (було 56,02%). Результати

формувального експерименту засвідчили суттєву різницю, за всіма показниками учнів експериментальної і контрольної груп, що підтверджує ефективність запропонованої лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Основні положення: результати дослідження, що подані у другому розділі, висвітлено у таких публікаціях автора [87], [89], [91], [92].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі вирішено актуальне наукове завдання щодо методики формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, розроблено лінгводидактичну модель та педагогічні умови.

Діалог – одна із форм мовлення, розмова між двома або кількома особами, що характеризується не лише короткими висловлюваннями, використанням неповних і незавершених речень, а вмінням сперечатись, аргументувати та апелювати до думок опонента. Дискурсивна діяльність – це різновид мовленнєвої діяльності, яка спрямована на свідоме та цілеспрямоване породження цілісних мовленнєвих творів, а за своєю природою є когнітивно-комунікативною, результатом цієї діяльності є текст. Якщо текст є діалоговим (на формальному рівні), то й дискурс є діалоговим. Діалоговий дискурс – це зафіксована діалоговим текстом мовленнєва діяльність комунікантів у ситуативно-комунікативному, соціокультурному, когнітивно-психологічному та інших контекстах. Діалогова компетентність – це здатність створювати власний діалог залежно від ситуації, обґрунтовуючи власну позицію та апелюючи до думок опонента.

Україномовна діалогова компетентність учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл – це здатність, застосовуючи українську мову, забезпечувати ефективне протікання комунікативного процесу між двома або кількома особами в діалоговому режимі, з метою передавання, засвоєння та розв'язання суспільних і навчальних завдань, або планування своїх дій, що характеризується не лише короткими висловлюваннями, використанням неповних і незавершених речень, а вмінням сперечатись, аргументувати та апелювати до думок опонента.

3. Критеріями і показниками оцінювання рівня сформованості україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл виступили: знання (показники: розуміння сутності базових понять, що

систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема «мовлення», «діалог», «діалоговий дискурс», «діалогове спілкування»; обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; усвідомлення норм культури діалогового мовлення); уміння/навички (показники: володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатність вести діалог, використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії; здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку); особистісні якості (комунікабельність; емпатія; саморегуляція та ініціативність у діалоговому спілкуванні). На основі визначених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості україномовної діалогової компетентності: високий рівень на констатувальному етапі виявили (3,25 % учнів експериментальної і 3,93 % контрольної груп); достатній (15,36 % респондентів експериментальної і 17,42% контрольної груп); середній (25,37 % учнів експериментальної і 24,37 % контрольної груп); початковий (56,02% респондентів експериментальної і 54,28 % контрольної груп).

Педагогічними умовами формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл є: створення в учнівському колективі діалогового простору комунікативно-мовленнєвої спрямованості; мотивація учнів до діалогового дискурсу в процесі інтерактивного навчання; інформаційно-методичний супровід процесу формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів.

У дослідженні розроблено лінгводидактичну модель формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, яка реалізовувалася за такими етапами: інформаційно-мотиваційний, інструментально-навчальний, діяльнісно-репродуктивний. Засобами реалізації експериментальної методики формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл є: метод шкалювання, тестування, групова рефлексія, експрес рефлексія «Сінквейн», тренінги, практичні заняття із застосуванням методів мозкового штурму,

кейс-стаді, ігрового моделювання, рольових ігор і т. ін.

Порівняльний аналіз результатів діагностування учнів експериментальних і контрольних груп щодо сформованості україномовної діалогової компетентності до та після експериментальної роботи, дозволив дійти висновку, що в експериментальних групах формування означеної компетентності відбувалося більш ефективно, ніж у контрольних, що підтверджено статистичною обробкою результатів діагностування, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експерименту. Так, на прикінцевому етапі високий рівень характерний для 18,2% респондентів експериментальної і 4,88 % – контрольної груп, достатній – 28,61 % експериментальної і 15,06 % – контрольної груп, середній відповідно 41,62 % і 25,31%; початковий – 11,55 % і 54,75 % учнів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні проблем діалогізації навчального процесу загальноосвітніх шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова - Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова - Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Абульханова – Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – Славская – М. : Наука, 1991. – 299 с.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Акишина А. А. Игры на уроках русского языка / А. А. Акишина, Т. Л. Жаркова. – М. : Рус. яз., 1990. – 93 с.
5. Акишина А. А. Русский речевой этикет: Практикум вежливого речевого общения / А. А. Акишина, Н. И. Формановская. – Изд. 3, испр. – М.: URSS, 2008. – 184 с.
6. Акишина А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган – 2-е изд. – М. : Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
7. Акишина А. А. Этикет русского телефонного разговора / А. А. Акишина, Т. Е. Акишина. – М. : Рус. яз., 2010. – 128 с.
8. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
9. Андрієць О.М.. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. «Теорія і методика навчання (українська мова) / О. М. Андрієць – Херсон, 2007. – 20 с.
10. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
11. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С.136-137.

12. Арутюнова Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики. Вступ. статья / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 3-42.
13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: учебн.–метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
14. Аузіна М.О. Система комплексної діагностики знань студентів: навчальний посібник / М. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів : Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
15. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – С. 132.
16. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1987. – 256 с.
17. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Рад. Школа, 1982. – 200 с.
18. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Бабич Н.Д. – Чернівці : Рута, 2000. – 175 с.
19. Бадмаев Б. Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б. Ц. Бадмаев, А. А.Малышев. – М. : Владос-пресс, 2002. – 224 с.
20. Баев Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баев – К. : Рад. школа, 1966. – 92 с.
21. Байматова М. С. Диалоговая компетентность в профессиональном развитии учителя начальных классов / М. С. Байматова // Начальная школа. Плюс до и после. – 2004. – № 12. – С. 12-16.
22. Бахтин Н.М. Из жизни идей: статьи. Эссе. Диалоги / Н. М. Бахтин. – М. : Лабиринт, 1995. – 152 с.
23. Бахтин Н.М. Человек в мире слова / Н. М. Бахтин. – М. : Изд-во Рос. Ун-та, 1995. – 140 с.
24. Бахтин Н. М. Эстетика словесного творчества / Н. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.

25. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Бацевич Ф. С. – К. : Академія, 2004. – 344 с
26. Безугла Л.Р. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: [монографія] / під заг. ред. Шевченко І.С. / Л. Р. Безугла, Є. В. Бондаренко, П. М. Донець, А. П. Мартинюк, О. І. Морозова, В. Г. Пасинок, Л. С. Піхтовнікова, Л. В. Солощук, І. Є. Фролова, С. О. Швачко, І. С. Шевченко. – Харків: Константа, 2005. – 356 с.
27. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист [пер. с фр]; под ред., с вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 447 с.
28. Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / В. Береза // Рідна школа. – 2007. – № 11 – 12. – С. 13-16.
29. Берков В.Ф. Культура диалога / В. Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – Минск. : ООО «Новое знание», 2002. – 152 с.
30. Берков В.Ф. Логика: уч. / В. Ф. Берков. – Мн. : НТООО «ТетраСистемс», 1997. – 416 с.
31. Берков В.Ф. Логика. Практикум: уч. пособие / В.Ф. Берков. – Мн. : Технопринт, 2003. – 224 с.
32. Бермус О.Г. Проблеми і перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті [Електронний ресурс] / О.Г. Бермус – Режим доступу: <http://refs.co.ua/64342ii.html>
33. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
34. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
35. Бершадский М.Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2009. – №4. – С. 89-94.
36. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

37. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47-53.
38. Богданова В.А. Формирование информационно-функциональной компетентности школьников в процессе реализации личностно ориентированной модели педагогического процесса [Электронный ресурс] / В.А. Богданова // Педсовет.org. – 2007. – 31 августа. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3843/Itemid,118/, свободный.
39. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посіб. / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 149 с.
40. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. док. филол. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 276 с.
41. Богуш А.М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС. Лтд”, 2001. – 224 с.
42. Богуш А.М. Формування оцінно-контрольних дій в навчально-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку / А. М. Богуш // Наука і освіта: наук.- практ. журнал ПНЦ АПН України. – 1997. – №1. – С. 9-14.
43. Большакова Е.С. Обучение диалогической речи на научную тематику (англ.яз.) : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения» / Е. С. Большакова. – Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1978. – 25 с.
44. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М. : “Сов. энцикл.”, 1972. – Т.8. – 592 с.
45. Большой словарь иностранных слов / [сост. А. Ю. Москвин]. – М. : ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО «Полюс», 2002. – 816 с.
46. Бондаренко Н. Теоретичні аспекти роботи над мовленнєвою культурою старшокласників // Українська мова і література в школі. – 2011. - №3. – С.6-9.

47. Бондаренко Н. Читання як проблема методики навчання української мови / Н. Бондаренко // Дивослово. – 2004. – № 12. – С. 19-25.
48. Борисюк І. В. Форми і функції інтонації українського спонтанного мовлення / Борисюк І. В. – К. : Наук. думка, 1990. – 202 с.
49. Боришевський М.И. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.
50. Бузаров В.В. Некоторые аспекты взаимодействия грамматики говорящего и грамматики слушающего в английской диалогической речи: учебное пособие / В. В. Бузаров // Пятигор. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1988. – 117 с.
51. Бургун І. Передумови та історія становлення компетентнісного підходу / І.Бургун // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1-2 (50-51). – С. 8-16.
52. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.
53. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
54. Бырдина Г.В. Динамическая структура русской диалогической речи / Г. В. Бырдина. – Тверь : ТГУ, 1992. – 84 с.
55. Валюсинская З.В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З. В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 299-315.
56. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Видання перше. – Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
57. Введенская Л. А. Деловая риторика: учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова – Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2001. – с. 512.

58. Введенская Л.А. Культура и искусство речи. Современная риторика / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов н/Д. : “Феникс”, 1999. – 576 с.
59. Ведення ділових бесід та переговорів: навчально-методичний посібник для дистанційного навчання студентів спеціальності 8.050107 “Економіка підприємства” / укл. В.М. Глух – Кіровоград : КНТУ, 2005. – 94 с.
60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
61. Визигина А. В. Внутренний диалог и самоотношение / А. В. Визигина // Психологический журнал. – 1989. – № 10. – С. 50 - 57.
62. Взигина А. В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук / А. В. Визигина. – М, 1987. – С.6.
63. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов // Проблемы рус. стилистики. – М. : Изд-во Акад. наук СССР., 1963. – 255 с.
64. Винокур В. А. Уловки в деловом споре. Психология и логика применения / В. А. Винокур. – СПб : Речь, 1995. – 142 с.
65. Винокур Т.Г. Стилиевой состав высказывания в отношении к говорящему и слушающему / Т. Г. Винокур // Русский язык. Функционирование грамматических категорий: Текст и контекст. – М. : Наука, 1984. – С.135-154.
66. Вієвська М.Г. Стратегія формування управлінських компетенцій та методичні умови її реалізації / М.Г.Вієвська, Л.І.Красовська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – С. 15-20.
67. Вопросы порождения речи и обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – 150 с.
68. Вострякова Ю.В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры / Ю. В. Вострякова // Философско-методологические проблемы науки и техники. – Самара : СамГУПС, 1998.– С. 78– 81.

