

ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

СИЩЕНКО ЮЛІЯ РАДІОНІВНА

**МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (англійська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Гавриш Наталя Василівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Луганськ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
1.1 Мовленнєвотворча складова іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови	
1.2. Психолінгвістичні передумови застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови	
1.3. Лінгводидактичні основи застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови	
Висновки до розділу 1	
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ В ІНШОМОВНІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
2.1. Система мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування мовленнєвої компетентності студентів	
2.2. Обґрунтування моделі формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови на основі використання мовленнєвотворчих завдань	
2.3. Методика застосування системи мовленнєвотворчих завдань	
Висновки до розділу 2	
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ФАХОВІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
3.1. Гіпотеза, мета та загальний план експерименту	
3.2. Оцінка рівня іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови (креативний компонент)	
3.3. Аналіз ефективності проведеної експериментальної методики	
3.4. Методичні рекомендації щодо використання системи мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів іноземної мови.	
Висновки до розділу 3	
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	

ВСТУП

Актуальність дослідження Світові глобалізаційні процеси пов'язані із спілкуванням представників різних націй і народностей у різних сферах діяльності. Зважаючи на це, Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, європейськими стандартами освіти одним з ключових завдань визначено формування мовної особистості, спроможної демонструвати багатство внутрішнього світу, самовиражатися засобами рідної та іноземної мов. Його вирішення значною мірою залежить від якості підготовки вчителя іноземної мови, який повинен стати взірцем культури мовлення для своїх учнів.

У світлі цих вимог розробляються концепції професійної педагогічної та іншомовної освіти, нові моделі підготовки й перепідготовки вчителів іноземної мови, ефективні технології навчання (В. Баркасі, С. Будаєв, О. Єлізова, Л. Захарова, М. Князян, Т. Корольова, Л. Михайлова, Л. Таланова та ін.). Науковцями висвітлено сучасні підходи до забезпечення творчого рівня професійної підготовки вчителів (С. Архангельський, С. Гончаренко, В. Паламарчук, Н. Ничкало та ін.); особливості методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (О. Бігич, С. Ніколаєва, Н. Складенко, Є. Соловйова, О. Тарнопольський); загальні лінгводидактичні аспекти навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (В. Краснопольський, Т. Ладиженська, Р. Мартинова, Г. Харлов, D. Nunan та ін.)

Науково-методичні засади формування рідномовної та іншомовної мовної й мовленнєвої компетентностей студентів та учнів, розвитку в них креативності представлено в дослідженнях Н. Гончарова, Ю. Караулова, М. Пентиліук, А. Щукіна, N. Chomsky, D. Hymes, A. Hollyday та інших

науковців. Вітчизняними та зарубіжними вченими розроблені ефективні технології навчання аудіювання майбутніх учителів іноземної мови на основі компетентнісного підходу (К. Бржозовська, О. Бочкарьова, Н. Елухіна); розвитку творчого мислення в процесі навчання читання (Т. Вдовіна) технології інтерактивного навчання писемного мовлення (Т. Глазунова, Г. Кривчикова, Г. Янісів); розвитку усного діалогічного та монологічного мовлення на основі рефлексивного підходу (Л. Гайдукова, Л. Гронь, В. Матвейченко, В. Пащук, І. Самойлюкевич, Н. Топтигіна та ін.). З метою удосконалення процесу іншомовної мовленнєвої підготовки за окремими характеристиками систематизовано завдання та вправи для розвитку комунікативної компетентності учнів і студентів вищих навчальних закладів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (В. Бухбіндер, І. Бім, В. Вайсбурд, О. Горошкіна, А. Климентенко, Б. Лапідус, Р. Лукас, В. Мельничайко, Ю. Пассов, В. Старков, В. Царкова, Н. Язикова, М. Evans, E. Moor, S. Thornby та ін.).

Однак більшість методик, які застосовуються в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, не зорієнтовані на розвиток творчого потенціалу їхньої мовленнєвої діяльності, що суперечить зростанню потреб освітніх установ у вчителів, здатних працювати в режимі творчого пошуку. З урахуванням цього було обрано тему дисертаційної роботи – **«Методика застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови»**.

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Створення нових освітніх технологій на засадах сучасних концепцій підготовки професійно-педагогічних кадрів» (протокол № 6 від 28.01.2006 р.). Тему дисертаційної праці затверджено Вченою радою Луганського національного

університету імені Тараса Шевченка (протокол № 3 від 27.10.2005) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Об'єкт дослідження – іншомовна мовленнєва підготовка майбутніх учителів іноземної мови.

Предмет дослідження – формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови на основі методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань.

Мета дослідження – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови як засобу формування їхньої іншомовної мовленнєвої компетентності.

Завдання дослідження:

1. Уточнити сутність понять *мовленнєвотворча діяльність*, *мовленнєвотворче завдання* в контексті іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови.
2. Визначити критерії, показники та рівні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови як результату фахової іншомовної мовленнєвої підготовки.
3. Скласти таксономію мовленнєвотворчих завдань та визначити їх функції у формуванні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови.
4. Розробити модель і методику послідовного застосування мовленнєвотворчих завдань у формуванні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови та перевірити їх ефективність.
5. Укласти методичні рекомендації застосування мовленнєвотворчих завдань у формуванні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Гіпотеза дослідження: формування в майбутніх учителів англійської мови іншомовної мовленнєвої компетентності буде ефективним, якщо в процесі їхньої іншомовної мовленнєвої підготовки буде впроваджено методику послідовного застосування мовленнєвотворчих завдань, спрямовану на освоєння й конструктивне відтворення алгоритму організації іншомовної мовленнєвої діяльності на різних рівнях (слово – фраза – текст) у загальногруповій, підгруповій та індивідуальній формах їх виконання за умови суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії викладачів і студентів.

Теоретичні засади дослідження становлять праці психологів та педагогів з теорії діяльності і розвитку творчої особистості (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, В. Моляко, О. Пономар'єв), дослідження лінгводидактів та методистів, які стосуються питань розвитку мовлення, словесної творчості, креативного мовлення (О. Артемова, Н. Гариш, Т. Ладиженська, Н. Луцан, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Ушакова та ін.); роботи, які розкривають теорію мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, І. Синиця, О. Шахнарович); наукові праці мовознавців та методистів з теорії тексту, стилістики, культури мовлення, технології навчання іноземних мов (Л. Булаховський, І. Зимня, Р. Мартинова, В. Мельничайко, Ю. Пассов, М. Пентилюк, та ін.); дослідження присвячені загальній професійній підготовці майбутніх учителів (Н. Кічук, О. Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонін), методичній та іншомовній підготовці майбутніх учителів іноземної мови (О. Бігич, В. Краснопольський, С. Ніколаєва, Н. Складенко, Є. Соловова, О. Тарнопольський).

Методи дослідження. З метою визначення понятійно-категоріального апарату, уточнення сутності основних видів мовленнєвої діяльності як підґрунтя для створення системи мовленнєвотворчих завдань використано метод аналізу й узагальнення даних лінгвістичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної та психолого-педагогічної літератури. Проектування

методики застосування мовленнєвотворчих завдань та моделі її поетапного використання здійснено методом теоретичного моделювання. З метою розробки, обґрунтування системи мовленнєвотворчих завдань та складання їх таксономії застосовано методи систематизації й класифікації. Для виявлення рівня іншомовної мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх учителів англійської мови використано діагностичні (тестування, бесіди, діалог, дискусія, виконання перевірних завдань, творчих завдань і вправ) та обсерваційні (спостереження, самоспостереження, самооцінка) методи. Визначення ефективності розробленої методики здійснювалося методом педагогічного експерименту. Для перевірки достовірності одержаних результатів, якісного й кількісного аналізу даних експерименту застосовано методи математичної статистики.

База дослідження. Експериментальне дослідження проведено на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Краматорського економіко-гуманітарного інституту, Слов'янського державного педагогічного університету, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов. Загальна кількість учасників експерименту склала 18 викладачів та 266 студентів початкових курсів. До формувального етапу експерименту було залучено 160 студентів.

Дослідження здійснювалося в три етапи.

На першому етапі (2006 – 2007) було визначено теоретичні засади дисертаційного дослідження, проаналізовано наукову й методичну літературу з проблеми, посібники, програми, визначено методологічну основу, а також здійснено констатувальний експеримент.

На другому етапі (2008 – 2007) за даними констатувального експерименту розроблено й упроваджено в навчальний процес експериментальну методику застосування мовленнєвотворчих завдань,

спрямованих на розвиток мовленнєвої компетентності студентів, розвиток їхньої творчості та креативності.

На третьому етапі (2008 – 2009) здійснено перевірку результатів формувального експерименту та ефективність пропонованої методики, сформульовано висновки дослідження.

Наукова новизна дослідження: *уперше* обґрунтовано й досліджено методику послідовного застосування мовленнєвотворчих завдань, спрямовану на освоєння й конструктивне відтворення студентами алгоритму організації іншомовної мовленнєвої діяльності на різних рівнях (слово –фраза – текст) у загальногруповій, підгруповій та індивідуальній формах виконання за умови суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії викладачів і студентів; визначено критерії (*нормативний* з показниками: граматична правильність, відповідність орфоепічним нормам англійської мови; лексичне багатство; *емоційно-образний* з показниками: використання стилістичних засобів у мовленні, інтонаційна виразність мовлення та експресивність висловлювань; *креативний* з показниками: оригінальність задуму, логічність та зв'язність висловлювань, продуктивність як здатність знаходити різноманітні мовленнєві варіанти розв'язання завдань); схарактеризовано рівні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови (репродуктивний, репродуктивно-конструктивний, творчий); складено таксономію мовленнєвотворчих завдань і визначено їх функції в іншомовній мовленнєвій підготовці майбутніх учителів англійської мови (позитивної навчальної мотивації, узагальнення теоретичних знань, мовленнєвого самовираження, збагачення арсеналу методичних засобів майбутньої професійної діяльності). *Уточнено* сутність понять «мовленнєвотворча діяльність», «мовленнєвотворчі завдання» щодо іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Подальшого розвитку* набули теорія й методика формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі фахової підготовки.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено систему мовленнєвотворчих завдань та методику її застосування; створено таксономію мовленнєвотворчих завдань та розроблено методичні рекомендації щодо її впровадження; комплекс діагностичних методик оцінювання рівня іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. Матеріали дослідження можуть бути використаними в оновленні змісту практико зорієнтованого курсу усного й писемного англійського мовлення на етапі підготовки учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови та в системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дисертаційної роботи впроваджено в навчальний процес Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (акт про впровадження № 1/3559/1 від 15.12.2009 р.), Краматорського економіко-гуманітарного інституту (акт про впровадження № 237 від 26.02.2010 р.), Слов'янського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 68-09-288а від 22.12.2009 р.), Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов (акт про впровадження № 287 від 17.12.2009 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, застосуванням комплексу методів наукового пошуку, відповідних меті й завданням дисертаційної роботи; якісним та кількісним опрацюванням експериментального матеріалу; його успішним утіленням у зміст і процес іншомовної мовленнєвої підготовки у вищих навчальних закладах.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дисертаційної роботи доповідалися на міжнародних: «Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті» (Луганськ, 2007), «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2009), «Професіоналізм

педагога. Інноваційні підходи до процесу його формування» (Краматорськ, 2009), «Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: європейський вектор розвитку вищої школи» (Луганськ, 2009); Всеукраїнських: «Інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2008) науково-практичних конференціях, науково-педагогічних читаннях у програмі Днів науки в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (2007 – 2009).