69. Выготский Л.С. Мышление и речь: избр. психол. исследований / Л. С. Выготский. – М. : АН СССР, 1956. – 292 с.
70. Гаврилина Л. К. Диалог как необходимая составляющая коммуникативной подструктуры учебных занятий / Л. К. Гаврилина // *Фундаментальные исследования* – РАЕ. – 2007. – № 4. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www. Rae.ru](http://www.Rae.ru).
71. Газизов Р. А. Коммуникативное поведение немецких и русских лингвокультурных общностей (на материале речевого этикета): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.02.20 / Р. А. Газизов. – Уфа, 2001. – 24 с.
72. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке / Е.М. Галкина-Федорук // *Сб. ст. по языкознанию: Профессору Московского университета академику В.В. Виноградову.* – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1958. – с. 103-124.
73. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів / Д.І. Ганич, І.С. Олійник. – К. : Головне вид-во видавничого об'єднання “Вища школа”, 1985.– 360 с.
74. Гареев Р. Т. Эвристические диалоги в профессионально-творческом саморазвитии студентов технических вузов: дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: 13.00.08 / Р. Т. Гареев. – Казань, 2004. – 326 с.
75. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь / А. М. Гірник, І. Н. Шпалерчук // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2001. – №1. – С. 21-24.
76. Глазунова Т.В. Навчання писемного спілкування англійською мовою із застосуванням “діалог-журналу” (II курс мовного педвузу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Глазунова. – К., 1997. – 19 с.
77. Глушко В.П. Словник іншомовних соціокультурних термінів з курсу «Культурологія» для студентів усіх форм навчання / В. П. Глушко. – Суми : Шосткінський інститут Сумського державного університету, 2004. – с.47.

78. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування / А. Гольдштейн, В. Хомик // Пер. з англ. В. Хомика. – К. : Либідь, 2002. – 520 с.
79. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
80. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2003. – 320 с.
81. Горелов И.Н. Кинесика / И. Н. Горелов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 221.
82. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 217-250.
83. Грудок – Костюшко М. О. Гра як метод формування діалогової компетентності учнів (методичні рекомендації для вчителів німецької мови). Навчально – методичний посібник / М.О. Грудок-Костюшко. – Одеса: ПНПУ ім. К.Ушинського, 2010. – 26 с.
84. Грудок-Костюшко М.О. Діалогізація як шлях гуманізації і демократизації освіти: матеріали міжнар. науково-практ. студентської конф. [«Управління освітніми закладами, стан проблем, стратегії розвитку»], (Одеса, 29 жовтня 2010 р.) / Ред. кол.: В.М. Гладкова – Одеса: Вид-во ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. – С.75-77.
85. Грудок-Костюшко М.О. Діалогова компетентність у контексті сучасних наукових досліджень / М.О. Грудок-Костюшко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Зб. наук. пр. № 7-8. – Одеса; Вид-во ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. – С. 31-36.
86. Грудок-Костюшко М.А. Игра как способ формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык: материалы междунар. научно-практ. конф. [«Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого

развития»], (Минск, 21-24 июня 2007 г.) / Ред.кол.: В.В. Белый и др. – Минск, 2007. – С. 172-173.

87. Грудок-Костюшко М.А. Инновационные европейские технологии в обучении: материалы міжнародного симпозиуму [«Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє»], (Одеса, 27-28 жовтня 2007 р.) / Ред. кол.: О.Я. Чебикін та ін. – Одеса, 2007. – С. 43-44.

88. Грудок-Костюшко М.А. Новые технологии обучения как средство совершенствования и интенсификации учебного процесса: матеріали III міжнар. науково-практ. конф. [«Теорія і практика управління педагогічними процесами»], (Одеса, 27-28 жовтня 2007 р.) / Ред. кол.: В.С. Полторак та ін. – Одеса, 2007. – С. 21-22.

89. Грудок-Костюшко М. О. Основи діалогового мовлення. Навчально-методичний посібник / М.О. Грудок-Костюшко. – Одеса: ПНПУ ім. К.Ушинського, 2011. – 70 с.

90. Грудок-Костюшко М. О. Структура україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл / М. О. Г Народна освіта. – Біла Церква, 2011. – Випуск 3 (15). – Режим доступу до журналу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-2/11tmmfzs.htm>

91. Грудок-Костюшко М.О. Сутність сучасних європейських комунікативних технологій та доцільність впровадження їх у систему загальноосвітньої школи: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ»], (Одеса, 26-29 червня 2008 г.) / Ред. кол.: О.Я. Чебикін та С.К.Хаджирадєва. – Одеса, 2008. – С. 49-51.

92. Грудок-Костюшко М.О. Целесообразность внедрения коммуникативных технологий в систему традиционной школы / М.А. Грудок-Костюшко // Науковий вісник. – 2008. – № 4-5. – С. 191-197.

93. Гудзик І. Аудіювання на уроках української мови. Навчаємося слухати і розуміти почуте / І. Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2005. – 208 с.

94. Гузель Н. А. Формирование диалогической культуры младших школьников в речевом взаимодействии / Н. А. Гузель. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. – 50 с.

95. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 68-86

96. Гурвич П.Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе / П. Б. Гурвич // Иностр. языки в школе. – 1973. – № 5. – С. 53-61.

97. Гурьянова Н. В. Понятие языка, знания языка и овладения этим знанием в концепции языка и мышления Н. Хомского / Н. В. Гурьянова // Учён. зап. Ульянов. гос. ун-та. Сер.: Образование. – Ульяновск, 1999. – Вып. 2. – С. 182 - 191.

98. Даль В. И. Толковый словарь живого русского языка: в 4 тт. / В. И. Даль. – СПб. : ТОО «ДИАМАНТ», 1996.– Т. 2. – 784с.

99. Данилова О. Роль ситуативно-моделирующих заданий у формуванні мовленнєвої культури учнів / О. Данилов // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 10. – С. 217.

100. Дейк Т.А. ванн. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ванн Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.

101. Демидова А.П. Формирование новых понятий у учащихся начальной школы средствами диалоговой технологии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Демидова. – Ижевск, 2004. – 194 с.

102. Демьянков В.З. Тайна диалога: (Введение) / В. З. Демьянков // Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования. – М. : ИНИОН РАН, 1992. – С.10 – 44.

103. Державний стандарт базової повної середньої освіти // Інформаційний вісник МО і науки України. – 2004. – № 112. – 64 с.

104. Десяева Н. Д. Культура речи педагога: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

105. Джон Равен. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Джон. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 369 с.
106. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
107. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: книга для вчителів. – К. : Рад. школа, 1997. – 136 с.
108. Діловий етикет / [автор-укл. І. Афанасьєв]. – К. : “Алтерпрес”, 1998. – 320 с.
109. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / Долгоруков Александр Михайлович. – Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 / evolkov.net/learn/.../case.study.html. – Метод кейсов (case study).
110. Дороз В. Текст і мовленнєвий акт як комунікаційне вираження крос-культурного дискурсу на уроці української мови / В. Дороз // Українська мова і література в школі. – 2010. – №8. – С. 37-45.
111. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : «Академия», 1996. – 224 с.
112. Дученко Т.С. Обучение клишированной диалогической речи на основе ситуативно-тематического минимума на 1 курсе языкового вуза (англ. яз.) : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Дученко. – К, 1984. – 21 с.
113. Дьяченко О.М. Возможности освітньої роботи з розумово обдарованими дошкільниками / О. М. Дьяченко // Дошкільне виховання. – 1995. – № 3.
114. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности / О.П.Елисеєв. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
115. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : ЛГУ, 1991. – 106 с.

116. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Жинкин Н. И. – М. : Наука, 1982. – 32 с.
117. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / [ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
118. Жуков Ю.М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю.М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 64-78.
119. Заверико Н. В. Теоретичні засади соціально-педагогічної технології роботи з підлітками / Н. В. Заверико // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 2. – Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Управління. – С. 80-86.
120. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
121. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / Л. В. Зазуліна. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
122. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга / Т.В. Зайцева. – СПб. : Речь, 2002. – 80 с.
123. Зарецкая Е. Н. Деловое общение: учебник в 2-х томах. Том 1 / Е.Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2002. – 696 с.
124. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – 4-е изд. – М. : Дело, 2002. – 480 с.
125. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2005. – 240 с.
126. Земская Е. А. Политематичность как характерное свойство непринужденного диалога / Е.А. Земская // Разновидности городской устной речи. М. : Наука, 1988. – С. 234-240.

127. Зернецкий П. В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П.В. Зернецкий // Язык, дискурс, личность: межвуз. сб. научн. тр.; редкол. И. П. Сусов и др. – Тверь : Тверской государственный ун-т, 1990. – С. 60-68.
128. Зигмунд Фрейд. Введение в психоанализ / Фрейд Зигмунд. – СПб. : Питер, издательский дом, 2007. – 384с.
129. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – С.22.
130. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
131. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
132. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва – Воронеж : НПО “Модек”, 2001. – 432 с.
133. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
134. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект / О.К. Корсакова, С.Е. Трубачова. – К. : ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
135. Иванова С. Ф. Специфика публичной речи / С.Ф. Иванова. – М. : Знание, 1978. – 126 с.
136. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить / А.А. Ивин. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.
137. Ивин А.А. Основы теории аргументации / А.А. Ивин. – М., 1983. – С. 330.
138. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – 2-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1986. – 160 с.
139. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с..

140. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М. : КомКнига, 2006. – 288с.
141. Иванов Д., Митрофанов Г., Соколова О. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література в школі. – 2006. – № 23 (47). – С. 16-27.
142. Йотов І.Д. Диалог в общении и обучении / І.Д. Йотов. – София, 1979. – 128 с.
143. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1998. – 319 с.
144. Калинина Л.В. Использование звукозаписи при обучении диалогической устной речи в аудиторной работе на старшем этапе языкового вуза (на мат-ле англ. яз. III курс языкового вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Калинина. – К, 1985. – 24 с.
145. Камалеева А.Р. Компетентность как результат образовательного процесса / А.Р. Камалеева // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2009. – №5. – С. 6 - 18.
146. Кант И. Критика чистого разума: соч.: в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1964. – Т. 3. – С. 69 - 79.
147. Карасик В.И. Институциональный дискурс / В.И. Карасик // Языковая личность : актуальные проблемы лингвистики : тезисы докладов научной конференции (Волгоград, 6-8 февраля 1996). – Волгоград, 1996. – С. 21 -24.
148. Карасик В.И. О типах дискурса [Электронный ресурс] / В.И.Карасик. – Режим доступа: <http://www.vspu.ru/axiology/vik/vikart10.htm>
149. Карасик В.И. Структура институционального дискурса / В.И. Карасик. // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2000. – С. 25-33.
150. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: Иститут языкознания РАН, 1992. – 329 с.

151. Качалова Л.П. Педагогічні технології : учеб. посібник для студ. педвузів / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, Э.В. Телеева. – Шадринськ, 2001. – 220с.
152. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00. 07 / Т.В. Кириченко. – К., 2001. – С. 249.
153. Клепко С.Ф. «Компетенізація освіти»: обмеження і перспективи / С.Ф.Клепко // Постметодика. – 2005. – № 1. – С. 5– 14
154. Ключев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособ. для вузов / Е.В. Ключев. – М. : Изд-во» ПРИОР», 2001. – 272 с.
155. Кожина М.М. О диалогической письменной научной речи: учебное пособие / М.М. Кожина, М.Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1986. – 124 с.
156. Кокшаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог культур [Электронный ресурс] / Н.В. Кокшаров // CREDO NEW теоретический журнал. – 2003. – №3. – Режим доступа: http://gzvon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra_filosofii/libph/sb/credo/credonew/03_03/5.htm¹.
157. Колісник Ю.М. Дискурс іноземномовної комунікації у призмі сучасної лінгвістики [Електронний ресурс] / Ю.М. Колісник. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vnv/2009_11/313-321.pdf.
158. Колокольцева Т. Н. Современная диалогическая коммуникация и проблемы её изучения / Т.Н. Колокольцева. // Вестник Волгогр. гос. ун-та. – Волгоград : ВГУ, 2006. – С. 56-66.
159. Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. – Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного университета, 2001. – 260 с.
160. Колокольцева Т.Н. Диалог и диалогичность: современные тенденции развития (на материале средств массовой информации) / Т.Н. Колокольцева.// Активные процессы в современном русском языке: материалы Всероссийской межвуз. конф. – Ростов н/Д. : Легион, 2006. – С. 51-56.