Публікації. Результати дослідження викладено у 8 одноосібних публікаціях автора, з яких 8 статей – у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і 8 додатків. Основний обсяг роботи становить 165 сторінок. У дисертації вміщено 9 таблиць та 10 рисунків, що охоплюють 11 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел міститься 256 найменувань, який охоплює 25 сторінок і містить 31 іноземних джерел. Додатки викладено на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Мовленнєвотворча складова іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови

У зв'язку з новими умовами розвитку суспільства змінюється підхід до освіти в цілому та мовної освіти зокрема. Глобалізація суспільних відносин спричинила активність міграційних процесів у світі та актуалізувала потребу в оволодінні ІМ як засобом міжкультурного спілкування що істотно підвищило вимоги до якісного рівня процесу й результату іншомовної мовної освіти, яка має з відтворювальної, репродуктивної перетворитися на розвивально-творчу. Все це зумовлює оновлення стратегії і тактики іншомовної мовленнєвої підготовки молоді. До основних характеристик такої оновленої підготовки науковці відносять:

- націленість освітнього процесу на оволодіння передусім способами самостійного здобуття й осмислення знань для забезпечення успішного навчання протягом усього життя;

- орієнтованість освіти на самореалізацію особистості, її творче самовираження й самоствердження;

- домінування у процесі навчання інтерактивних форм та методів навчання, що стимулюють активну творчу взаємодію у самостійній навчальній діяльності на основі її проблемності, прагнення до наукового пошуку, одержання якісного результату;

- пріоритет пізнавальної діяльності студентів та організації навчальної діяльності як творчої партнерської взаємодії педагога й студента [222, с. 21].

Посилення вимог до якості підготовки в стінах ВНЗ усебічно освіченої творчої особистості, яка швидко й успішно адаптується до змінних умов навколишньої дійсності відображено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні [127].

В інших державних документах з педагогічної освіти декларується, що на всіх її рівні необхідно забезпечити підготовку вчителя, здатного позитивно впливати на особистість учня, орієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток і готового працювати творчо в освітніх установах різних типів [55].

Теоретична й практична підготовка майбутнього вчителя ІМ у ВНЗ має узгоджуватися з державною цільовою комплексною програмою „Вчитель”, націленої на формування професійно компетентного педагога, здатного успішно виконувати своє соціальне призначення (Е. Барбіна, І. Зязюн, В. Гріньова, В. Кан-Калик). Основний напрям вдосконалення професійної підготовки вчителя пов’язується з розкриттям і підвищенням його творчого потенціалу [55].

Водночас аналіз наукових праць з проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів й оцінка реальної ситуації навчального процесу засвідчують, що в професійній підготовці учителя на сьогоднішній день, на жаль, не повною мірою втілюються передові технологічні ідеї, недостатньо глибоко інтегруються новаторські починання, гальмується процес застосування ефективних технологій особистісно-зорієнтованого навчання (В. Моляко, О. Пехота, І. Підласий, В. Семіченко, В. Чернобровкін, М. Федоренко та ін). Учені вказують на негативні тенденції сучасної професійно-педагогічної підготовки та визначають низку чинників, що зумовлюють потребу в оновленні змістових і процесуальних характеристик професійної підготовки вчителя. До них, зокрема, відносять неналежний рівень фундаментальної науково-методологічної бази, яка б забезпечила широту педагогічних узагальнень та перенос засвоєних теоретичних знань і

вмінь у практику; слабку орієнтованість на професійну самоосвіту, що спричинює недостатній рівень мотивації, відокремленість теоретичної та практичної складових підготовки майбутнього вчителя.

Стратегічні положення оновленої системи професійної підготовки вчителя іноземної мови сформульовано Ю. Пассовим. Автор вказує на необхідність максимально наблизити її зміст і структуру до реалій педагогічного процесу націлити на формування в майбутнього вчителя професійної культури, передусім високого рівня практичного володіння мовою та методичною майстерністю тощо [138, с. 11 – 18].

Структура та склад системи підготовки й умов функціонування навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ визначає й науково обґрунтовує Концепція підготовки вчителя ІМ в Україні. Вона ґрунтується на принципах: ступеневої підготовки вчителя ІМ, варіативності складових з фахової фундаментальної гуманітарної підготовки, чіткої професійної спрямованості навчання, забезпечення міжпредметних зв'язків навчально-виховного процесу, індивідуально-творчого підходу до студента, гуманізації процесу навчання [130, с. 5]. В документі підкреслюється діяльнісна спрямованість професійної освіти, націленої не на механічне засвоєння сукупності знань, умінь та навичок, а на формування у майбутніх фахівців здатності до активної професійної діяльності.

В якості методологічного в нашому дослідженні було обрано комунікативно-діяльнісний підхід, обґрунтований стосовно іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів у роботах І. Бім, І. Зимньої, Е. Маслики, Ю. Пассова, П. Рабинської. Його сутність пов'язана з діяльнісною сутністю мовлення, за допомогою якого учасники спілкування прагнуть вирішувати різноманітні завдання. Комунікативний підхід орієнтує на міжособистісне спілкування в процесі навчання. Він означає, що в процесі навчання мови студент вступає в різноманітні форми комунікації, у зв'язку з

чим значення набуває не лише знання ним законів розвитку мови й мовлення, а вміння застосовувати їх в процесі комунікації з урахуванням індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей того, хто навчається, його інтересів (І. Зимня). Діяльнісний характер навчання проявляється в організації занять як основної форми навчальної діяльності, спрямованої на постановку та вирішення студентами конкретних навчальних завдань. Об'єктом навчання з позиції названого підходу є мовленнєва діяльність у таких її видах, як слухання, говоріння, читання, письмо.

Названий підхід реалізує основні вимоги до сучасного навчального процесу: комунікативна поведінка викладача на занятті; використання завдань, що відтворюють ситуації спілкування реального життя й передбачають виконання навчальних дій у межах таких ситуацій; паралельне засвоєння граматичної форми та її функції в мовленні (ця обставина призводить до скорочення кількості виконуваних на занятті тренувальних вправ і підвищення ролі вправ мовленнєвої спрямованості); урахування індивідуальних особливостей студентів при провідній ролі його особистісного аспекту, ситуативності процесу навчання, що розглядається і як спосіб стимулювання мовленнєвої діяльності, і як умови розвитку мовленнєвих умінь. Методичним змістом комунікативно-діяльнісного підходу є способи організації навчальної діяльності, пов'язані в першу чергу з використанням групових форм роботи, з вирішенням проблемних завдань, із співпрацею між викладачем і студентами, що сприяє розвитку творчих здібностей студентів, прояву їхньої креативності. Таким чином, майбутній фахівець готується творчо діяти, вирішувати численні навчально-педагогічні завдання в різноманітних професійних ситуаціях (Г. Піфо, Ю. Пассов, Г. Уїдоусан).

В дослідженні в якості методологічного також було обрано компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, що виявляється у спрямованості педагогічного

процесу на формування базових та предметних компетентностей для забезпечення здатності свідомо і успішно діяти, спираючись на засвоєні раніше знання й уміння (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зимня, Л. Мітіна, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.).

На відміну від знаннєвого підходу, орієнтованого передусім на механічне засвоєння готових знань, умінь та навичок, компетентнісний підхід акцентує увагу на такій організації навчання, в якій студент через пошук власних способів збагачення знань приходить до найглибшого їх усвідомлення й засвоєння, що збагачує його власну практику застосування цих знань, дає змогу успішно діяти в професійних ситуаціях. Активність процесу пізнання забезпечує формування особистісно значимих професійних якостей. О. Андреев зазначає: «Потрібно не просто мати знання, а й певні особистісні характеристики й уміння в будь-який момент знайти та відібрати потрібні знання у створених людиною сховищах інформації» [3]. Іншими словами, компетентнісна парадигма передбачає здатність індивіда самостійно відбирати й уміти користуватися вже накопиченими знаннями в різних ситуаціях і сферах життя, а саме це вимагає виявлення креативних здібностей студентів. Ключовими в контексті компетентнісного підходу є два базових поняття: «компетенція» та «компетентність», остаточне визначення й співвідношення яких залишається відкритим питанням. Науковці зазначають, що смислову складову будь-якого виду професійної діяльності визначає певний набір компетенцій. Результатом професійної підготовки стає набуття сукупності видів професійної компетентності, зокрема, предметної (на основі засвоєння сукупності фахових предметних знань); методичної компетентності оволодіння способами педагогічного впливу на процес формування в учнів (знань, умінь і навичок); соціально-психологічної компетентності (що забезпечує успішність процесів міжособистісного спілкування); аутопсихологічної компетентності (що виявляється у здатності

виявляти й розвивати свої переваги й мінімізувати власні недоліки (О. Бондаревська).

У психолого-педагогічній літературі *компетенцію* розглядають як певний потенціал, ресурс, здатність особистості, як «коло знань, умінь, досвіду, необхідних для виконання будь-якої діяльності, певних дій», як «сукупність знань, навичок, умінь, які формуються в процесі навчання будь-якої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі отриманих знань, навичок, умінь» [217, с.109]. *Компетентність* визначається як оцінна категорія, що характеризує людину, який успішно реалізується в межах певного виду діяльності. Компонентами компетентності є сформована система знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, ставлення до діяльності, здатність діяти результативно, і здатність вдосконалюватися. Про компетентність людини, на думку науковців, свідчать: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду в цій сфері; уміння обирати засоби й способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і привносити корективи в процес досягнення мети (Н. Гальскова, Н. Гончарова, Д. Ізаренков). Така точка зору на співвідношення *компетентності* та *компетенції* представлена в працях І. Ісаєва, І. Зязюна, О. Ломакіна, В. Нестерова, І. Підласого, В. Сластьоніна, О. Суригіна, В. Ягупова, А. Щукіна та ін. У контексті завдань нашого дослідження поняття «компетенція» розуміємо як галузь знань (коло питань), на яких студент знається), а компетентність – одну з характеристик особистості, що відображає здатність успішно здійснювати професійну діяльність у звичайних і нестандартних ситуаціях.

У галузі професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови функціонують поняття «комунікативна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна мовленнєва

компетентність». Більш детальніше розгляд означених понять розглянуто у наступному параграфі.

Компетентнісний підхід до розвитку мовленнєвої компетентності міцно пов'язаний із **суб'єктно-діяльнісним** підходом (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін), згідно з яким знання не є самодостатнім компонентом, а виступає засобом особистісного і професійного становлення і розвитку фахівця. Суб'єктно-діяльнісний підхід, на відміну від знаннєвого, вимагає від студента переходу з розряду пасивного об'єкта педагогічної дії в розряд активного учасника навчального процесу, який самостійно й відповідально ставиться до справи набуття власної освіти. При такому підході студенти творчо вирішують поставлені перед ними завдання, у процесі чого розвивається їхня самостійність і креативність. Суб'єктно-діяльнісний підхід істотно змінює характер навчальної діяльності студентів, яка в широкому значенні трактується як «діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі рішення ним за допомогою навчальних дій спеціально поставлених учителем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку самого учня» [247]. Ефективність результату, продуктивність роботи й рівень її творчості залежить від тієї позиції, яку займає студент у процесі навчання. Дослідники розрізняють репродуктивну, творчу й суб'єктно-діялісну позиції студента в процесі навчання [52]. Репродуктивна позиція студентів на занятті з ІМ є необхідною умовою їхньої творчої діяльності. Репродуктивна позиція студента може сприяти появі чогось нового, стимулювати народження нового продукту, хоча й зводиться до рішення навчальної задачі за шаблоном, використовуючи готові зразки. Істинно творчий рівень здатна забезпечити лише суб'єктно-діялісна позиція студента в навчальному процесі. Мотиваційна готовність висловити своє ставлення до явищ реальної дійсності, пізнати щось нове, бажання за

будь-що отримати результат здатне вивести учасників навчального процесу на рівень творчості. Суб'єктно-діяльнісна позиція перетворює студента з об'єкта навчання в суб'єкт навчальної діяльності. У цьому випадку студент уже не піддається навчанню, а вчиться (В. Балаєва, Е. Поляков, Т. Рогова). Творча позиція студента передбачає його готовність, використовуючи незліченну кількість варіантів (у тому числі й нестандартних, оригінальних), вирішувати поставлені перед ним навчальні задачі. Репродуктивний або творчий підхід у вирішенні поставлених перед студентами завдань може виявлятися як у самостійній, так і аудиторній роботі. Самостійна навчальна діяльність студентів як обов'язкова складова процесу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ має поступово перерости в самостійну творчу мисленнєву діяльність. Самостійна діяльність майбутніх учителів посідає центральне місце в навчальній діяльності й вимагає від них достатнього рівня самосвідомості, самодисципліни, творчого підходу. Аудиторна навчальна діяльність студентів створює основу для самостійної позааудиторної роботи, учить їх працювати в колективі, поважати думку інших і відстоювати свою (посилання), орієнтує на навчання протягом всього життя.

Особливе значення в низці методологічних підходів нашого дослідження відводилось *рефлексивному підходу*, який дає простір для творчої самореалізації студентів, вимагає постійної внутрішньої аналітичної роботи, критичного погляду на свої дії, об'єкти аналізу тощо. Все це впливає на формування особистісної культури майбутнього фахівця (Е. Гришина, А. Шаров, Л. Богатикова, А. Хуторської та ін.). За словами О. Асмолова, студент переходить від режиму засвоєння, репродуктивного застосування в режим творення й творчості.

Процес іншомовної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя англійської мови як цілісне системне утворення досліджувався нами на основі системного підходу, який достатньою мірою розкрито в працях П. Анохіна, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, І. Блауберга, В. Олександрова,

В. Садовського, П. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. Основними принципами системного підходу науковці визначають принципи: *цілісності*, що дозволяє визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; *структурності*, що передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленування цілого на частини, розглянуті в єдності; *організованості* як смислової й структурної впорядкованості об'єкта [167, с.26]. Результатом такої підготовки має стати креативна, творча мовленнєва особистість майбутнього учителя іноземної мови. Підкреслимо, що важливою складовою й смыслом професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за названими підходами є не лише озброєння їх мовними знаннями, мовно-мовленнєвими навичками й уміньми, а передусім розвиток їхньої активності, самостійності, забезпечення самовираження й творчості.

Націленість дослідження на творчий рівень опанування студентами іншомовним мовленням вимагала звернення до вивчення сутності таких понять, як «творчість», «мовленнєва творчість», «мовленнєвотворча діяльність».

Саме поняття *творчість* як психолого-педагогічна категорія трактується у словниках по-різному: як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пронизана елементами нового, орієнтована на вдосконалення й збагачення розвитку [133, с. 498]; як продуктивна діяльність людини, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [45, с. 326].

Проблему творчості в психології досліджували Л. Виготський, І. Вовків, В. Давидов, І. Калошина, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Теплов, П. Якобсон та інші, які вбачали у творчості: надзвичайну *енергію*, не витрачену, не розкриту в певній діяльності, яка потрапляє за поріг свідомості, після чого повертається у свідомість уже у вигляді діяльності [34]; «*діяльність*, у результаті якої створюється щось принципово нове, оригінальне, що тією або іншою мірою відображає

індивідуальні схильності, здібності та досвід учня» [224, с. 11]; це *процес* створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього суб'єкта невідомого [126, с. 11]; *механізм* розвитку, *дія*, яка веде до розвитку [153, с. 14]; результат створення нових матеріальних та духовних цінностей, що мають об'єктивне й суб'єктивне значення [224, с. 11]. Так, О. Пономарьов визначає **творчість** як механізм розвитку, продуктивну дію, яка спричинює розвиток особистості [153, с. 17]. Ту ж думку висловлює й В. Моляко, який наводить більш широке визначення, згідно з яким творчість – це діяльність людини, у результаті якої створюється щось нове, й у якій вона змінюється сама [126, с. 5]. Як бачимо, у психологічній науці відсутній єдиний підхід до визначення феномена творчість.

У понятійному полі дослідження творчості виокремлюються поняття: творча діяльність, творчий продукт, творча особистість, творчі здібності.

У розгорнутому визначенні **творчої діяльності** І. Калошина називає такі її ознаки, як орієнтованість на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у наочній сфері не тільки способу рішення, але й перш за все наочно-специфічних знань, необхідних для його розробки, – постулатів, аксіом, законів тощо; невизначеність можливостей розробки нових знань і на їх основі способу вирішення завдання. Невизначеність зумовлена відсутністю будь-яких інших знань, що чітко визначають цю розробку [80, с. 45].

Науковці виділяють п'ять основних механізмів творчої діяльності: пошук невідомого за допомогою механізму аналізу через синтез; пошук невідомого за допомогою механізму взаємодії інтуїтивного та логічного мислення; пошук невідомого за допомогою механізму зворотного зв'язку; пошук невідомого за допомогою евристичних прийомів і методів (І. Калошина).

На сьогоднішній день відкритим залишається питання щодо єдиного психологічного критерію оцінки творчої діяльності. Серед критеріїв її результативності науковці виділяють: цінність нового продукту; цінність

психічних новоутворень; цінність цілей і змісту, способів дій, пізнавальної мотивації [80].

Дослідники, аналізуючи новизну як головну рису **творчого продукту**, вказують на суб'єктивність новизни кінцевого продукту діяльності [19, с. 62].

У дослідженнях О. Пономарьова, В. Пушкіна, О. Тихомирова автори розглядають творчий продукт одночасно як безпосередній результат й як побічний. У процесі мовленнєвої діяльності мовлення виступає безпосереднім результатом, тоді як співробітництво студентів є результатом побічним. Так, на думку Я. Пономарьова, процес рішення творчої задачі дає як прямі продукти – результати, які плануються заздалегідь, так і другорядні – додаткові продукти, які не планувалися спочатку, а були отримані автоматично. Прямі продукти рішення завжди усвідомлюються суб'єктом, вони плануються заздалегідь; другорядні продукти іноді не усвідомлюються. Проте на певному етапі рішення задачі другорядні продукти можуть підказати суб'єктові на інтуїтивному рівні подальший спосіб діяльності.

Науковці зауважують, що тільки **творча особистість** може здійснювати творчу діяльність, результатом якої може бути створення матеріальних цінностей і витворів мистецтва, відкриттів у науці тощо. Учені визначають істотний зв'язок і взаємозумовленість творчості та творчої активності, залежність цих двох компонентів продуктивної діяльності від різних проявів психічної активності суб'єкта, підкреслюють, що творчість неможлива без таких особистісних характеристик, як активність та ініціатива. (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Л. Митіна, О. Пономар'єв, В. Петровський, В. Чудновський). Творча активність як особистісна категорія визначається внутрішніми психічними особливостями суб'єкта, що відбиваються в його своєрідному ставленні до навколишньої дійсності. У той же час підкреслюється залежність творчого процесу не тільки від характеру ставлення людини до об'єкта діяльності та від комплексу її особливостей, але

й від об'єктивних умов дійсності. Тому сам процес творчості також впливає на особистість, стимулює її творчу активність.

Л. Виготський виявив діалектичну єдність репродуктивної й комбінуючої або творчої сторін у людській діяльності. На його думку, людський мозок є органом не тільки збереження та відтворення минулого досвіду, але й комбінуючим органом, який творчо переробляє та створює з елементів минулого досвіду нові знання, які призводять до нових дій. Без творчої діяльності людина вимушена була б тільки пристосовуватися до майбутнього, оскільки воно відображає минуле. Творча діяльність робить людину істотою, зверненою до майбутнього [33].

У контексті навчання мови особливої важливості набуває особливий, специфічний вид творчої діяльності – мовленнєва творчість. Перш, ніж визначити зміст цього поняття, коротко представимо теоретичні положення, що слугували основою для розуміння ключової складової - мовлення. В лінгвістиці спостерігається розмежування понять **мова** і **мовлення**. Науковці визначають **мову** як «систему знаків, що функціонують у якості засобів спілкування і знаряддя думки» [157, с. 8], мова є нормалізованою системою звуків, морфем, слів та правил їх сполучання на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях, тобто системою знаків, що є основним засобом спілкування [120, с. 59]. **Мовлення** виступає засобом висловлювання і розуміння, за допомогою його відбуваються процеси вираження й обміну думок [61, с. 18], воно є найуніверсальнішим засобом комунікації, оскільки під час передачі інформації за допомогою мовних знаків смисл повідомлення губиться менш за все [61, с. 59].