161. Колокольцева Т.Н. Диалогическая коммуникация на рубеже тысячелетий / Т.Н.Колокольцева. // Филология на рубеже тысячелетий: материалы междунар. науч. конфер. – Ростов н/Д, 2002.

162. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи / Т.Н. Колокольцева. – Волгоград : Изд-во Волгоградского университета, 2001. – 260 с.

163. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

164. Компетентностный подход в обучении информатике и информационным технологиям [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://teacher.org.ru/document/GOO/1119>.

165. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / [укладачі: Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко]; за загальною редакцією В.Д.Шинкарука.– К. : МОН України, ІТіЗО, 2008. – С. 2 -8.

166. Кон И. С. В поисках себя / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 412 с.

167. Кон И. С. Открытие Я / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

168. Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.

169. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 320 с.

170. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета, 2000. – № 6.

171. Корсакова О. Дидактичні підходи до оновлення змісту освіти / О. Корсакова. // Відкритий урок. – 2006. – № 3. – С. 3-15.

172. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

173. Красных В.В. "Свой" среди "чужих": миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИТДГК "Гнозис", 2003. – 375 с

174. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
175. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / В. Кремень. // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53-57.
176. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти / В.Г.Кремень // Освіта України. – 2006. – № 45– 46. – С. 6-7.
177. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П.Третьяков. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 279с.
178. Крутій К.Л. Бліц-гра: Комуникативна компетенція керівника як складова його професіоналізму / К.Л.Крутій // Інформаційно-методичні матеріали до літньої школи “Інноваційні технології навчання в системі підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців”. – Одеса : ОРІДУ УАДУ, 2002. – С. 182-192.
179. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор) / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : Сб. обзоров. – М. : РАН, 2000. – С. 7-25.
180. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.portalus.ru/modules/linguistics/print.php?subaction=showfull&id=1106122739&archive=&start_from=&ucat=1&
181. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 216 с.
182. Культура діалогу як основа формування мовної особистості [Текст] / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. – 2012. – N 1. – С. 2-4.
183. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В.Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : “Питер”, 2001. – 544 с.
184. Купчигина И.М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного

профессионального образования : дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ И.М. Купчигина. – Чита, 2009. – 267 с.

185. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Мн. : Университетское, 1998. – 304 с.

186. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1988. – 246 с.

187. Лапач С.Н. Статистика в науке и бизнесе / Лапач С.Н., Чубенко А.В., Бабич П.Н. – К. : МОРИОН, 2002, – 640 с.

188. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

189. [Левченко Т. И.](#) Современные дидактические концепции в образовании: монография / Т.И. Левченко. – Київ : МАУП, 1995. – 168 с.

190. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 88 с.

191. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.

192. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

193. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев.– М. : Просвещение, 1969.– 214с.

194. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

195. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

196. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов.энциклопедия, 1990. – 683с.

197. Литературный энциклопедический словарь / [под ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева]. – М. : Советская энциклопедия, 1987.– С.516.

198. Лихобабин Б.И. Обучение аудированию диалогической речи на англ. языке в языковом вузе : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Б.И. Лихобабин. – М, 1975.– 30 с.
199. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
200. Логика: Логические основы общения: уч. пос. для вузов / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич и др. – М. : Наука, 1994. – 318 с.
201. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
202. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов. // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Логос, 1976. – с. 365.
203. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии.// Проблема общения в психологии./ Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М. : Наука, 1981. С. 3-22.
204. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – 2-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1980.– 271с.
205. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Ф.Львов. – М. : Изд. центр Академія, 2000. – 248 с.
206. Ляшкевич А.І. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 кл. з/о школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. – Х, 2003. – 20 с.
207. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров.– М. : Народное образование, 2000. – 352с.
208. Макаров М.Л. Диалог с целью принятия решения: опыт дискурсивной психологии. Жанры речи / М.Л. Макаров. – Саратов : Саратовск. гос. ун-т, 1997. С. 153-162.
209. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М.Л. Макаров. – Тверь : Изд-во Тверск. ун-та, 1998. – 200 с

210. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : ИТДГК Гнозис, 2003. – 280 с.
211. Максименко В.И. Поиск решения в ситуации непосредственного общения / В.И. Максименко.// Вестн. Моск. ун.-та. Психология. – Сер. 14. – 1979. – №1. – С.41-50.
212. Максименко С. Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
213. Малихін А. Тести у навчальному процесі сучасної школи / А. Малихін // Рідна школа – 2001 – №8 – с. 7-8.
214. Марченко А.І. Проблеми успішного спілкування / А.І. Марченко. – Львів, 1990. – 138 с.
215. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
216. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе /Е.И. Машбиц, В.В.Андриевская, Е.В. Комиссарова. – К. : Высш. школа, 1989. – 184 с.
217. Методика вивчення української мови в школі / О.М.Біляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк та ін.: Посібник для вчителів. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с.
218. Мещеряков Б. Г. Современный психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М. : Прайм – Еврознак, АСТ, 2007. – с. 496.
219. Мигунова Е. В. Речевые коммуникации : учеб.-метод. пособие / Е.В. Мигунова. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет, 2007. – 80 с.
220. Минько А.А. Статистический анализ в MS Excel / А.А. Минько. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.
221. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
222. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / В.П. Морозов. – М. : ИП РАН, Центр « Искусство и наука», 1998. – 189 с.

223. Мясоед Т. А. *Интерактивные технологии* обучения. Спец семинар для учителей / Т.А. Мясоед. – М., 2004. – 84 с.

224. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти». Наказ МОН та АПН України від 04.09.2000 р. № 428/48 // Початкова школа. – 2000. – № 11. – С. 31-33.

225. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн./ Р.С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – кн. 2.: Психология образования. – 2001. – 608 с.

226. Николаева Т.М. Паралингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В.Н. Ярцевой. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 507 с.

227. Никулина Т.Н. Обучение диалогической речи на общественно-политическую тематику в неязыковом вузе (нем. яз.): автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Н. Никулина. – М, 1978. – 22 с.

228. Ничкало Н.П. Філософія сучасної освіти / Н.П. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 49-57.

229. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / [ред. кол.: В.И. Бородулин, А.П. Горкин, А.А. Гусев, Н.М. Ланда и др]. – М. : Большая Российская энциклоп., 2001. – 912 с.

230. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук / Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с

231. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1989. – 924 с.

232. Олійник О.Б. Українська мова : Підручник для 10-11 кл. – К. : Альфа, 1995. – 384 с.

233. Осадченко І. Різномірнева ефективність застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ / Осадченко І. І. – [Електронний ресурс]. – Режим

доступа http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_14/

234. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації в сучасній школі. – К. : Освіта, 1994. – С. 5-9.

235. Палихата Е. Я. Культура українського діалогічного мовленнєвого спілкування. 5-9 класи: [навч. посіб. для учнів] / Палихата Е. Я. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 104 с.

236. Палихата Е.Я. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5 – 9 класи. Матеріали факультативних занять з діалогічного мовлення. 8-9 класи : кн. для вчителя / Палихата Е.Я. – Тернопіль : ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. – 143 с.

237. Палихата Э.Я. Формирование русской диалогической речи учащихся нач. кл. школ с укр. яз. Обучения : автореф. дис.на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Э.Я Палихата. – К, 1992. – 18 с.

238. Панина Т.С. Основные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

239. Паршина О.Н. Профессиональный диалог : автореф. дис. на соискание науч. ст. канд. филол. наук / О.Н. Паршина. – Саратов, 1994. – 18 с.

240. Педагогический дискуссионный клуб: “Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника” [Электронный ресурс] // Сибирский учитель. – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=221>.

241. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: Зб. статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

242. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово.– 1999.– № 3.– С. 30-32.

243. Пентилюк М.І., Гайдаєнко І.В. Наукові основи застосування міжпредметних зв'язків на уроках української мови // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін: Зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – С.113-118.
244. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А., Концепція комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. - №1. – С.15-20.
245. Пентилюк М.І., Іващенко О.В. Українська мова: Підручник-комплект. – К. : Ленвіт, 2001. – 352 с.
246. Пентилюк М. І. Комунікативне спрямування у навчанні рідної мови / М. Пентилюк // Сучасні аспекти педагогічного процесу. – Херсон, 1995. – Вип.1. – С. 6-10.
247. Пентилюк М.І. Культура діалогу як основа формування мовної особистості// Українська мова і література в школі. – 2012. - №1. – С.2-5.
248. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: проб. підруч. для гімназій гуманіт. профілю / М.І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
249. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
250. Перепелицина О.А. Діалог у контексті безосновності 2004 года : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / О. А. Перепелицина. – Харків, 2004. – 21 с.
251. Пиз А. Язык телодвижений : как читать мысли людей по их жестам / А. Пиз. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 139 с.
252. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
253. Поварнин С.И. Логика и риторика : хрестоматия / С.И. Поварнин. – Мн. : НТООО «ТетраСистемс», 1997 – С.491-500.
254. Поварнин С. И. Спор. О теории и практике спора / С.И. Поварнин. – Пг. : Изд-во О. Богдановой, 1918. – 110 с.
255. Подлевська Н. Культура спілкування в мережі Інтернет // Українська мова і література в школі. – 2011. - №2. – С.13-17.

256. Подлевська Н. Ситуативно-діалогічні завдання на уроках рідної мови як спосіб формування культури спілкування в учнів 5 класу / Н. Подлевська // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 1. – С. 11 - 18.

257. Полемика и дискуссия / управлять своим временем, мыслями, судьбой и людьми. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.osilim.ru/ideas/knowhow10/>.

258. Попов Л.М.Интеллектуальная инициатива в условиях общения: дис.на соискание науч. степ. канд.пед.наук: 13.00.01 / Л.М. Попов.– М.,1980.– 20с.

259. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи [автори Г.Т.Шелехова, В.І.Тихоша, А.М.Корольчук, В.І.Новосьолова, Я.І.Остаф] / за ред. Л.В.Скуратівського. – К. : Ірпінь, 2005. – 176 с.

260. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів .Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профілі – іноземна філологія, історико-філологічний); художньо-естетичний напрям. Укладачі: Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, В.І. Новосьолова, Я.І. Остаф та ін. – К.: Грамота, 2011.

261. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А.С. Прутченков. – М. : Академия, 1991. – 286 с.

262. Психологические и психофизиологические исследования речи / [отв. ред. Т. Н. Ушакова]. – М. : Ин-т психологи АН ССР : Наука, 1985. – 240 с.

263. Психологические исследования общения / [ред. Б. Ф.Ломон, А. В. Беляева]. – М. : Наука, 1985. – 344 с.

264. Психология и этика делового общения: учебник для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ– ДАНА, 2001. – 326 с.

265. Пушкин А.А. Способ организации дискурса и типология языковой личности / А.А. Пушкин. // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. научн. труд. / редкол. И.П. Сусов и др. – Тверь : ТГУ, 1990. – 134 с.
266. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. / Дж. Равен. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 369 с.
267. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы / Дж. Равен. – М. : «Когито центр», 1999. – 144с.
268. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336с.
269. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
270. Родигіна І. В. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчального-виховного процесу / І.В. Родигіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1(8). – С. 46-50.
271. Родигіна І. В. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання / І. В. Родигіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 2– 3. – С. 180-184.
272. Рузавин Г.И. Логика и аргументация : уч. пос./ Г.И. Рузавин. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 2000. – 154 с.
273. Сахарова Т.Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи студентов I курса языкового вуза : автореферат дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Е. Сахарова: – М., 1968.– 28 с.
274. Саюк В.І. Педагогічний аналіз понять професійної компетентності вчителя / В.І.Саюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць / редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. 37. – С. 65-72.
275. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М. :Лабиринт, 2004. – 317с.