Науковці відзначають індивідуальність мовленнєвого акту, підкреслюючи при цьому соціальну природу мови (Фердінанд де Соссюр). Індивід сам по собі не може ні створити мову, ні її змінити, адже вона є надбанням спільноти людей й існує в ньому як сукупність складових кожного окремого члена суспільства [183]. Отже, мова характеризується як засіб

спілкування, взаємодії, важлива умова існування соціуму, а мовлення розглядається науковцями переважно як процес мовотворення, процес застосування елементів мови для різноманітних мовленнєво-комунікативних й поза мовленнєвих завдань. Важливим для нас є положення щодо творчого характеру мовленнєвої діяльності, оскільки разом із базовими елементами, які застосовує людина як носій мови, людина самостійно добирає й комбінує мовні знаки та варіює ними, будує різні типи синтаксичних конструкцій, а іноді і створює ті елементи, яких у мові немає, але саме вони необхідні для найкращого мовленнєвого самовираження. Відтак, людина є не лише носієм певної мови, але й її творцем. Підтвердження ідеї щодо творчого характеру мовлення знаходимо в працях багатьох учених – психологів, психолінгвістів, лінгвістів (В. Бухбіндер, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Бодуен де Куртене, Ф. Соссюр, Т. Ушакова, Л. Щерба та ін.). Цю думку підкреслює І. Кон, зауважуючи, що в процесі вираження своїх думок більшість людей користуються „готовими” формулами, водночас саме вміння зробити власний вибір мовних й позамовних засобів для вираження власної думки забезпечує вияв в мовленні людської індивідуальності. «...якщо необхідний набір слів виражає мої особисті почуття, – пише автор, – ці слова мої, скільки б мільйонів людей не користувалися ними до мене» []. Цю ж думку підкреслює А. Богуш, відзначаючи, що індивідуальність людини – її характер, темперамент, рівень загальної культури, особистісні почуття, – виявляється саме в мовленні [20]. Індивідуальність мовця (його психологічний стан, ставлення до співрозмовника, щирість, стиль спілкування тощо) виявляється також у відборі мовних елементів (у вживанні одних і відмови від інших), у частоті використання певних елементів мови, у порядку розташування мовних елементів у фразі, у різноманітних модифікаціях використовуваних мовних одиниць, зокрема в навмисному або мимовільному порушенні мовних норм.

Творчий характер мовлення на вищому рівні виявляється у специфічному виді творчої діяльності – мовленнєвій творчості як унікальному способі самовираження й самореалізації за допомогою мовних засобів (Л.Виготський).

Мовленнєва творчість, як і будь-який інший вид творчості, має діяльнісний характер. Мовленнєва творчість визначається як діяльність, що пов'язана з самостійно породженим задумом, свідомим відбором мовних засобів для його реалізації та насамкінець створенням унікального творчого продукту. Лінгводидакти розглядають мовленнєву творчість як «самостійний, специфічний, унікальний вид художньої творчості, який реалізується в процесі мовлення та є яскравим показником мовленнєвої компетентності», проявом бажання та здатності висловити свою думку [36, с. 25]. В понятійному полі дослідження мовленнєвої творчості разом з основним поняттям в якості синонімічного нерідко вживається термін «словесна творчість», що тлумачиться лінгводидактами як «діяльність, що виникає під впливом художнього слова й сприйняття навколишньої дійсності та пов'язана зі створенням самостійного твору (оповідання, вірші, казки, есе та ін.)», як «спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, який відповідає певним літературним нормам» [36, с. 79]. Лінгводидакти розглядають словесну творчість як вагомий засіб формування мовленнєвої компетентності учнів, водночас справедливо зазначають, що, як правило, на етапі дошкільного, шкільного навчання діти лише в одиночних випадках створюють високоякісні, високохудожні літературні твори, що все ж таки не зменшує значення цього виду творчості. Сам процес створення твору, можливість вільно й творчо використовувати мовлення в різних ситуаціях визначає значущість словесної творчості. Зауважимо, що тексти, створені студентами точно так у своїй більшості не є шедеврами літературної творчості, проте вони несуть певне смислове навантаження, виступаючи засобом мовленнєвого

самовираження й самореалізації студентів. У процесі їх створення вони навчаються складати тексти, що характеризуються відносною закінченістю, мають чітку структуру, певною мірою стилістично забарвлені та оригінальні. Саме тому ми розглядаємо словесну творчість як ефективний засіб навчання майбутніх учителів ІМ. Хоча науковці визначають словесну творчість як ефективний засіб розвитку мовлення, разом з тим вони справедливо зазначають, що мовленнєвотворча діяльність вимагає певного рівня мовно-мовленнєвих знань і вмінь, зокрема: володіння формами діалогічного та монологічного мовлення; вміння розуміти в мовленні інших і передавати у своєму власному мовні маркери (інтонація, виділення голосом окремих компонентів, використання системи пауз, логічного наголосу, словесного наголосу) і немовних маркерів (міміка, жести, пантоміміка); достатній арсенал засобів образності. Крім того, мовленнєвотворча діяльність вимагає багатства життєвого досвіду й широкого світогляду; високого рівня розвитку творчої активності, самостійності в доборі прийомів передачі образів, емоцій, почуттів, бажань (А. Богуш, Н. Гавриш, В.Мельничайко, О. Ушакова, А. Шахнарович та ін.).

Для розуміння природи словесної творчості уточнимо сутність понять *«словотворчість»*, *«словотворення»* та *«дериватологія»*.

Словотворення розглядається науковцями в широкому й вузькому значеннях, передусім як живий процес розвитку лексики будь-якої мови, що відбувається переважно через створення похідних слів за допомогою різних словотворчих засобів, наявних у мові (Б. Головін, В. Кононенко та ін.); а також як психофізіологічний акт мовлення, який виражається у «створенні», утворенні нового слова (Л. Булаховський, В. Виноградов) [36, с.202]. В. Кононенко застосовує термін *«дериватологія»* для позначення процесу створення нових слів на базі вже наявних у мові слів, що відбувається шляхом переосмислення, граматичного переходу (семантичний); друга є формально-семантичною процедурою породження нового слова на базі

твірної основи шляхом словоскладання, скорочення (словотвірний) [166, с. 112-114]. У словотворенні людина втілює свої індивідуальні особливості у створених словах. Цю думку висловив український лінгвіст Л. Булаховський: «Хай придумані якимись художниками нові слова залишаються назавжди тільки словами, хай вони не входять до активного фонду спільної мови, – але там, де вони використані, вони живуть своїм повноцінним художньо-естетичним життям, на своєму місці вони збагачують мову, вони становлять певну діяльнісну образність та емоційність і, якщо вони подобаються хоч якомусь колу читачів, то виправдовують своє народження й існування» [26, с. 136]. На початковому етапі оволодіння іноземною мовою саме на лексичному рівні в процесі оволодіння способами словотворення й виявляється творче ставлення студентів до мови. Уміння утворювати слова, доречно вживати самостійно утворені слова поглиблюють процес оволодіння нормами мови, формують творче ставлення мовно-мовленнєвої діяльності. В окремих лінгводидактичних дослідженнях терміном словотворення послуговуються для позначення процесу створення індивідуально-контекстуальних об'єднань слів за типом мовних, що передбачають здатність вільно замінювати слова з метою уточнення значення вислову, забезпечувати образність, виразність, стилістичну доцільність, що відповідає стилю твору (Л.Порядченко, В.Поуль, Н.Харченко).

У той час як «*словотворчість*» визначає суть процесу, пов'язаного з оволодінням семантичною стороною мови, процесом творчої орієнтації в лексичному матеріалі, мовленнєвотворча діяльність здійснюється на рівні зв'язного висловлювання і є вищим щодо словотворчості етапом, на якому студенти творчо оволодівають іноземною мовою, накопичують мовні та мовленнєві знання й уміння (Б. Головін, В. Кононенко, В. Харченко С. Цейтлін, К. Чуковський, Н. Юр'єва та ін.)..

Мовленнєвотворча діяльність є такою творчою діяльністю, у якій за допомогою створення різного типу зв'язних висловлювань автор виражає

почуття, уявлення, думки, що є результатом сприйняття навколишньої дійсності (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Глоцер, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, І. Румянцева, О. Ушакова). На нашу думку, мовленнєвотворчу діяльність можна розглядати як ефективний засіб іншомовної мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови, з огляду на її функціональну спрямованість. До переваг МТД перед іншими засобами іншомовної мовленнєвої підготовки науковці відносять:

- мовленнєвотворча діяльність є ефективним засобом виявлення мовленнєвої компетентності, здатності творчо, доречно та правильно використовувати мову в різних ситуаціях повсякденного життя; оволодіння мовою на рівні самореалізації;

- мовленнєвотворча діяльність студентів у процесі вивчення іноземної мови сприяє формуванню вмінь співвідносити зміст і форму висловлювання з мовленнєвою ситуацією, дисциплінує мислення, загострює відчуття ІМ, привчає гнучко користуватися ним, вибираючи з кількох мовних варіантів один, найбільш відповідний до цих умов мови;

- мовленнєвотворча діяльність є засобом, за допомогою якого майбутні вчителі іноземної мови можуть успішно реалізуватися в професійній діяльності з навчання іноземної мови. При цьому активна участь студентів у мовленнєвотворчій діяльності дає їм наочний зразок організації роботи з розвитку творчих мовленнєвих здібностей у майбутніх учнів. Крім того, розвиток під час такої діяльності мовленнєвих здібностей самих студентів теж є важливим аспектом у їхній іншомовній мовленнєвій підготовці. *Мовленнєві здібності*, які виступають органічним компонентом комунікативних здібностей, визначаються як специфічні особливості мовця, які дають йому можливість вільніше користуватися засвоєною мовою, точно й виразно висловлювати свої думки (М. Жинкін, Л. Мацько). Мовленнєві здібності ґрунтуються на розвиненому відчутті мови, оскільки воно пов'язане з готовністю людини до творчого використання мовних одиниць відповідно

до мовленнєвих завдань. Мовленнєві здібності, на думку Т. Ушакової, починають діяти тоді, коли виникає необхідність комбінувати мовні одиниці у висловлюванні. Таке комбінування є творчим у всіх значеннях. Важливо, що ситуації мовного спілкування постійно змінюються. Це змушує мовця або того, хто пише, постійно комбінувати фрази в нових сполученнях.

Разом з поняттям «творчість» у науковій літературі послуговуються терміном «креативність» (Д. Богоявленська, Л. Виготський, І. Вовків, О. Леонтєв, І. Лернер, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, А. Чебікін та ін.). А. Богуш трактує креативність «як здатність творчо вирішувати завдання: створювати творчі оповідання, малюнки та конструкції згідно із задумом» [21].

Ми розглядаємо креативність як характеристику творчого рівня виконання будь-якого виду мовленнєвої діяльності. Проявом креативності в мовленні науковці називають креативне мовлення, маючи на увазі одну з характеристик зв'язного мовлення, пов'язану з продукуванням нових оригінальних мовленнєвих образів і сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю та словесною творчістю (О. Артемова).

Аналогічної думки дотримується й Н. Луцан, визначаючи креативне мовлення як вміння добирати словосполучення, речення, звороти для якісного відображення предметів, навколишньої дійсності, вміння передавати своє ставлення до них, передавати думки, почуття, стани, настрої за допомогою слів, рухів, міміки, драматизації тощо [110].

Науковці пов'язують креативність у мовленні зі створенням усних або писемних творів. Креативність є найбільш цікавим і доступним студентам способом самоствердження, висловлення власного ставлення до довкілля й оточення, визначення своєї позиції. Креативність мовленнєвотворчої

діяльності виявляється в оригінальності задуму, здатності створити власний сюжет, готовності до багатоваріантного вирішення творчого завдання.

Ми співвідносимо *креативність іншомовного мовлення* студентів з процесом і результатом іншомовної мовленнєвої творчості, що виявляється в здатності студентів знаходити в іноземній мові словосполучення, речення, висловлювання, що найточніше відображають образи, явища, що виникають у них на основі творчої уяви.

Креативність процесу породження мовленнєвого висловлювання (пошук ідеї, добір лексико-граматичних засобів її втілення та самореалізація студента) визначається в окремих працях як *творчість у мовленні* (А. Богуш, Н. Гавриш).

До кінцевого результату МТД науковці відносять слова, фрази, надфразові єдності, тексти. До найбільш вагомих характеристик тексту як логічно завершеного продукту мовленнєвої діяльності, що створюється в процесі комунікації, науковці відносять оригінальність задуму; інформативність (кожен текст як продукт МТД повинен мати смисловий зміст, тобто нести певну інформацію); цілісність (текст повинен мати внутрішню смислову зв'язність речень і частин тексту, які забезпечують змістовну й композиційну цілісність тексту за рахунок правильного використання граматичних засобів); взаємозв'язок і взаємозумовленість всіх компонентів (усі елементи висловлювання повинні бути зв'язані за змістом, граматично послідовно, ланцюжковим або паралельним зв'язком); емоційність (уживання емоційно забарвленої лексики, слів, які виражають почуття, ставлення до подій, предметів) (Н. Іпполітова, Т. Ладиженська, М. Пентилюк). В. Дресслер також виділяє в тексті, в першу чергу, закінченість і зв'язність висловлювання, граматичну правильність письмового або усного висловлювання [58, с. 111 – 138]. У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися визначенням тексту як результату мовленнєвотворчої діяльності, що є усною або письмовою монологічною чи

діалогічною змістовною й структурно закінченою системою з кількох і безлічі речень, яким властива інформаційна насиченість, стилістична забарвленість й оригінальність задуму, змісту й форми вираження.

В оцінці текстів, складених студентами, найвагомими для нас будуть такі його характеристики, як оригінальність задуму, інформативність, цілісність, зв'язність, комунікативність, емоційність і стилістична забарвленість.

Разом з поняттям «*текст*» у літературі зустрічається термін «*дискурс*» (Н. Арутюнова, В. Кухаренко, Є. Моїсеєнко, Р. Якобсон та ін.). З позицій сучасних підходів дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними, психологічними чинниками; текст, узятий в аспекті події; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їх свідомості (когнітивних процесах) (Н. Арутюнова), як «зв'язний текст; усно-розмовна форма тексту; діалог; група висловлювань, що пов'язані між собою за змістом; мовленнєве створення як дане – письмове чи усне» [, 33]. Дискурс – це мова, що виходить за межі речення. Окремо взяте речення набуває значення тільки в певному контексті (Д. Браун) [227]. За поетичним порівнянням Д. Брауна, текст – ноти, а дискурс – їх музичне виконання, яке залежить від таланту, професіоналізму й інших характеристик музиканта, від умов гри тощо. Дискурс, що розуміється як текст, занурений у ситуацію спілкування (Е. Бенвеніст), він є продуктом і водночас процесом інтерактивної діяльності учасників, що передбачає установлення і підтримку контакту, емоційний і інформаційний обмін, вплив один на одного. О. Селіванова, узагальнюючи дослідження лінгвістів щодо впорядкування сутності дискурсу, зазначає, що найбільш уживаними є більшою мірою чотири значення цього поняття: зв'язний текст у контексті багатьох фонових факторів – соціокультурних, психологічних; текст, занурений у життя;

замкнута цілісна комунікативна ситуація (подія), в яку занурений текст та комуніканти, що формується на основі різних факторів, які опосередковують спілкування та розуміння (соціальних, культурних, етнічних та ін); мовлення, переважно усне/стиль, підмова мовленнєвого спілкування; зразок мовленнєвої поведінки, що відбувається в певній соціальній сфері, яка має визначений набір перемінних (політичний, науковий, медичний, дидактичний та ін. дискурси) [166, 36].

Аналізуючи жанрову палітру текстів, зазначимо, що дослідники розрізняють тексти за способом передачі інформації, яка в них міститься (В. Виноградов). Деякі вчені називають цю особливість текстів «формами викладу» (І. Гальперін), а також: «функціонально-смісловими типами мовлення» (О. Нечаєва), «жанрами» (Т. Ладиженська), «способами викладу» (О. Мотіна), «мовленнєвими формами» (А. Зінов'єва) тощо. У своєму дослідженні ми використовуємо термін «жанри», оскільки цей термін найточніше відображає основну суть цього явища.

Спектр текстових жанрів досить різноманітний. Так, А. Зінов'єва традиційно виділяє три групи «мовленнєвих форм»: 1) повідомлення (оповідання, спогад, казка), де комунікативною метою є відповідь на питання, що відбулося в певний час й у визначеному місці; 2) опис природи, людини і т. п. (просторове зображення) і відображення (динамічно порівняно з описом, оскільки відбувається в часі); 3) роздум (виклад, пояснення, роздум) [86].

Інші учені додають до цього ряду доказ (М. Лосєва, Н. Карб, В. Кухаренко), узагальнення-формулювання [85]. На думку І. Гальперіна, до способів викладу належать також роздум автора, діалог (у широкому значенні) [41, с. 86].

Враховуючи повною мірою обмеженість мовних можливостей у складанні текстів в іншомовній мовленнєвій творчості більшості студентів, для експериментальної роботи обрали розповіді, описи, та діалоги.

Кожен з представлених текстових жанрів характеризується особливим, лише йому властивим комплексом ознак і має власну структурну організацію. У складі цілого тексту вони присутні як його взаємозв'язані елементи й рідко зустрічаються в чистому вигляді.

Науковці справедливо вказують, що високого рівня мовленнєвої творчості можуть досягти найталановитіші. Проте вкрай необхідно забезпечити саме творчий рівень навчання іноземної мови. Психологи стверджують, що серед умов стимулювання мовленнєвої творчості у процесі вивчення іноземної мови належать: інтерес і ціннісне ставлення викладача до мовленнєвотворчої діяльності студентів; застосування системи МТЗ та вправ для забезпечення відмови від стереотипів та регламентації мовлення; спираючись на природні здібності й нахили студентів щодо словесної творчості; відсутність жорсткого контролю з боку викладача; урізноманітнення форм організації та творчий характер самостійної роботи в аудиторії та позааудиторній діяльності; комфортний психологічний клімат у взаєминах викладачів і студентів.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо стверджувати, що мовленнєва творчість є важливою складовою процесу іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Вона розвиває їх творчий потенціал, надає унікальну можливість для самоствердження та самореалізації засобами іншомовної мовленнєвої діяльності. На початковому етапі, вона забезпечує позитивну мотивацію, допомагає долати психологічні бар'єри. Пізніше, надихає студентів на творче ставлення до процесу оволодіння ІМ, є свідченням достатнього рівня сформованості іншомовної компетентності, підвищує культурний рівень володіння мовою, стає засобом мовленнєвого самовираження.

1.2. Психолінгвістичні передумови застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови

Розвиток та засвоєння іноземної мови особистістю відбувається спочатку на рівні розуміння, коли встановлюється зв'язок між самим предметом і мовною одиницею (слово, фраза). Поступово в процесі практичних дій відбувається усвідомлення, уточнення значення, відчуття смислових відтінків мовної одиниці та настає етап її використання в активному мовленні [Б,Г Д.лінгв, с.325]. Для процесу опанування мови характерним є не тільки наслідування, відтворення зразків мовлення на основі наслідування та інтуїтивного засвоєння мовних засобів і норм, але передусім створення умов для саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю над висловлюваннями, тобто розвиток *елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення* (Ф. Сохін).

Поняття *мови* та *мовлення* не є тотожними. У контексті лінгвістичних досліджень питання про розмежування понять мова/мовлення та тлумачення мовлення як діяльності вперше було окреслено В. Гумбольдтом, який зазначав, що мова – це система знаків, а мовлення – це процес актуального утворення [57]. Згідно з його теорією, мова є не продуктом діяльності, а діяльністю. Пізніше думки В. Гумбольдта були розвинені Ф. де Соссюром, який указав на те, що мовлення людини – це акт індивідуального користування мовою” [183]. Тобто, Ф. де Соссюр поряд з поняттям “мовлення” бачив конкретного носія мови, мовну особистість. Науковець зазначав, що мова та мовлення тісно пов'язані між собою і взаємозумовлені: «мова необхідна, щоб мовлення було зрозумілим; мовлення, в свою чергу, необхідне для того, щоб установити мову. Історичний факт мовлення завжди передує мові» [183]. Отже, Ф. де Соссюр під терміном «мовлення» (*parole*) розуміє реальні процеси говоріння, тобто мову, що об'єктивно існує. Терміном «мова» (*langue*) Ф. де Соссюр позначає абстрактну систему мови,

яка існує чи то в індивідуальній свідомості кожного носія мови, чи то в суспільній свідомості мовного колективу [147, 37]. Проте згодом, деякі психологи (В. Артемов, О. Ахманова, Л. Зиндер, Т. Ломтев, А. Смирницький) розмежовували поняття мова/мовлення у численних працях, знаходячи для цього достатньо загальнометодичних та лінгвістичних обґрунтувань. Вони послідовно проводили таке розрізнення щодо корелятивних одиниць різних рівнів мови та мовлення: фонема – конкретний звук, морфема – склад, лексема – слово, словосполучення – синтагма, речення – фраза, складне синтаксичне ціле – надфразова єдність. Епохальна праця Л. Виготського «Мислення та мовлення» дозволила повною мірою розмежувати поняття «мова» (як предмет лінгвістики) та «мовлення» (як предмет психології). В своїй роботі Л. Виготський обґрунтував процеси породження мовленнєвого висловлювання та структуру мовленнєвої діяльності, психологічну природу писемного та усного мовлення індивіда.

Як і будь-який інший вид діяльності, іншомовна мовленнєва діяльність має певну структуру, до якої входить мотиваційний компонент, задум, сукупність певних мовленнєвих дій і кінцевий результат – продукт. Іншомовна МТД за своєю структурою дуже схожа із МТД у рідній мові, натомість має деякі специфічні риси. Розглянемо цю структуру детальніше.