276. Седых А. П. Этнокультурные характеристики языковой личности (на материале французской языковой личности): дис.на соискание науч степ. д-ра филол. наук / А. П. Седых. – Белгород, 2006. – 418 с.

277. Селевко Г.К. Педагогічні технології на основі активізації, інтенсифікації та ефективного управління УВП / Г.К. Селевко. – М. : НДІ шкільних технологій, 2004. – 224 с.

278. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

279. Серажим К.С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти: на матеріалі політичного різновиду українського масово інформаційного дискурсу): автореф. дис. на соискание науч степ. д-ра. філол. наук : 10.01.08 / К.С. Серажим. – К., 2003. – 32 с.

280. Сырык Т.Л. Формирование и развитие умений и навыков диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02. / Т.Л. Сырык. – К., 1984. – 23 с.

281. Скаженик. Е.Н. Деловое общение : учебное пособие / Е.Н. Скаженик. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006, – 126 с.

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

283. Скворцова Г. Компетентностный подход: правила постановки учебных целей / Г. Скворцова // Первое сентября. – 2008. – №4. – С. 10.

284. Сластенин В.А. Педагогика : Инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : ИЧП „Изд-во Магистр”, 1997. – 308 с.

285. Слободкина Н.Я. Обучение диалогической речи на английском языке в V-VI классах : автореф. дис. на соискание науч. ст. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Я. Слободкина. – М., 1967. – 18 с.

286. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А.В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
287. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
288. Слюсарева Н.А. Теория Ф.Д. Соссюра в свете современной лингвистики. – М. : Наука, 1975. – 112 с.
289. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е.Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
290. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.
291. Современная диалогическая коммуникация и проблемы её изучения. [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0113885.pdf.
292. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Ранацевш]. – М. : «Слово», 2001. – 928 с.
293. Соловьева А.К. О некоторых общих вопросах диалога / А.К. Соловьева // Вопросы языкознания, 1956. – № 6. – С. 103-110.
294. Солощук Л. В. Вербальні та невербальні компоненти комунікації в англomовному дискурсі / Л.В. Солощук. – Х. : Константа, 2006. – 300 с.
295. Сосяк М.Н. Методика реализации индивидуального подхода к студентам в процессе обучения английской диалоговой речи на начальном этапе неязыкового вуза : автореф. дис. на соискание науч. ст. канд. пед. наук : 13.00.02 / М.Н. Сосяк. – К., 1989. – 26 с.
296. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
297. Столяренко Л. Д. Основы психологи: практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 704с.
298. Столяренко Л.Д. Педагогические технологии: [в 2-х кн.] / Л.Д. Столяренко. – Кн. 1. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 394 с.

299. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Инновации в образовании. – 2001. – № 5, – С.106 – 107.

300. Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: автореф. дис. на соискание науч. ст. д-ра филолог. наук / С.А. Сухих. – Краснодар, 1998. – 30 с.

301. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

302. Титова В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителів / В. Титова. – К. : Рад. школа, 1997. – 136 с.

303. Толковый словарь русского языка / [под ред. Д. Н. Ушакова]. – В 4 т. / Т. 2. – М. : Астрель, 2000. – 989.с

304. Топорцов И. С. Язык и речь. – Воронеж : Изд-во Ворон. ун-та, 1985. – 199 с.

305. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Трошкін. – Луганськ, 2004. – 20 с.

306. Трубачова С.Е. Дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти / С.Е. Трубачова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. університету ім. Павла Тичини. – К. : Науковий світ, 2002. – Вип. 1. – С. 32 - 34.

307. Тряпицын А. В. Интеграционные процессы в высшем образовании [Электронный ресурс] / А.В. Тряпицын. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/055.htm>.

308. Тучина Н.В. Методика организации поэтапного управления обучением иноязычному диалогу на II курсе неспециального факультета

педагогического института (на материале англ. яз.) : автореф. дис. на соискание науч. ст. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Тучина. – К., 1985. – 24 с.

309. Українська мова: Підручник для 10-11 кл. шкіл з українською та російською мовами навчання / О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. – К. : Наукова думка, 1997. – 240 с.

310. Ухань П. С. Контроль знань, вмінь і навичок учнів на уроках інформатики : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / П.С. Ухань. – К., 2001. – 199 с.

311. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – М. : Прогресс, 1967. – С.133.

312. Фоменко Ю. В. Язык и речь. – Новосибирск : НГПИ, 1990. – 77 с.

313. Хаджирадева С. К. Діалогова комунікація : теорія та практика: навч. посіб / С.К. Хаджирадева, Н.М. Черненко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 202 с.

314. Хаджирадева С.К. Методика формування комунікативної компетентності державних службовців / С.К. Хаджирадева // Науковий журнал “Менеджер” // Вісник Донецької державної академії управління. – 2003. – №4 (26). – С. 178-187.

315. Ханин М. И. Практикум по культуре речи или как научиться красиво и убедительно говорить : учебное пособие / М.И. Ханин. – СПб. : «Паритет», 2003. – 192 с.

316. Холодович А.А. О типологии речи / А.А. Холодович // Историко-филологические исследования. – М. : Наука, 1967. – Т.1. – 85 с.

317. Хомський Н. Роздуми про мову : переклад з англ / Н. Хомський. – Львів : Ініціатива, 2000. – 352 с.

318. Худобина Е.Ю. Проблема внутреннего диалога в психологии [Электронный ресурс] / Е.Ю. Худобина – Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik>.

319. Хуторской А.В. Вопрос как основа дистанционного диалога [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская, А.Д. Король //

Интернет-журнал "Эйдос". – 2000. – 12 июля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2000/0712-01.htm>.

320. Хуторской А.В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А.В. Хуторской, А.Д. Король. // Вопросы философии. – 2008. №4. – С.111.

321. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования / А. В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60 - 61.

322. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А.Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117 - 137.

323. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет – журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

324. Цесаренко С. Використання кейс-методу при викладанні дисципліни «Економіка підприємства» / С. Цесаренко // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей [Упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 108 - 113.

325. Цінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух // Українська мова і література в школі. – 2000. - №4. – С.11-14.

326. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.02 – теор. і метод. навчання (укр. мова) / Н.М. Черненко. – Одеса, 2005. – 20 с.

327. Черненко Н.М. Діалоговий підхід в управлінні педагогічним процесом Зб. мат-ів Міжнар. студ. науково-практичної конференції «Сучасні

проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти»(30 жовтня 2009 р.)
Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2009. – С. 63-64.

328. Черненко Н.М. Інтерактивні технології формування діалогово-комунікативної компетентності у студентів-філологів // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Зб. наук. пр.). – Одеса. – 2004. – Вип. 5–6. – С. 234-239.

329. Черненко Н.М. Міжкультурний діалог в контексті європейської інтеграції України //Зб. наук. пр. “Актуальні проблеми державного управління. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2007. – ” Вип. 2 (30). – С. 70-76.

330. Черненко Н.М. Міжкультурний діалог як шлях до співпраці / Н.М. Черненко // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : Матер. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (24-25 березня 2011 р., м. Житомир). – Житомир, 2011. – Ч I. – С. 310-311.

331. Черненко Н.М., Оганезова О.В. Формування діалогової компетентності як передумова ефективності впровадження принципів Болонської декларації // Регіональна політика на сучасному етапі державотворення: проблеми децентралізації, ризики та перспективи впровадження: // Матеріали щорічної науково-практичної конференції (31 жовтня 2006р.). – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2006. – С. 281-283.

332. Черненко Н.М., Торган М.М. Культура мовлення школяра як показник елементу виховання// Простір і час сучасних наук//ІІВсеукраїнська науково-практична інтернет-конференція. – 2007. – Ч.3. – с. 71-72.

333. Черненко Н.М., Торган М.М. Методика підготовки майбутніх фахівців до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти // Міжнародний науково-практичний журнал «Виховання і культура». – №1-2 (17-18). – С. 70-73.

334. Черненко Н.М., Торган М.М. Форми і методи організації інтерактивного навчання на уроках мови //Східнословянська філологія: здобутки та перспективи//Зб. Матеріалів IV Всеукраїнської студентської конференції. – Кривий ріг: Видавничий дім, 2007. – Ч. 1. – С. 253-254.

335. Черненко Н.М. Проблеми діалогової комунікації у сучасному освітньому процесі// Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Зб. наук. пр.). – Одеса. – 2011. – Вип. 5–6. – С. 216-223.

336. Чижевська Л. Будьте обережні: працюємо з кейсом / Чижевська Л. // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей [Упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 79 - 86.

337. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание науч. ст. канд. пед. наук : 13.00.02 / Южно-укр. гос. пед. ин-т им. К.Д. Ушинського. – Одеса, 1994. – 24 с.

338. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Л. : Просвещение, 1977. – 109 с.

339. Шевцова Л. Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань / Л. Шевцова. – Житомир, 2004. – 96 с.

340. Шевченко И.С. Дискурс как мыслекоммуникативное образование / И.С. Шевченко, Е.И. Морозова // Вісник ХНУ. – Сер. Романо-германська філологія. – 2003. – № 586. – С. 33-38.

341. Шейнов В.П. Риторика / В.П. Шейнов. – Мн. : Амалфея, 2000. – 592 с.

342. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Дайджест педагогических идей та технологий. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20-21.

343. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін та гуманітарної інформатики/ І.Б. Штерн. – Міжнародний фонд «Відродження». К. : АртЕк, 1998. – 335 с.

344. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. філол. наук / Н. Шумарова. – Київ, 1994. – 48 с.

345. Щебетенко А.И. Тесты для делового человека и для всех / А.И. Щебетенко. – Пермь: Алгос-Пресс, 1995. – с.59-62.
346. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике /Л.В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 188 с.
347. Щербакова В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности / В.В. Щербакова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №10. – С. 39-41.
348. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: навч. - метод. Посібник / П.М. Щербань. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.
349. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2011. – 454 с.
350. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А.Н. Щукин. – М. Филоматис, 2007. – 480 с.
351. Энциклопедия профессионального образования в 3-х томах/ [под ред. С.Я.Батышева]. – М. : 1999. – Т.2. – 440 с.
352. Ющук І.П. Практикум з правопису української мови. – К. : Освіта, 1994. – 254 с.
353. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В.Ягупов, В.І.Свистун // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Том 71. – С.3-8.
354. Якубинский Л.П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Русская речь. – Пг., 1923. – с. 96-194.
355. Якушкина Т. Педагогика культурного наследия / Т. Якушина // Педагогика. – 2001.– №4.– С. 108-109.
356. Янушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности / Я. Янушек. // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 57- 65.
357. Яремчук Н. С. Система роботи з удосконалення навичок говоріння в учнів 5-6 класів на уроках української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ст.канд. пед. наук : 13.00.02. – Херсон, 2009.

358. Cattell R.B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology / R.B. Cattell // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1990. – № 26. – P. 48-57.

359. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge. The M.I.T Press, 1965. – 251 p.

360. *Francoise delamare le deist & jonathan winterton human resource development International, Vol. 8, No. 1, 27 – 46, March 2005.*

361. Hadfield J. Advanced Communication Games / J. Hadfield. – Addison Wesley Longman, Ltd. – 1996. – 128 p.

362. Halash H. Individual competencies and the demand of the society / H. Halash// Materials CE. Strasbourg, CDCC, 1996. – P. 39-57.

363. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J. Savignon. – Yale University Press. New Haven & London, 2002. – 243 p.

364. Unesco. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education // Adult Education Information Notes. – Paris, 1977. – № 1.

Додаток А

Анкета для учнів 10-11 класів

Інструкція: *Уважно прочитайте всі запитання, власну відповідь позначте «+».*

Вік _____ Стать _____

Клас _____

1. Визначте місце діалогу у сучасному навчальному процесі та оцініть за шкалою семантичної диференціації (10 – найвищий показник, 1 – найнижчий).

2. На скільки Ви оцінюєте власну готовність до діалогу?

3. На скільки Ви оцінюєте складність використання діалогу?

а) вдома

б) на уроках

в) на відпочинку.

| № запитання | Шкала оцінювання | | | | | | | | | |
|-------------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3а | | | | | | | | | | |
| 3б | | | | | | | | | | |
| 3в | | | | | | | | | | |

4. На яких уроках, на Вашу думку, має перевагу діалог?

- а) гуманітарного циклу б) фізико-математичного циклу

5. Підкресліть два головних пункти у відповіді на запитання: Чому сприяє використання діалогу у навчальному процесі?»

- а) креативності учнів,
б) організованості учнів,
в) когнітивності учнів,
д) самоосвіті,
е) відхиляє від теми уроку,
ж) релаксації під час уроку.

6. Чи відчуваєте Ви дефіцит знань з цієї теми?

- а) так б) ні

Дякуємо за співпрацю!

Анкета для вчителів ЗОШ

Інструкція: *Уважно прочитайте всі запитання, власну відповідь позначте «+».*

Вік _____ Стать _____

Фах _____

1. Визначте місце діалогу у сучасному навчальному процесі та оцініть за шкалою семантичної диференціації (10 – найвищий показник, 1 – найнижчий).

2. На скільки Ви оцінюєте власну готовність до діалогу?

3. На скільки Ви оцінюєте складність використання діалогу?

а) з колегами; б) з учнями; в) з батьками.

| № запитання | Шкала оцінювання | | | | | | | | | |
|-------------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3а | | | | | | | | | | |
| 3б | | | | | | | | | | |
| 3в | | | | | | | | | | |

4. На яких уроках, на Вашу думку, має перевагу діалог?

а) гуманітарного циклу б) фізико-математичного циклу

5. Підкресліть два головних пункти у відповіді на запитання: Чому сприяє використання діалогу у навчальному процесі?»

а) креативності учнів;

- б) організованості учнів;
- в) когнітивності учнів;
- д) самоосвіті;
- е) відхиляє від теми уроку;
- ж) релаксації під час уроку.

6. Чи відчуваєте Ви дефіцит знань з цієї теми?

- а) так
- б) ні

7. Які виникають труднощі при формуванні діалогової компетентності в учнів. Підкресліть дві головні.

- а) недостатня кількість годин;
- б) відсутність відповідного методичного забезпечення;
- в) недостатньо власних знань з цієї теми;
- г) відсутня мотивація у учнів;
- д) Ваш варіант.

8. Чи проходили Ви спеціальне навчання (курси) з методики формування діалогової компетентності?

- а) Ні
- б) Так, яке? _____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Тест

для оцінювання рівня сформованості діалогової компетентності

у учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

Серія «А»

Інструкція. Уважно прочитайте подані нижче завдання та оберіть одну правильну відповідь.

3. *Що Ви розумієте під поняттям «діалог»:*

- а) форма усного мовлення, розмова двох чи декількох осіб;
- б) виступ під час дискусії;
- в) процес, що забезпечує засвоєння досвіду, виховання і розвиток особистості.

4. *Що Ви розумієте під поняттям висловлювання:*

- а) одиниця мовлення,
- б) одиниця мови,
- в) одиниця синтаксису.

3. *За якими умовами відбувається діалог:*

- а) адресанти мовлення є активними, а адресати – пасивними,
- б) адресанти мовлення є пасивними, а адресати – активними,
- в) адресанти мовлення та адресати є активними по черзі.

Інструкція. Уважно прочитайте подані нижче завдання та оберіть дві правильні відповіді.

4. *Хто може бути партнерами у діалозі:*

- а) засоби масової інформації;
- б) суб'єкт;
- в) квазісуб'єкт (комп'ютер);
- г) книга.

5. Через які види комунікативної діяльності здійснюється мовлення?

- а) говоріння, +
- б) читання,
- в) письмо, +
- г) слухання.

6. До кожної ознаки доберіть відповідний вид діалогу:

а – характеризується прагненням

регулювати поведінку і дії
свого співрозмовника;

1. діалог-суперечка;
2. діалог-розмова;
3. діалог-пояснення;

б – характеризується репліками -

протиріччя, що переводять
тему в іншу площину.

4. діалог-прохання;
5. діалог-дискусія.

а _____, **б** _____.

7. До кожної ознаки доберіть відповідну тактику мовленнєвого впливу.

а). Пряма тактика

мовленнєвого впливу.

1. “Мені необхідна папка з документами».

2. “Розкажіть, як це сталося, що делегацію ніхто не зустрів?”

3. “Тобі не набридло жити на мої гроші?”.

б). Непряма тактика

мовленнєвого впливу.

4. “Принесіть, будь ласка, папку з вхідними документами».

5. “Відповідальність ніколи Вас не прикрашала.»

а _____, б _____.

Інструкція. Уважно прочитайте подані нижче завдання та оберіть три правильні відповіді.

8. *Оберіть найбільш важливі фактори впливу на діалог:*

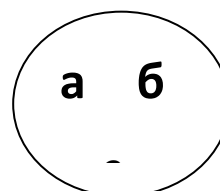
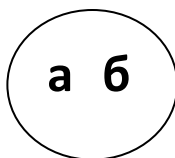
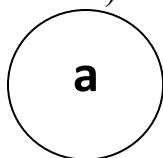
- а) зайве використання невербальних засобів спілкування;
- б) невміння слухати і чути іншого;
- в) досвід роботи;
- г) лексична компетенція;
- д) недостатній рівень володіння мовленнєвим етикетом;
- е) відсутні інтонаційні засоби.

9. *Визначте характеристики діалогового мовлення?*

- а) стрункність композиції,
- б) логічна послідовність,
- в) обмін сигналами,
- г) спонтанність,
- д) порушення синтаксичних норм,
- е) фонетичні скорочення,
- ж) небрежна форма викладу.

10. *Знайдіть схему, на якій відображено*

- а) монолог,
- б) діалог,
- в) політолог.





a _____, *б* _____, *в* _____.

Інструкція: Підкреслити чотири правильні відповіді з шести можливих.

11. Що з означеного нижче необхідно врахувати при підготовці до діалогу:

А) мета;

Б) ситуація;

В) бажання;

Г) освіта;

Д) вид діалогу;

Е) техніки спілкування.

12. Порівняйте ознаки діалогу та монологу. Наявність ознаки позначте знаком «+», відсутність «-».

| <i>Ознаки</i> | <i>монолог</i> | <i>діалог</i> |
|----------------------------------|----------------|---------------|
| <i>Кількість комунікантів</i> | <i>1</i> | <i>2</i> |
| <i>Наявність адресату</i> | <i>-</i> | <i>+</i> |
| <i>Роль адресату</i> | | |
| <i>- активна</i> | | <i>+</i> |
| <i>- пасивна</i> | <i>+</i> | |
| <i>Імпровізованість мовлення</i> | <i>+</i> | <i>+</i> |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| <i>Складний синтаксис</i> | + | |
| <i>Простий синтаксис</i> | | + |
| <i>Переважає усне мовлення</i> | | + |
| <i>Переважає письмове мовлення</i> | | |

13. Інструкція: Визначити вид діалогу.

Вам запропоновано різні види діалогів: діалог-розпитування, діалог-повідомлення, діалог-унісон, діалог-бесіда, діалог-суперечка. Визначте вид діалогу.

А) Проаналізуйте діалог, який відбувся між учнем і вчителем після пропуску занять:

- Доброго дня!
- Доброго!
- Чи можу я отримати інформацію про те, чому Ви не були вчора на уроці алгебри?
- Дійсно можете. А що саме вас цікавить?
- У вас поважна причина для пропуску уроку?
- Так. Я вчора був у стоматолога.

Б) Проаналізуйте діалог, який відбувся між класним керівником і учнем, який щойно отримав додаткове завдання:

- Чому завжди я ? .У мене й так дуже багато роботи та зовсім не має часу.(образливо).
- Ну, чого ви завжди скаржитесь, а ? (невдоволений).

- Але ж це несправедливо. Мені завжди доводиться виконувати будь-які особливі завдання.

- Добре-добре. Всі знають, що ви завжди перевантажені. Буду шукати іншого.

В) Проаналізуйте діалог, який відбувся між класним керівником і учнями:

- Хочу вас повідомити про те, що завтра у 18 годин відбудуться батьківські збори. Як завжди кабінет 53. Хто працює і не може відвідати збори, нехай напише пояснювальну записку.

- Вибачте, Юлія Петрівна, але моя мама зараз у відрядженні. Вона не може нічого написати. Що робити?

- У неї є можливість подзвонити мені?

- Так. Звичайно, є.

Г) Проаналізуйте діалог, який відбувся між учнями:

- Привіт!

- Привіт!

- Як справи?

- Окей.

- А у тебе?

- Хорошо. Може сходимо на каву?

- С задоволенням.

Д) Проаналізуйте діалог, який відбувся між матір'ю та дочкою:

- Доня, я хочу з тобою поговорити.

- Про що, мамо?

- Мені зовсім не подобається твоє ставлення до школи. Я дуже засмучена після бесіди з класним керівником. У тебе дуже погані результати з багатьох предметів. Що сталося? Ти так добре вчилася! Треба щось робити...

- Так, мамо. Вибач. Але у мене є обставини...

Відповідь:

Діалог – розпитування _____, діалог – повідомлення _____, діалог – унісон _____, діалог – бесіда _____, діалог – суперечка _____.

14. У запропонованому діалозі визначте використані формули мовленнєвого етикету (над фразою вкажіть літеру): **а) звертання, б) вітання, прощання, в) подяка, г) співчуття, д) відмова, е) компліменту, знайомство** ? Над фразою вкажіть літеру використаної формули.

Водяник до Русалки

- Іди на дно! Не смій мені зринати три ночі місячні поверх води!

-З якого часу тут русалки стали невірлицями в озері? Я – вільна! Я вільна, як вода!

-В моїй обладі вода повинна знати береги.

Іди на дно!

- Не хочу!

- А, не хочеш?

Віддай сюди вінець перловий!

- Ні! то дарував мені морський царенко.

- Тобі вінця не прийдеться носити,

бо за непослух забере тебе

«Той, що в скалі сидить».

- Ні, любий тату, я буду слухатись!

- То йди на дно.

- Я йду, я йду.

А бавитися можна з рибалкою?

- Та вже ж, про мене, бався.

- Чудна ти, дочко! Я ж про тебе дбаю.

Таж вий тебе занапастив би тільки,

потяг би по колючому ложиську

струмочка лісового, біле тіло

понівечив та й кинув би самотню

десь на безвідді.

- Але ж він вродливий!

- Ти знов своєї?!

- Ні, ні, ні! Я йду!

15. Проаналізуйте діалог, знайдіть і виправте порушення норм культури мовлення (акцентуаційні, лексичні, стилістичні, пунктуаційні, орфографічні)?

- Привіт.

- Доброго ранку.

- Доброго.

- Як справи.

- Дякую. Хорошо. А у тебе?