Першою фазою в *структурі іншомовної мовленнєвої діяльності* є мотив. На думку Л. Виготського, завжди є щось, що здатне спонукати, підштовхнути людину до діяльності [33]. У випадку з іншомовною мовленнєвою діяльністю мотивом, як правило, виступає спонукання до виникнення творчості: прагнення висловити свою думку засобами іноземної мови, реалізувати себе, заявити про своє «Я», переконати або здивувати співбесідника (читача). Інтерес до породження будь-якого висловлювання іноземною мовою в навчальних умовах необхідно викликати в студентів спрямовано. Постановка гострих проблем на заняттях, пропозиція захоплюючих тем для обговорення здатна «збудити» й підштовхнути

студентів до висловлювання. Мотив, під впливом якого бажання повідомити про щось, поділитися чим-небудь може бути настільки сильним, що боязнь зробити помилку, неправильно передати сенс задуманого зникає, іде на другий план. Саме мовленнєвотворча діяльність здатна створити такий мотив у процесі навчання іноземної мови (Л. Виготський).

Наступною фазою іншомовної мовленнєвої діяльності є задум (або планування) – на цьому етапі відбувається відбір змісту, складається програма майбутнього висловлювання. Програма існує в наочно-образотворчому коді у вигляді «сміслових згустків», «образів думок». На цьому етапі думка ще не розчленована, вона ще не виражена в словах. Цей етап характеризується великою напругою, болісним пошуком ідеї, продумуванням форми, за допомогою якої реалізація змісту буде найбільш ефективною й ефектною (Л. Виготський, Т. Ладиженська)

Третя фаза є безпосередньою реалізацією задуму в мовному коді. В усному мовленні, а деколи й у писемному, людина, як правило, використовує готові фрази, мовні шаблони й кліше. При цьому, на думку С. Заремської, саме по собі використання цих елементів ще не є достатнім для створення «справжнього творчого мовлення», але в процесі створення такого репродуктивного висловлювання під впливом певної ситуації, настрою людина змушена створювати нові комбінації слів, фраз, привносячи в них свій настрій, досвід, переживання, ставлення [70, с. 28]. Тому більшість учених, характеризуючи мовлення як творчу діяльність, підкреслюють обов'язкову участь репродуктивних елементів у творчих процесах породження мовлення (У. Бухбіндер, Т. Ладиженська, Ю. Пассов, Т. Ушакова та ін.). Так, Ю. Пассов відзначає, що процес репродукції іноземною мовою може відбуватися по-різному: як повна репродукція структури й змісту іншомовної фрази або висловлювання без зміни, так і часткова репродукція або репродукція-трансформація, тобто передача змісту в новій формі [137]

На думку багатьох учених, механізми комбінування та конструювання є основними характеристиками іншомовної мовленнєвої діяльності (С. Радомська, О. Леонт'єв, Т. Ушакова). Механізм конструювання дуже близький до механізму комбінування, але не можна стверджувати, що він повністю збігається з ним. У процесі іншомовної мовленнєвої діяльності деякі мовленнєві одиниці конструюються, але, як відзначає Ю. Пассов, це відбувається не на основі актуального усвідомлення мовних правил, а на основі аналогії з певною абстрактною моделлю, яка зберігається в мозку людини на основі відчуття мови тощо [138]. У разі, якщо студенти свідомо застосовують правила, конструюють на їх основі фразу, можна говорити про те, що їхній рівень володіння іншомовним мовленням недостатній і рівень умінь ще не досягнутий [Там само].

У той же час механізм комбінування є одним з центральних механізмів мовлення. Саме він відповідає за таку ознаку мовлення, як продуктивність або творчість. О. Леонт'єв стверджує, що вся наша мова складається з «автоматичних пробіжок», які людина використовує з опорою на власний мовленнєвий досвід, формуючи актуальні словосполучення й пропозиції, створюючи різні типи висловлювань. Так, за даними Е. Шубіна, репродукція готових блоків в англійському діалозі складає приблизно 25 % [121, с. 145]. У той же час великий вплив на дію механізму комбінування має мовленнєве завдання, мотив висловлювання, а якість результату залежить від рівня володіння мовними засобами, від ступеня сформованості лексико-граматичних навичок.

Навичками володіння мовними засобами визначаються мовленнєві автоматизовані операції з фонетичним, граматичним і лексичним матеріалом (А. Богуш, В. Бухбіндер, С. Шатілов). Навичками є одиниці мовленнєвої діяльності, які забезпечують ефективність її протікання завдяки своїй автоматизованості, гнучкості, стійкості (І. Зимня, Ю. Пассов). Тому основу мовленнєвотворчої діяльності повинна складати кропітка робота

рецептивного й репродуктивного характеру, націлена на вироблення навичок морфолого-синтаксичного оформлення одиниць усного або писемного мовлення, навички сполучуваності та реалізації лексичних одиниць в усному й писемному мовленні та ін. Поступово мовленнєва навичка переходить у мовленнєве вміння. **Мовленнєве вміння** визначається науковцями як здатність застосовувати засвоєні норми та правила мови в умовах вирішення комунікативних завдань, готовність до свідомо механічного виконання певних дій, застосування механізмів мовлення з різною метою (С. Ніколаєва), як здатність оперувати нормативними мовленнєвими конструкціями, засобами (фразеологічні сполуки, комунікативні кліше, лексичні одиниці різних рівнів, норми акцентуації та ін) відповідно до певного стилю комунікації (Т.Симоненко). Мовленнєве вміння передбачає можливість миттєво знаходити способи рішення задачі, яке ґрунтується на миттєвому створенні безлічі найтонших і найгнучкіших динамічних тимчасових зв'язків на основі колишніх замикаючих зв'язків (Ю. Пассов). На рівні вмінь під час конструювання фрази студенти або свідомо добирають слова, або роблять це інтуїтивно, дотримуючись лексико-граматичних правил оформлення висловлювання. Інтуїтивний вибір лексико-граматичних засобів мови під час породження висловлювання підтверджує високий рівень володіння іншомовним мовленням і говорить про творчий характер самого висловлювання. Комплекс мовленнєвих навичок, умінь та комунікативних знань студентів, а також їхніх особистісних здібностей визначають поняття **іншомовної мовленнєвої компетентності** особистості.

Формування іншомовної мовленнєвої компетентності студента є метою професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ починаючи вже з першого року навчання.

Для більш глибокого розуміння поняття іншомовної мовленнєвої компетентності розглянемо поняття *«комунікативна компетентність»*,

«іншомовна комунікативна компетентність», «мовленнєва компетенція» та «мовна компетенція».

Термін *комунікативна компетентність* (Д. Хаймз, Н. Хомський, А. Холлідей, Ван Ач) розуміється як внутрішня готовність до мовленнєвого спілкування (А. Холлідей), як здатність людини спілкуватися в трудовій або навчальній діяльності, задовольняючи свої матеріальні, інтелектуальні запити, як засіб самовираження та самореалізації (С. Савіньон, Д. Хаймз, Н. Хомський, А. Холлідей, Ван Ач). Комунікативна компетентність визначається як досвід спілкування людей (міжособистісний досвід), що формується та актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії, тобто під комунікативною компетентністю пропонується розуміти здатність особистості будувати свою комунікативну поведінку адекватно реальним ситуаціям спілкування, насамперед професійного [91].

Підготовка вчителя іноземної мови орієнтує на формування у студента «іншомовної комунікативної компетентності». Вона не є аналогом комунікативної компетентності, оскільки способи засвоєння рідної та іноземної мови й психологічні механізми (ступінь розуміння мовленнєвих дій, ступінь стану невизначеності та тривожності) є різними. *Іншомовна комунікативна компетентність* визначається як «певний рівень володіння «технікою» спілкування», засвоєння норм комунікації, стереотипів поведінки і є результатом навчання (Х. Бесс, Ж. Бокко). Іншомовна комунікативна компетентність нерозривно пов'язана з когнітивним та емоційним розвитком того, хто навчається, і містить, у свою чергу, кілька компонентів – базових іншомовних компетенцій, які характеризуються певними наборами знань, навичок і вмінь [46]. Аналіз праць М. Кенела, М. Свейна дозволяє виокремити у структурі іншомовної комунікативної компетентності такі значущі в контексті нашого дослідження компоненти-компетенції, як: 1) граматична компетенція (рівень засвоєння комунікантом граматичного коду,

включаючи словниковий запас, правила правопису й вимови, словотворення й побудови речень); 2) соціолінгвістична компетенція (уміння доречно використовувати й розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); 3) дискурсивна компетенція, або компетенція висловлювання (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби); 4) стратегічна компетенція (здатність використовувати вербальні й невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів») [231, с. 10].

Дослідники закономірно виділяють у структурі іншомовної комунікативної компетентності також мовну та мовленнєву компетенції, оскільки без них комунікація неможлива (Л. Бахман, Д. Ізаренков, С. Караман, А. Нікітіна, А. Щукін).

Базовими в розумінні *мовної* компетенції є ідеї Т. Ладиженської [95, 97, 98], Ю. Караулова [81], Ю. Пасова [136], М. Пентилюк [142, 143, 144], А. Щукіна [220, 221] та ін., які розкривають такі основні її характеристики, як здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні. Ідеї Л. Бахмана та І. Зимньої про комунікативні мовні здібності, К. Дуайє про компоненти мовної компетенції в контексті чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, читання, аудіювання). Мовна компетенція – це практичне оволодіння ІМ, її словниковим запасом, граматичною будовою, дотримання в усних і письмових висловлюваннях мовних норм. Мовна компетенція забезпечує певну свободу у виборі та використанні різноманітних мовних засобів для особистісної самореалізації й самовираження (Д. Ізаренков), вона розглядається як володіння знаннями про систему мови, правила функціонування одиниць мови в мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки та само

реалізовуватися (А. Матюшкін). Мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними нормами; мовленнєва – чотирима видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом [82, с. 3 - 6].

Мовна компетенція студентів забезпечується в процесі вивчення всіх розділів мови та обох форм мовлення – усної та письмової, норм літературної мови і є результатом іншомовної підготовки студентів у цілому.

Нерідко термін «мовна компетенція» використовують у літературі як синонім поняття *лінгвістична компетенція*. На нашу думку, необхідно розрізняти ці два поняття. Під лінгвістичною компетенцією розуміється здатність студентів виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів (А. Матюшкін). При цьому, як відзначає М. Шанський, лінгвістична компетенція передбачає формування уявлення про те, як у цілому побудована мова, що в ній змінюється [213, с. 101 – 105]. Лінгвістична компетенція в контексті нашого дослідження передбачає оволодіння базовими знаннями про іноземну мову, що складає основу творчого характеру іншомовної мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва компетенція визначається науковцями як знання способів формування та формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати та здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими засобами для розуміння думок інших людей і висловлення власних думок [208]. *Мовленнєва компетенція*, на думку Д. Ізаренкова, демонструє знання усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного).

Отже, *мовна компетенція* визначається як сума лінгвістичних знань студентів, оволодіння ними мовними одиницями та граматичними правилами; *мовленнєва компетенція* – мовленнєводіяльна здібність,

оволодіння основними засобами формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів.

У межах мови і мовлення компетенції формують *мовленнєву компетентність* – результат навчання, що складається з комплексу мовленнєвих навичок, умінь та комунікативних знань студентів, а також їхніх особистісних здібностей, що дозволять майбутньому вчителю ІМ комунікативно прийнято будувати, наповнювати й варіювати іншомовне мовлення та ефективно діяти в стереотипних та нестандартних ситуаціях спілкування. *Іншомовна мовленнєва компетентність* особистості студента розглядається нами як здатність особистості вільно оперувати мовними засобами у типових і змінних ситуаціях спілкування, висловлювати своє ставлення до навколишньої дійсності.

Одним із психологічних факторів, що мають безпосередній вплив на формування та розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності тих, хто здобуває освіту, є **мотивація**, мотиваційна сфера. Мотиваційний компонент є основним чинником та передумовою засвоєння нових знань індивідом.. Багатоаспектні проблеми мотивації, її сутності, структури, функції, співвідношення з потребами, особливості мотивації навчальної діяльності досліджували психологи В. Асєєв, М. Бажович, А. Леонтєв, А. Маркова, М. Матюшкіна, Ю. Орлов, В. Рибалка та ін. Однак і на сьогодні психологи не прийшли до єдиного загальноприйнятого визначення поняття «мотив». Ми спираємося на характеристику терміна Є. Ільїним, який розуміє під мотивом складне психологічне утворення, що спонукає людину до свідомих дій і є основою цих дій [78, с. 27 – 41].

Формування стійкої мотивації в майбутніх учителів є однією з умов успішної мовленнєвої підготовки студентів. Загальновідомо, що діяльність має три етапи: мотиваційний, цільовий та виконавчий. Вона народжується з потреби. Надалі за допомогою соціальних засобів, знаків ми плануємо діяльність, передбачаємо кінцеву мету та способи її реалізації. Отже, окремо

взятий акт будь-якої діяльності, у тому числі й мовленнєвої, «починається мотивом і планом та завершується результатом, досягненням поставленої мети; між ними пролягає динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на його досягнення...» [103, с.30].

В. Мельничайко називає мотив відправною точкою висловлювання: мовець завжди керується будь-якою потребою, визначає перед собою певну мету [119, с. 22 – 124].

Виходячи з того, що «мотив-потреба є рушійною силою будь-якої діяльності, що реалізується через дії та процеси, які підпорядковуються окремим цілям» [30, с. 58], стає зрозумілою необхідність прийняття мотивації до уваги, оскільки саме вона є тією причиною, що підштовхує до діяльності, а мета – це те, до чого прагне людина, виконуючи дію. Реалізувати задум повною мірою можна лише тоді, коли для оформлення вислову будуть використані мовні засоби та композиційні прийоми, які краще за все відповідають змісту й комунікативній меті мовця [100, с. 131 – 133].

Психологи виділяють низку стадій – «реакцій» на новизну матеріалу: від емоцій, цікавості й допитливості, які виникають при зіткненні з нетрадиційним матеріалом, до старанного емоційно-пізнавального ставлення до предмета. Таким чином, нетрадиційні, творчі мовленнєві завдання, на наш погляд, можуть значною мірою сприяти розвитку мотивації та інтересу студентів.

Серед мотивів особливо виділяються пізнавальні, соціальні мотиви, а також творчі [211, с. 36 – 38]. Якщо студентами рухають творчі мотиви, це означає, що вони не тільки засвоюють ті прийоми й засоби спілкування, які їм пропонуються під час навчання як зразок, але й шукають нові способи навчальних дій і форм співпраці та взаємодії з людьми, які оточують.

Саме ця мотиваційна настанова впливає на всі подальші фази мовленнєвої іншомовної діяльності – добір матеріалу для висловлювання, планування викладу, добір мовних засобів, необхідних для реалізації задуму,

оцінка мовленнєвих дій [67, с. 25 – 26]. Саме тому, створюючи ситуацію, важливо передбачити предмет мовленнєвої діяльності, мовленнєву потребу, яка пов'язана з обговоренням предмета, а також мету мовленнєвої діяльності.

Серед чинників, що зумовлюють формування мотивації науковці називають: залучення учнів до спільної навчальної діяльності в колективі; пробудження інтересу через незвичайний виклад навчального матеріалу; емоційність мовлення вчителя; використання активних методів навчання; Звернення до особистого досвіду, проживання життєвих ситуацій в межах теми уроку; домінування різних форм організації самостійної роботи [164, с. 146 – 147].

Отже, названі чинники засвідчують необхідність цілісного підходу до формування іншомовної мовленнєвої компетентності на творчому рівні.

Нормативний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів представлено в Програмі та Європейському мовному портфелі [63,156, 232].

Аналіз програмних вимог та Європейського мовного портфелю щодо рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю випускників мовних вищих закладів освіти дозволяє виокремити обов'язкові вміння, що є результатом підготовки студентів перших та других курсів:

- у діалогічному мовленні висловлюватися вільно й спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думки, приймати активну участь у дискусіях стосовно знайомих проблем, обстоювати власну точку зору;
- у монологічному мовленні зрозуміло висловлювати свою думку стосовно тем, які привертають увагу, пояснювати власну точку зору з актуальних питань, представляти аргументи «за» та «проти»;

- вміють писати есе, широко висвітлюючи круг проблем, які цікавлять, вільно висловлювати свої думки, давати знаходити аргументи або контраргументи для точки зору, що відстоюється [Там само].

Оскільки ми розглядаємо в контексті дослідження формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів в аспекті продуктивних видів мовленнєвої діяльності таких як говоріння та письмо, а аудіювання та читання виступають основою створення завдань у означених видах мовленнєвої діяльності, розглянемо детальніше їхні основні лінгвістичні та психолінгвістичні характеристики.

Говоріння як активний вид усної мовленнєвої діяльності, забезпечує усне спілкування іноземною мовою у двох формах: діалогічній і монологічній, тому й МТЗ в цьому ВМД ми, услід за дослідниками, поділяємо на ті, які сприяють розвитку діалогічного мовлення, і ті, які націлені на розвиток навичок монологічного мовлення [121, с. 143]. Діалогічне мовлення характеризується **зверненістю** (І. Зимня, Т. Ладиженська, С. Ніколаєва). Діалог передбачає зорове сприйняття співбесідника й певну незавершеність висловів, які доповнюються екстралінгвістичними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співбесідників). Паралінгвістичні засоби спілкування є могутнім засобом висловлювання бажань, сумнівів, думок, припущень, уже само по собі знання мови невербального спілкування, «безмовна», але експресивна комунікація здатні привести студентів до іншомовного мовлення [176]. Включення завдань з елементами невербальної комунікації робить процес вивчення мови експресивнішим, творчим, емоційно насиченим, що забезпечує не тільки активне засвоєння нового матеріалу, але й допомагає легко та невимушено відтворювати його в майбутньому.

Ще однією особливістю діалогічного мовлення, яку важливо враховувати при створенні завдань творчого характеру, є його **ситуативність** (В. Артемов, І. Берман, Д. Берн, В. Бухбіндер, О. Леонтьєв, Ю. Пассов,

С. Рубінштейн, В. Скалкін, А. Хорнбі, У. Шубін, та ін.). Досить часто значення діалогічного мовлення можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, у якому воно здійснюється. На думку Ю. Пассова, у момент мовлення можуть бути відсутніми зовнішні обставини ситуації, але вони існують у свідомості комунікантів і обов'язково в нього включені. Такими обставинами можуть бути якісь минулі події, відомі лише співбесідникам, їхні переживання, життєвий досвід, загальні відомості тощо.

Зазначимо, що для формування іншомовної мовленнєвої компетентності засобами МТЗ доцільними вбачаються *мовленнєві ситуації*. *Мовленнєва ситуація* розуміється як поштовх (спонукання) студентів до конкретного висловлення, близького до того, яке існує насправді [121, с.147, 192]. На нашу думку, найточніше компонентний склад навчальної мовленнєвої ситуації представлено В. Артемовим, який проаналізував комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків, зазначаючи, що «для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, за яких обставин і з яким ставлення повідомляє (наказує, пропонує тощо)».

Виділяють два різновиди мовленнєвих ситуацій: 1) ситуація природна; 2) ситуація штучна (Н. Гальскова, Ю.Пассов, Г. Рогова, В. Скалкін, С. Тер-Мінасова).

Природні ситуації виникають в аудиторії, мають природні стимули до мовлення, що забезпечує підвищення інтересу, емоційну забарвленість, проте на заняттях з іноземної мови вони обмежені за тематикою. **Штучні ситуації** переносять студентів в іншу обстановку, ставлять їх в інші, уявні обставини, що дозволяє студентам уживатися в ролі, надягати на себе „маски”, що, з одного боку підвищує мотиваційну настанову до виконання завдань та забезпечує комфортний психологічний клімат, а з іншого потребує акторських здібностей, вмінь вживатися в інші ролі.

Мовленнєві ситуації можуть створюватися викладачем або навіть самими студентами. Мовленнєві ситуації, запропоновані викладачем, можуть бути різними – залежно від того, якою мірою вони зумовлюють майбутнє висловлювання: 1) мовленнєві ситуації, у яких міститься вичерпна або просто досить повна інформація про обставини, у яких повинно протікати висловлювання; 2) мовленнєві ситуації, у яких міститься лише частина інформації, – решта необхідних її компонентів лише уточнюється студентами. У цьому випадку при одному й тому ж завданні створюються різні варіанти реалізації запропонованої мовленнєвої ситуації. Мовленнєві ситуації, які пропонуються студентами, можуть визначатися ними повністю або в основних своїх компонентах. Навчальні мовленнєві ситуації створюються на занятті за допомогою вербальних і різноманітних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони стимулюють мотивацію, викликають інтерес до участі в спілкуванні, прагнення якнайкраще виконати завдання.

Діалогічне мовлення також характеризується **емоційною забарвленістю** (той, хто говорить, передає свої думки, відчуття, ставлення до того, що відбувається, добираючи для цього адекватні й найбільш яскраві, з його точки зору, лексичні засоби, граматичні структури, інтонаційні моделі), **спонтанністю** (мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера, яку неможливо спланувати заздалегідь [121, с. 148]).

Загальною метою навчання монологічного мовлення у ВНЗ є формування певних монологічних умінь, а саме: правильно у відповідності з мовними нормами, логічно й послідовно, комунікативно вмотивовано, творчо користуватися засвоєним мовним матеріалом для вираження своїх думок іноземною мовою.