- Як завжди. Я чула що ти зайняв перше місце на Олімпіаді з алгебри?
- Дійсно так.
- Чудово! Мої поздоровлення.
- Дякую. А ти приймала участь у яких-небудь заходах?
- Так. Я приймала участь у Неділі англійської мови. Ми готувались на протязі тижня.
- Як успіхи?
- Ні як. Я так и не поняла чому ми не отримали ніякої винагороди. На мою думку все було прекрасно. А ти бачив наш виступ?
- Бачив. Ви насправді сіли у болото. Багато хто так гадали.
- Громадська думка не завжди правильна. Люди часто помиляються.
- Але у кожного свій смак. Не ображайся на мене.
- Не буду. Облишмо це.
- Так. До зустрічі.
- Допобачення.

Серія «В» - ситуаційні кейси

Інструкція. Уважно прочитайте завдання та виконайте їх.

Завдання 1.

Учні працюють в парах. Запитання ставлять протягом п'яти хвилин?

Карта №1

Учень №1 (отримує карту зі завданням)

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник старостою класу, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №2

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник учасником олімпіади з математики, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №3

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник учасником КВК, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №4

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник у Криму, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №5

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи любить Ваш співбесідник театр, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №6

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи любить Ваш співбесідник оперу, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №7

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник учасником олімпіади з історії, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №8

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи вчився Ваш співбесідник у музичної школі, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №9

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи відвідував Ваш співбесідник танцювальну студію, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №10

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник учасником спортивних змагань, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №11

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник учасником олімпіади з української мови, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №12

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи любить Ваш співбесідник сучасне кіно, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №13

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник відповідальним за чергування по школі, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №14

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи був Ваш співбесідник фізоргом класу, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Карта №15

Учень №1 (отримує карту зі завданням).

Дізнайтеся, чи були батьки Вашого співбесіднику на останніх батьківських зборах, так, щоб він про це навіть не здогадався?

Учень №2

Ви повинні з'ясувати, яку саме інформацію намагається дізнатися учасник №1.

Завдання 2.

На спину учню прикріплюється аркуш з ім'ям Тараса Григоровича Шевченко. Клас задає питання різних типів. Перемога в тому випадку, якщо учасник №1 вгадав із допомогою поставлених запитань, що написано на аркуші.

Завдання 3.

Учні розподіляються на декілька малих груп і діють за інструкцією. Завдання, яке виконують учні,- це пошук відповіді на запитання "Як треба діяти в конкретній ситуації? За допомогою «Apollo-Technik» вони складають правила поведінки на перерві, на екскурсії.

1 крок: учні пишуть на аркуші ідеї по організації поведінки на екскурсії. Вони працюють в парах, активно сперечаються, аналізують альтернативи. Загальні думки формуються в одне загальне правило, а індивідуальні думки виписуються на особистий лист.

2 крок: продовжується робота у групах по 4 особи. Повторюється алгоритм першого кроку: загальні думки, з якими всі згодні, зводяться воедино, а індивідуальні виписуються на особистий аркуш.

3 крок: учні узагальнюють результати своєї роботи, потім дискутують по правилах, які записані на особистому аркуші. В результаті дискусії ці правила можуть бути приєднані до загальних правил чи сформульовані в позицію меншості.

Завдання 4.

Вам необхідно скласти три варіанти діалогу двох близьких людей, які давно не бачилися, враховуючи індивідуальні риси кожного. Який Ви б використали вид діалогу і тактики мовленнєвого впливу при бесіді з кожною людиною, оскільки вам відомо, що не кожний з них має достатньо часу до цього, а ви бажаєте з ним поспілкуватися.

Кожна людина має такі риси:

1.1. Перший – близький друг, але вже він один рік навчається у коледжу. Зараз він займається підготовкою до олімпіади з математики. Він завжди віддає перевагу справі, йому властиве почуття відповідальності за виконання справи.

1.2. Другий – двоюрідний брат, спортсмен, в житті дотримується правил, ніколи не запізнюється. Але завжди цікавиться Вашими справами.

1.3. Третій – однокласник, який давно не відвідував школу, не завжди дотримується правил, не приділяє уваги можливим ускладненням у взаємовідносинах з друзями.

Завдання 5.

Напишіть есе з теми:

1. Святая простота или простота хуже воровства? Что истинно?
2. Дон Кихот: Сумасшедший или романтик?

Додаток В

Тест «Комунікабельність»

Відповідь «так» - 2 бала, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Підрахунок суми балів:

Високий – 14 -18 балів;

Достатній – 19 - 24 балів;

Середній – 6 - 15, 5 - 0 балів

Початковий – 32 - 25 балів

30 – 32 бали – ви явно некомунікабельні, і це біда, від якої страждаєте більше ви самі.

25 – 29 балів – ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, бо у вас мало друзів.

19 – 24 бали – ви досить товариські, в незнайомій ситуації відчуваєте себе цілком впевнено. У ваших висловлюваннях може бути занадто багато сарказму, причому без жодних підстав, але ці недоліки можна виправити.

14 – 18 балів – у вас нормальна комунікабельність, без неприємних переживань починаєте нову справу, йдете на зустріч з новими людьми. Хоча, ймовірно, не любите галасливих компаній, багатослівність вас дратує.

6 – 13 балів – Ви, мабуть, «сорочка - хлопець», всюди відчуваєте себе у своїй тарілці, охоче висловлюєтеся за будь-якого питання, навіть якщо маєте про це поверхове уявлення. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. Задумайтеся над цим.

5 і менше балів – ваша товарискість явно надмірна, ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь у справи, які не мають до вас ніякого відношення, запальні, нерідко необ'єктивні. Людям важко з вами.

Опитувальник

для діагностики здатності до емпатії А. Мехрабієна, Н. Епштейна

Прочитайте твердження і, орієнтуючись на те, як ви ведете себе в подібних ситуаціях, висловіть свою згоду «+» або незгоду «-» з кожним з них.

Обробка результатів.

Порівняйте свої відповіді з ключем і підрахуйте кількість відповідей, які збігаються. За кожен відповідь, яка збігається 1 бал.

| Відповідь | № стверджень – речень |
|---------------|---|
| Згоден «+» | 1,5,7,8,9,10,12,14,16,17,18,19,25,26,27,29,31 |
| Не згоден «-» | 2,3,4,6,11,13,15,20,21,22,23,24,28,30,32,33 |

Отриману кількість балів порівняйте зі шкалою.

| Пол | Рівень емпатичних тенденцій | | | |
|---------|-----------------------------|----------|---------|--------------|
| | Високий | Середній | Низький | Дуже низький |
| Юнаки | 33 – 26 | 25 – 17 | 16 – 8 | 7 – 0 |
| Дівчата | 33 – 30 | 29 – 23 | 22 – 17 | 16 – 0 |

Конвертація результатів критерію якості

| Назва тестів | Рівні критерію якості у балах | | | |
|---|-------------------------------|-----------|----------|------------|
| | Високий | Достатній | Середній | Початковий |
| Тест «Комунікабельність» | 1-13 | 14-18 | 19-24 | 25-32 |
| Адаптована методика А. Богуш | 4-5 | 3+ | 3 | 3- |
| Опитувальник для діагностики здатності до емпатії | | | | |

| | | | | |
|-------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| А. Мехрабієна, Н. Епштейна | | | | |
| Юнаки | 33 – 26 | 25 – 17 | 16 – 8 | 7 – 0 |
| Дівчата | 33 – 30 | 29 – 23 | 22 – 17 | 16 – 0 |

Додаток Г

Шкала оцінювання тестових завдань Серія «А»

За кожну правильну відповідь респонденти отримували 1 бал. Розподіл балів за правильну відповідь в межах завдання представлено в таблиці 1

Таблиця 1

Розподіл балів за кожну правильну відповідь I блоку завдань

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| № завдання | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Кількість балів | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 8 | 5 | 15 | 25 |
| Максимальна кількість балів за завдання серії А: 77 балів | | | | | | | | | | | | | | | |

Серія «В» Протокол оцінювання володіння техніками ведення діалогу (завдання 1-3)

ПІБ учня _____ класу

| Назва техніки | Складові техніки | Кількість використання | Допущені помилки | Примітка |
|------------------|------------------|------------------------|------------------|----------|
| Задавання питань | уточнюючі | | | |
| | прямі | | | |
| | навідні | | | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| | альтернативні | | | |
| | проблемні | | | |
| Формулювання відповідей | повні | | | |
| | неповні | | | |
| | доречні | | | |
| | недоречні | | | |
| Слухання | уважно слухає співбесідника | | | |
| | перериває розмову | | | |
| Аргументації | вміє доводити і аргументувати висунуте положення; | | | |
| | має свою позицію, аргументовано відстоює свій погляд. | | | |
| | Вміє шукати додаткові аргументи, контраргументи та співпоставляти | | | |

| | | | | |
|-------------------------|---|--|--|--|
| | альтернативи | | | |
| Сперечання | Знає предмет сперечання | | | |
| | Вміє заперечувати позиції опонента | | | |
| | Використовує полемічні прийоми | | | |
| Ведення дискусії | Вміє висувати гіпотези | | | |
| | Вміє будувати прогнози | | | |
| | Вміє уважно слухати и аналізувати відповіді | | | |
| | Вміє заперечувати позиції опонента | | | |

Оцінювання завдань №1-3

| № | Кількість балів |
|---|-----------------|
|---|-----------------|

| завдання | |
|----------|---|
| 1-3 | <p style="text-align: center;">Початковий</p> <p>(Бали цього щабля одержують учні, успіхи яких в самостійному складанні поки що незначні)</p> <p>1 бал – в учня виникають значні труднощі у підтриманні діалогу, здебільшого він відповідає на запитання лише "так" чи "ні" або аналогічними уривчастими реченнями ствердного та заперечного характеру. В цілому додержуються правил поведінки в розмові (не перебивати один одного, виявляти зацікавленість словами співбесідника тощо). При цьому інтонування їхніх реплік потребує значної корекції, а добір слів та побудова речень – удосконалення.</p> <p>2 бали – учень відповідає на елементарні запитання данні діалогу короткими репліками, що містять недоліки різного характеру, але досягти комунікативної мети йому ще важко, додержуються правил поведінки в розмові. Інтонування їхніх реплік потребує деякої корекції, добір слів та побудова речень потребують удосконалення.</p> <p>3 бали – учень бере участь у діалозі за найпростішою мовленнєвою ситуацією, може не лише відповідати на запитання співбесідника, але й формулювати деякі запитання, допускаючи помилки різного характеру. Проте комунікативна мета досягається ним лише частково. Додержуються правил поведінки в розмові. Інтонація окремих реплік, використання деяких слів, побудова окремих речень потребують корекції.</p> <p style="text-align: center;">Середній</p> <p>(Бали цього щабля заслуговують учні, які досягли певних результатів у складанні діалогу за двома чотирма показниками з нескладної теми, але за іншими критеріями результати поки що незначні)</p> |

4 бали – учень бере участь у діалозі з нескладної за змістом теми, в основному досягає мети спілкування, додержується правил поведінки в розмові, при цьому в діалозі можуть траплятися відхилення від теми. Репліки його недостатньо вдалі, оскільки не враховують належним чином ситуацію спілкування, не відзначаються послідовністю, доказовістю, побудова реплік потребують корекції. Трапляється чимало помилок у доборі слів, побудові речень, їх інтонуванні тощо.

5 балів – учень бере участь у діалозі за нескладною за змістом мовленнєвою ситуацією, додержує елементарних правил поведінки в розмові, загалом досягає комунікативної мети, проте допускає відхилення від теми, мовлення його характеризується стереотипністю, недостатньою різноманітністю і потребує істотної корекції тощо. У діалозі можуть бути відхилення від теми, порушення логічного зв'язку між репліками, може не бути вступної та підсумкової реплік. Інтонація, добір слів, побудова речень потребують незначної корекції.

6 балів – учень успішно досягає комунікативної мети у діалозі з нескладної теми, його репліки загалом є змістовними, відповідними основним правилам поведінки в розмові, нормам етикету, проте їм не вистачає самостійності суджень, їх аргументації, новизни, лаконізму в досягненні комунікативної мети, наявна певна кількість помилок у мовному оформленні реплік тощо. Але в діалозі є окремі відхилення від теми, недоліки в пов'язуванні реплік, немає вступної та підсумкової реплік; інтонація, добір слів, побудова реплік в окремих випадках потребують корекції.

Достатній

(Бали цього щаблю заслуговують учні, які самостійно, в цілому вправно за більшістю критеріїв склали діалог з теми , що містить

певну проблему, про-належну культуру спілкування, проте за деякими з критеріїв (від 2-х до 4-х) їхнє мовлення ще містить певні недоліки)

7 балів – діалогічне мовлення учня за своїм змістом спрямовується на розв'язання певної проблеми, загалом є змістовним, набирає деяких рис невимушеності; з'являються елементи особистісної позиції щодо предмета обговорення, правила спілкування в цілому дотримуються, але ще є істотні недоліки (за 4-ма критеріями): невисокий рівень самостійності й аргументованості суджень, можуть траплятися відхилення від теми, помилки в мовному оформленні реплік тощо. Немає вступної та підсумкової реплік; учні, висловлюючи думки, не досить чітко обґрунтовують їх.

8 балів – учень загалом вправно бере участь у діалозі за ситуацією, що містить певну проблему, досягаючи комунікативної мети, висловлює судження і певною мірою аргументує їх з допомогою загальновідомих фактів, дотримуються правил поведінки в розмові, мовленнєвого етикету в діалозі, зокрема висловлюють схвальне ставлення до сказаного або ввічливо не погоджуються із співрозмовником; у діалозі з'являються елементи оцінних характеристик, узагальнень, що базуються на використанні прислів'їв і приказок, проте можуть траплятися відхилення від теми, порушення логічного зв'язку між деякими репліками, може не бути вступної та підсумкової реплік; у мовному оформленні реплік учні можуть припускатися окремих помилок.

9 балів – учні самостійно складають діалог з проблемної теми, демонструючи загалом достатній рівень вправності і культури мовлення (чітко висловлюють думки, виявляють вміння сформулювати цікаве запитання, дати влучну, дотепну відповідь, здебільшого виявляють толерантність, стриманість, коректність

у разі незгоди з думкою співрозмовника). У діалозі можуть траплятися окремі відхилення від теми та недоліки у пов'язуванні реплік, немає вступної чи підсумкової репліки; мовне оформлення реплік у цілому відповідає нормам.

Високий

(Бали цього шаблю заслугують учні, які продемонстрували високу культуру спілкування, переконливо аргументуючи свої думки з приводу проблемної теми, даючи можливість висловитися партнеру по діалогу; змогли зіставити різні погляди на той самий предмет, навести аргументи "за" і "проти" в їх обговоренні тощо)

10 балів – учні складають діалог, самостійно обравши аспект запропонованої теми, пов'язують його з власним життєвим досвідом, зіставляють два погляди на предмет обговорення, досить чітко обґрунтовують обидві позиції, виявляють коректність у разі незгоди з думкою співрозмовника, готовність толерантно вислухати співрозмовника, вміння коротко сформулювати свою думку, даючи можливість висловитися партнеру по діалогу; додержуються правил мовленнєвого етикету; структура діалогу, мовне оформлення реплік діалогу відповідає нормам.

11 балів – учні складають діалог, самостійно обравши аспект запропонованої теми, пов'язують його з власним життєвим досвідом, зіставляють різні погляди на той самий предмет, глибоко, переконливо аргументують свою позицію, розуміючи при цьому можливість інших підходів до обговорюваної проблеми, і виявляють повагу до думки іншого, вміння коротко сформулювати думку, даючи можливість висловитися співрозмовнику; структура діалогу, мовне оформлення реплік діалогу відповідають нормам.

12 балів – учні складають діалог, самостійно обравши аспект запропонованої теми, пов'язують його з власним життєвим

| |
|--|
| досвідом, зіставляють різні погляди на той самий предмет; уміють дібрати переконливі аргументи на захист своєї позиції, здатні змінити свою думку в разі переконливих аргументів іншого; додержуються правил поведінки та мовленнєвого етикету в розмові, вміють толерантно вислухати співрозмовника, коротко сформулювати свою думку, даючи можливість висловитися партнеру по діалогу; структура діалогу, мовне оформлення реплік діалогу відповідають нормам. |
|--|

Максимальна кількість балів за виконання завдань подано у таблиці.

| | | | |
|-----------------------------|----------|----|----|
| № завдання | 1 | 2 | 3 |
| Максимальна кількість балів | 12 | 12 | 12 |
| Усього: | 36 балів | | |

Протокол оцінювання умінь застосовувати різні види діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника (завдання 4)

| ІБ учня | Види діалогу | Вплив на співрозмовника | Кількість використання | Примітка |
|------------------------|--------------|--|------------------------|----------|
| Іванов І.Д. | | Достатність реплік у діалозі: - досягнута мета - не досягнута мета | | |
| | | Застосування фраз, які стимулюють мовленнєву діяльність співбесідника: | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - я пропоную Вам (тобі), - я прошу Вас (тебе) - я радив би, - я міг би запропонувати, - будь другом, - ви не бажаєте, - давай(те), - зустрінемося, - пропоную сходити на каву. | | |
| | | <p>Кількість допущених помилок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - акцентуаційні - лексичні - стилістичні | | |
| | | <p>Пряма тактика:</p> <ul style="list-style-type: none"> - доречне використання - недоречне використання | | |
| | | <p>Непряма тактика:</p> <ul style="list-style-type: none"> - доречне використання - недоречне використання | | |

За кожний створений діалог респонденти отримували максимум 4 бали, за виконання завдання (створення трьох діалогів) - 12 балів.

4 бали – учні складають діалог, використовуючи достатньо реплік для досягнення мети, вживають фрази, які стимулюють мовленнєву діяльність співбесідника. Акцентуаційні, лексичні, стилістичні, пунктуаційні, орфографічні помилки відсутні. Доречно використовують тактики прямого/ непрямого впливу.

3 бали – учні складають діалог, використовуючи достатньо реплік для досягнення мети, вживають фрази, які стимулюють мовленнєву діяльність співбесідника. Однак припускаються окремих помилок (акцентуаційні, лексичні, стилістичні, пунктуаційні, орфографічні) за двома показниками. Доречно використають тактики прямого/ непрямого впливу.

2 бали – учні складають діалог, використовуючи недостатньо реплік для досягнення мети, вживають мало фраз, які стимулюють мовленнєву діяльність співбесідника. Трапляються помилки за рядом показників (до 6).

1 бал – в учнів виникають значні труднощі у написанні діалогу. Учні складають діалог, не використовуючи достатньо реплік для досягнення мети, не вживають фрази, які стимулюють мовленнєву діяльність співбесідника. Помилки (акцентуаційні, лексичні, стилістичні, пунктуаційні, орфографічні) за 10 показниками. Недоречно використають тактики прямого/ непрямого впливу.

Оцінювання завдання №5 - есе.

| Завдання | Кількість балів |
|----------|--|
| 5 | <p align="center">Початковий</p> <p>(Бали цього щабля одержують учні, успіхи яких в самостійному складанні есе поки що незначні)</p> |

1 бал – в учня виникають значні труднощі у написанні есе. Учень-будує лише окремі, не пов'язані між собою речення. Лексика висловлювання потребує збагачення, допускаються мовні та мовленнєві помилки*.

2 бали – учень будує лише окремі фрагменти висловлювання. Лексика потребує збагачення, допускаються мовні та мовленнєві помилки.

3 бали – за обсягом робота становить менше половини норми; висловлювання не є завершеним текстом, хибує на непослідовність викладу, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; а лексика потребує збагачення; трапляються мовні та мовленнєві помилки.

Середній

4 бали – есе за обсягом становить дещо більше половини норми і характеризується уже певною завершеністю, зв'язністю, проте є недоліки за рядом показників наприклад: характеризується неповнотою і поверховістю в розкритті теми; порушенням послідовності викладу; добір слів потребує вдосконалення, допускаються мовні та мовленнєві помилки.

5 балів – за обсягом роботи наближається до норми, в цілому є завершеною, тема значною мірою розкрита, але трапляються недоліки за рядом показників: роботі властива поверховість у висвітленні теми, основна думка не проглядається, бракує єдності стилю; добір слів потребує удосконалення, можуть допускатися мовні та мовленнєві помилки.

6 балів – за обсягом висловлювання сягає норми, його тема розкривається, виклад загалом зв'язний, але робота

характеризується недоліками за кількома показниками: помітний її репродуктивний характер, відсутня самостійність суджень, їх аргументованість. Учень висловлює основну думку, вдало добирає лексичні засоби, припускаючись при цьому мовних та мовленнєвих помилок.

Достатній

7 балів – учень самостійно створює достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст - есе, вдало добираються лексичні засоби, але в роботі є недоліки (до чотирьох), наприклад: відхилення від теми, порушення послідовності її викладу, головна думка не аргументується тощо, може припускатися мовних та мовленнєвих помилок.

8 балів – учень самостійно будує достатньо повне, осмислене, самостійно і в цілому вдало написане есе, розкриває тему, додержується вимог до структури висловлювання. Може стикатися з труднощами, пов'язаними з необхідністю враховувати співвідношення основної та другорядної інформації; висловлює головну думку і переконливо аргументує її; вдало добирає лексичні засоби; може припускатися окремих мовних та мовленнєвих помилок.

9 балів – учень самостійно будує послідовний, повний, логічно викладений текст есе; розкриває тему, висловлює головну думку; вдало добирає лексичні засоби, однак припускається окремих недоліків: здебільшого це відсутність виразної особистісної позиції чи належної її аргументації тощо. Учень може припускатись окремих мовленнєвих недоліків.

Високий

10 балів – учень самостійно будує послідовний, повний текст есе,

враховує комунікативне завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему, вміє пов'язати предмет, що обговорюється, з власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми; робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною правильністю, але за одним з критеріїв допущено недолік.

11 балів – учень самостійно будує послідовний, повний текст есе, враховує комунікативне завдання; висловлює власну думку. Вміє пов'язати обговорюваний предмет з власним життєвим досвідом, добирає переконливі доказ для обґрунтування своєї позиції; робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною правильністю. Учень може припускатись мовленнєвого недоліку.

12 балів – учень виявляє певний рівень обізнаності з теми, що розкривається, самостійно створює яскраве, оригінальне за думкою есе, аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь своєї позиції; робота в цілому відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю. Учень викладає матеріал логічно, послідовно, використовує мовні засоби відповідно до комунікативного завдання, дотримуючись норм літературної мови; не допускаючи ніякої помилки. Робота в цілому відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю

При оцінюванні грамотності есе враховуються:

- помилки, що порушують лексичні та граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми;

- помилки, що порушують стилістичну єдність тексту;
- орфографічні та пунктуаційні помилки.

Оцінювання грамотності есе

| Рівень навчальних досягнень | Бали | Кількість припустимих помилок | | |
|-----------------------------|------|-------------------------------|--|------------------------------|
| | | Стилістичних | Лексичних та граматичних (морфологічних, синтаксичних) | Орфографічних, пунктуаційних |
| I. Початковий | 1 | 4 | 7-8 | 17-18 і більше |
| | 2 | 4 | | 15-16 |
| | 3 | 4 | | 13-14 |
| II. Середній | 4 | 3 | 5-6 | 11-12 |
| | 5 | 3 | | 9-10 |
| | 6 | 3 | | 7-8 |
| III. Достатній | 7 | 2 | 3-4 | 5-6 |
| | 8 | 2 | | 3-4 |
| | 9 | 2 | | 1+1 (негруба) - 2 |
| IV. Високий | 10 | 1 | 2 | 1 |
| | 11 | 1 | 1 | 1(негруба) |
| | 12 | 1 | | |

| | | | |
|-------|---|---|---------|
| Серія | А | В | Усього: |
|-------|---|---|---------|

| | | | |
|--------------------------------|----|----|-----|
| Максимальна кількість балів | 77 | 60 | 123 |
|--------------------------------|----|----|-----|

Додаток Д

Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 1 – 12 за критерієм знання

| Показники | Засоби оцінювання | Бали за 1 завдання (запитання) | Всього | | Зрушення | Розтягування |
|--|--------------------------------------|--------------------------------|--------|--------|----------|-------------------------------|
| розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення | Серія «А», тестові завдання № 1-3 | 0 – 1 | 0 – 3 | 0 – 32 | 1-0=1 | $\frac{12-1}{32-0} = 0,34375$ |
| | Серія «А», тестові завдання № 4-7 | 0 – 2 | 0 – 8 | | | |
| | Серія «А», тестові завдання № 8 – 10 | 0 – 3 | 0 – 9 | | | |
| | Серія «А», тестове завдання № 11 | 0 – 4 | 0 – 4 | | | |
| | Серія «А», тестове завдання № 12 | 0 – 8 | 0 – 8 | | | |
| обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації | Серія «А», тестове завдання № 13 | 0 – 5 | 0 – 5 | 0 – 5 | 1-0=1 | $\frac{12-1}{5-0} = 2,2$ |
| усвідомлення норм | Серія «А», тестове | 0 – 15 | 0 – 15 | 0 – 40 | 1-0=1 | $\frac{12-1}{40-0} = 0,275$ |

| | | | | | | |
|-------------------------------|----------------------------------|--------|--------|--|--|--|
| культури діалогового мовлення | завдання № 14 | | | | | |
| | Серія «А», тестове завдання № 15 | 0 – 25 | 0 – 25 | | | |

Додаток Е

Коефіцієнти переходу до шкали 1 – 12 оцінювання за критерієм вміння / навички

| Показники | Засоби оцінювання | Бали за 1 завдання (запитання) | Всього | Зрушення | Розтягування |
|--|---|--------------------------------|--------|----------|---|
| володіння техніками формулювання запитань і відповідей | Серія «В», тестові завдання № 1-3 | 1 – 12 | 3 – 36 | - | $\frac{12-1}{36-3} = \frac{1}{3} = 0,3(3)$ |
| здатність вести діалог використовуючи техніки слухання, сперечання, аргументації, ведення дискусії | Серія «В», тестове завдання № 4 (три діалоги) | 1 – 4 | 3 – 12 | 3-1=2 | $\frac{12-1}{12-3} = \frac{11}{9} = 1,2(2)$ |

| | | | | | |
|---|---------------------------------|--------|--------|-------|---------------------|
| здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку | Серія «В», тестове завдання № 5 | 1 – 12 | 1 – 12 | 1-1=0 | $\frac{12}{12} = 1$ |
|---|---------------------------------|--------|--------|-------|---------------------|

Додаток Ж

Відповідність балів за критерієм особистісної якості

| Рівні критерію якості (бали) | | | | | | | |
|------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|------------|----------|
| Високий | | Достатній | | Середній | | Початковий | |
| тест | P_{31} | тест | P_{31} | тест | P_{31} | тест | P_{31} |
| Тест «Комунікабельність» | | | | | | | |
| 14 | 10 | 19 | 9 | 0 | 4 | 25 | 3 |
| 15 | 11 | 20 | 8,6 | 1 | 4,15 | 26 | 2,71 |
| 16 | 12 | 21 | 8,2 | 2 | 4,31 | 27 | 2,43 |
| 18 | 11 | 22 | 7,8 | 3 | 4,46 | 28 | 2,14 |
| 18 | 10 | 23 | 7,4 | 4 | 4,62 | 29 | 1,86 |
| | | 24 | 7 | 5 | 4,77 | 30 | 1,57 |
| | | | | 6 | 4,92 | 31 | 1,29 |
| | | | | 7 | 5,08 | 32 | 1 |
| | | | | 8 | 5,23 | | |
| | | | | 9 | 5,38 | | |
| | | | | 10 | 5,54 | | |
| | | | | 11 | 5,69 | | |
| | | | | 12 | 5,87 | | |
| | | | | 13 | 6 | | |
| Адаптована методика А. Богуш | | | | | | | |

| тест | P_{32} | тест | P_{32} | тест | P_{32} | тест | P_{32} |
|------|----------|------|----------|------|----------|--------------|----------|
| 0 | 12 | 2 | 9 | 3 | 6 | від 5 до 10 | 3 |
| 1 | 11 | | | 4 | 5 | від 11 до 15 | 2 |
| | | | | | | від 16 до 20 | 1 |

Опитувальник для діагностики здатності до емпатії (юнаки)

| тест | P_{33} | тест | P_{33} | тест | P_{33} | тест | P_{33} |
|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|
| 0 | 1 | 8 | 4 | 17 | 7 | 26 | 10 |
| 1 | 1,29 | 9 | 4,25 | 18 | 7,25 | 27 | 10,29 |
| 2 | 1,57 | 10 | 4,5 | 19 | 7,5 | 28 | 10,57 |
| 3 | 1,86 | 11 | 4,75 | 20 | 7,75 | 29 | 10,86 |
| 4 | 2,14 | 12 | 5 | 21 | 8 | 30 | 11,14 |
| 5 | 2,43 | 13 | 5,25 | 22 | 8,25 | 31 | 11,43 |
| 6 | 2,71 | 14 | 5,5 | 23 | 8,5 | 32 | 11,71 |
| 7 | 3 | 15 | 5,75 | 23 | 8,75 | 33 | 12 |
| | | 16 | 6 | 25 | 9 | | |

Опитувальник для діагностики здатності до емпатії (дівчата)

| тест | P_{33} | тест | P_{33} | тест | P_{33} | тест | P_{33} |
|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|
| 0 | 1 | 17 | 4 | 23 | 7 | 30 | 10 |
| 1 | 1,125 | 18 | 4,4 | 24 | 7,4 | 31 | 10,67 |
| 2 | 1,25 | 19 | 4,8 | 25 | 7,8 | 32 | 11,33 |

| | | | | | | | |
|----|-------|----|-----|----|-----|----|----|
| 3 | 1,375 | 20 | 5,2 | 26 | 8,2 | 33 | 12 |
| 4 | 1,5 | 21 | 5,6 | 27 | 8,6 | | |
| 5 | 1,625 | 22 | 6 | 28 | 9 | | |
| 6 | 1,75 | | | | | | |
| 7 | 1,875 | | | | | | |
| 8 | 2 | | | | | | |
| 9 | 2,125 | | | | | | |
| 10 | 2,25 | | | | | | |
| 11 | 2,375 | | | | | | |
| 12 | 2,5 | | | | | | |
| 13 | 2,625 | | | | | | |
| 14 | 2,75 | | | | | | |
| 15 | 2,875 | | | | | | |
| 16 | 3 | | | | | | |

Додаток 3



Φοτο Νο1

Φοτο Νο2

Φοτο Νο3

Φοτο Νο4

Φοτο Νο5

Φοτο Νο6

Φοτο Νο7

Додаток К

Програма факультативного курсу «Основи діалогового мовлення»

| № п/п | Тема | Мета | Кількість год ауд/сам. | Інтерактивні методи навчання |
|--|---|---|------------------------------|--|
| Розділ 1 1 семестр 10 класу – 13 годин аудитор., 7 год. самост. роботи | | | | |
| 1 | Діалог у сучасному суспільстві | Сприяння усвідомленню учнями ролі діалогу в сучасному суспільстві як можливості передбачення та уникнення конфліктної взаємодії між співрозмовниками. | 2/1 | лекція-презентація з теми; |
| | | | | <u>П/з</u> – виконання вправ |
| 2 | Типологія і класифікація діалогів | Формування розуміння базової специфіки діалогового мовлення, зокрема термінології (мовлення, діалог, діалогове мовлення), специфічних фактів (діалогова мовленнєва ситуація, діалогове спілкування), а також усвідомлення способів та методів оперування базовою специфікою діалогового мовлення (види | 2/1 | <u>П/з</u> – виконання вправ |
| | | | 2/1 | <u>П/з</u> – урок- вікторина, виконання вправ; |
| | | | 2/2 | <u>П/з</u> – ігрове моделювання. |

| | | | | |
|---|--|---|-----|--|
| | | діалогу та правила їх ведення). | | |
| 3 | Культура діалогового мовлення | Формування обізнаності з лексичними, граматичними, синтаксичними, фонетичними, орфоепічними і т. ін. нормами культури діалогового мовлення. | 3/1 | <u>П/з</u> – виконання вправ; <u>П/з</u> – виконання вправ з ігровими елементами; <u>П/з</u> – гра з використанням методу асоціації. |
| 4 | Норми та правила ведення діалогу | Систематизація знань учнів щодо норм та правил ведення діалогу в різних видах діяльності (комунікативній, пізнавальній, навчальній, творчій та ін.), спілкуванні, з урахуванням полікультурного середовища/ | 2/1 | <u>П/з</u> – тренінг. |
| Розділ 2 2 семестр 10 класу –14 год. аудитор., 7 год. самот. роботи | | | | |
| 5 | Техніка слухання | Формування вмінь та навичок учнів щодо застосування техніки слухання в діалоговому мовленні. | 2/1 | <u>П/з</u> – групове навчання „ApoloTechnik“. |
| | Техніка задавання питань та формулювання | Формування вмінь та навичок щодо застосування техніки задавання питань та формулювання відповідей в | 2/1 | <u>П/з</u> ігрове моделювання; <u>П/з</u> – виконання |

| | | | | |
|---|---|--|-----|------------------------------------|
| | відповідей | діалоговому мовленні. | | вправ. |
| 6 | Техніка сперечання | Формування вмінь та навичок учнів щодо застосування техніки сперечання в діалоговому мовленні. | 3/2 | П/З – «Мозковий штурм». |
| 7 | Техніка аргументації | Формування вмінь та навичок учнів щодо застосування техніки аргументації в діалоговому мовленні. | 3/1 | Навч. дискусія – «Сніговий ком». |
| 8 | Техніка ведення дискусій | Формування вмінь та навичок учнів щодо застосування техніки ведення дискусій. | 2/1 | П/з – Рольова гра, «Круглий стіл». |
| 9 | Техніки застосування різних видів діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника | Формування вмінь та навичок учнів щодо застосування різних видів діалогу у процесі прямого та непрямого впливу на співрозмовника | 2/1 | П/з брейн-стормінг. |
| Розділ 3 1 семестр 11 класу – 9 год. аудитор., 4 год. самост. роботи | | | | |
| 10 | Роль внутрішнього діалогу у розвитку особистості | Сприяння усвідомленню учнями ролі внутрішнього діалогу у розвитку особистості (на прикладах літературних творів). | 4/2 | П/з Інтегрований урок література. |

| | | | | |
|----|---|--|-----|---|
| 11 | Діалогове мовлення як засіб успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності. | Мотивування учнів щодо активного використання діалогового мовлення як засобу успішної особистісної та суспільної самореалізацій. | 5/2 | П/З Панельна дискусія, презентація есе. |
|----|---|--|-----|---|