Монологічне мовлення, на відміну від діалогічного, характеризується: 1) **однонаправленістю** (воно не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення вголос); 2) **зв'язністю** (нас цікавить ця характеристика з погляду

зв'язності думок, що виражається в композиційно-смісловій єдності тексту як продукту говоріння); 3) **тематичністю** (має на увазі співвіднесення висловлювання з якою-небудь темою, яка у свою чергу може розпадатися на низку підтем і мікротем); 4) **відносною безперервністю мовлення** (монологічне висловлювання, зазвичай, не обмежується однією фразою й триває впродовж певного часу, не уриваючись, завдяки чому досягається завершеність думки); 5) **послідовність і логічність** (реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, її доповнення, пояснення, обґрунтування тощо) [Там само, 167-169].

Формування іншомовної мовленнєвої компетентності засобами МТЗ, на нашу думку, має враховувати особливості основних типів монологічних висловлювань: розповідь (динамічний тип монологічного висловлювання, в якому представлено розвиток подій, пригод, дій чи станів), опис (констатуючий тип монологічного висловлювання, в якому подаються ознаки предметів), роздум (спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідного судження робиться висновок), діалог (С. Ніколаєва).

Основною особливістю текстів *розповідного характеру* є їхня динамічність, акціональність, тобто закономірна, послідовна, безперервна поступова зміна моментів розвитку будь-чого. В основу розповіді покладено тимчасові відносини, розвиток подій, процесів; повідомлення про дії предмета в певній послідовності. За допомогою розповіді передаються відомості про події, які відбувалися, відбуваються або відбуватимуться, інформація про матеріальні об'єкти, процеси, окремі властивості об'єктів. Факти, зазвичай, висловлюються в стислій, інформативній формі. Серед ознак розповіді можна також виділити: використання дієслів-присудків; сувору послідовність присудків відповідно до ходу дій; основна думка змісту тексту найчастіше передається в заголовку (Т. Симоненко). До подібного типу

текстів можна віднести, наприклад, замітку, визначення, телеграму, цитату тощо.

До текстів розповідного характеру відносять оповідання, казку, репортаж, анотацію та ін.

Опис передбачає розкриття ознак предмета (постійних, однорідних), перерахування яких відбувається в різній послідовності залежно від мети висловлювання, композиційної структури, теми й плану тексту. Опис має свою структуру, специфічні мовні засоби. У ньому, як правило, з'ясовується: 1) загальне враження від предмета чи явища; 2) зовнішні ознаки: розмір, форма, колір, смак, запах; 3) місце знаходження, розташування, проживання; 4) призначення. Розрізняють науковий і художній описи. Опис у науковому стилі відзначається точністю мовлення, термінологією, вживанням числівників, відсутністю епітетів, метафор, порівнянь. Для художнього ж опису, навпаки, характерна образність, яка досягається використанням різних стилістичних засобів.

Доведення думки, з'ясування яких-небудь моментів, звернення уваги на причиново-наслідкові відношення між фактами, явищами, пояснення причини того або іншого явища – це характерні ознаки *роздуму* [167]. Структура роздуму (міркування) така: а) теза - основне твердження, чітко сформульована думка; 2) докази (аргументи – факти, що підтверджують тезу; 3) висновок, що випливає з доказів (узагальнення).

Серед різновидів роздуму виділяють: доказ, пояснення, обдумування, а також есе, притчі, байки тощо.

Діалог передбачає повідомлення й отримання інформації, пропозицію, її ухвалення або відмову, обмін думками, думками, враженнями, взаємопереконання, обґрунтування своєї точки зору. Діалог характеризується емоційною забарвленістю (це знаходить своє відображення в доборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні та ін.),

спонтанністю, двостороннім характером. Виділяють діалоги-розпитування, діалоги-домовленості, діалоги-обміни думками, враженнями, діалоги-обговорення (дискусії) (О. Машбиц, В. Андрієвська, О. Комісарова).

З огляду на те, що ці типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді, доцільно включати завдання, в яких роздуми супроводжується розповідями, а розповіді елементами опису.

Формування іншомовної мовленнєвої компетентності, на думку британського методиста С. Торнбі, доцільно здійснювати створюючи навчальні ситуації з поступовим переходом від пасивного сприйняття мовних явищ до активного й ефективного використання ІМ в ситуаціях реальної дійсності.

Ідею єдності усного й писемного мовлення підтримують психологи й лінгвісти (А. Лурія, С. Рубінштейн), які вважають їх двома формами спілкування однією й тією ж мовою, формами взаємно зумовленими, які доповнюють один одного, користуючись матеріалом одного словникового фонду, загальними стилістичними засобами, спираючись на загальну граматичну будову. Це обґрунтовує доцільність забезпечення спільності тематики усних і письмових завдань.

Творчі письмові завдання вчать студентів вдумливіше підходити до висловлювання власних думок іноземною мовою для того, щоб забезпечити вимоги правильності, ясності, чіткості, краси й логічності думок. Поступово, оволодіваючи особливостями писемного мовлення, студенти зможуть переносити їх до певної міри назад на усне мовлення, від чого останнє тільки виграє, ставши більш досконалим, а студент при цьому буде відчувати себе впевненіше. Дуже часто роль письмових завдань при навчанні іноземної мови недооцінюється, що негативно впливає на весь навчальний процес. Відомий факт, що в 90 % людей зоровий канал сприйняття інформації в кілька разів сильніше порівняно зі слуховим [121, с. 219]. Це дає підставу стверджувати, що обсяг і якість засвоєного й застосованого на практиці

матеріалу, сприйнятого через зоровий канал зв'язку, будуть значно вищими. Недостатня увага до творчих письмових завдань у процесі навчання ІМ, виконання яких пов'язане з функціонуванням більшого, порівняно з усним мовленням, числа аналізаторів, призводить до збіднення навчального процесу, до втрати вмінь і навичок, отриманих у результаті значних зусиль, до шаблонного мислення й відсутності розвиненої уяви.

Писемне мовлення, як й усне, неможливе без активної розумової діяльності виконавців [245]. Письмові МТЗ дозволяють студентам реалізувати свій творчий потенціал, заявити про своє «Я», висловити власну думку, що не завжди буває можливо зробити вголос, у присутності інших членів навчальної групи.

Врахування психолінгвістичних характеристик мови та мовлення, розуміння механізмів породження мовленнєвого висловлювання, знання про особливості мотиваційної сфери студентів здатне забезпечити ефективність розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності студентів засобами МТЗ. Формування іншомовної мовленнєвої компетентності засобами МТЗ також має спиратися на психолінгвістичні особливості чотирьох ВМД: слухання, говоріння, читання та письмо.

1.3. Лінгводидактичні основи застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови.

Вивчення змісту й процесу професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови як елементів цілісної системи потребує також звернення до характеристики поняття «*системний підхід*», що достатньою мірою розкривається у працях П. Анохіна, В. Афанасьєва, І. Блауберга, В. Садовського, П. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. Цінність системного підходу полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в динаміці, цілісності зв'язків між елементами об'єкту. За системного підходу, стверджує

В.Садовський, головна увага зацентровується на аналізі цілісних інтегративних властивостей об'єкта [167, с.26]. Основними принципами системного підходу є *принципи цілісності, складності й організованості*. Цілісність дозволяє визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; складність передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленовування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість – це структурна впорядкованість об'єкта.

Методологія системного підходу дає можливість розглядати підготовку майбутнього вчителя англійської мови як цілісну систему, елементами якої є: цілепокладання, пов'язане з принципами, методами, засобами змісту навчання.

У лінгводидактиці й у теорії методики навчання іноземних мов існують різні тлумачення й класифікації методів навчання. *Метод* визначають як прийом або систему педагогічних прийомів (І. Лернер, Н. Скаткін, Ю. Бабанський), як упорядкований спосіб діяльності викладача й студентів на занятті. Н. Гальськова розглядає метод як сукупність способів і прийомів спільної узгодженої діяльності викладача й студента, а також студентів один з одним, у процесі якої останніми досягається певний рівень володіння ІМ та виявляється істотна розвивальна дія на особистість того, кого навчають, на його здатність, готовність користуватися мовою, що вивчається, як засобом соціальної взаємодії та взаєморозуміння з представниками іншої культури, засоби пізнання останньої [39, с.95]. Серед словесних методів формування нових знань особливо значним є *метод розповіді*. Викладач в процесі повідомлення нового матеріалу виступає тим зразком, якому прагнуть слідувати студенти. Правильно організована структура мовлення викладача дозволяє студентам стежити за його думками, передбачати їх хід і вчитися використовувати мовлення як зразок для побудови власних висловлювань.

Активно використовується *метод бесіди*, коли викладач за допомогою питань не тільки перевіряє знання студентів, але стимулює їх до аналізу,

самостійного формулювання висновків. Для нашого дослідження цінність цього методу нам убачається в тому, що він активізує розумову та творчу активність студентів, підштовхує їх до самовираження, бажання виявити себе, висловити свою думку. В окремих дослідженнях виділяють різновиди бесіди – полілог, дискусія, співбесіда та ін..

Серед практичних методів закріплення знань значну роль у мовній підготовці вчителів відіграє *метод вправ*. У сучасній науці існує кілька класифікацій вправ. Класифікують вправи за місцем їх виконання (аудиторні та неаудиторні), формою (усні та письмові, вербальні та невербальні) [136, с. 176], за метою засвоєння матеріалу (мовні та мовленнєві), за способом організації (індивідуальні, парні, групові), за стадією формування навичок (рецептивні, репродуктивні, продуктивні) [121, с. 69]. Вправи – найпоширеніший метод засвоєння одержаної навчальної інформації.

Т. Ладиженська виділяє вправи залежно від співвіднесеності дій на основі готового та створюваного тексту: вправи аналітичного характеру на основі готового тексту (аналіз тексту), аналітико-мовленнєвого характеру на основі готового тексту, на трансформацію тексту, створення тексту на основі зразка, створення власного висловлювання [97, с. 43-47].

В. Мельничайко виділяє чотири групи вправ: слухо-мовленнєві (завдання сприймаються на слух і виконуються в усній формі), зоромовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого на зір тексту), слухомоторні (письмові операції над сприйнятим на слух матеріалом), зоромоторні (письмова робота на матеріалі тексту) [118, с. 23].

В. Скалкін, крім інших, пропонує розрізняти творчі (запам'ятовування матеріалу на основі смислових зв'язків) і механічні вправи (заучування матеріалу), вправи в монологічному й діалогічному мовленні, рецептивні, репродуктивні, продуктивні вправи [172].

Оскільки за своєю природою мовлення є складною системою, то і підхід до опанування ним повинен бути комплексним. Для розвитку

іншомовної мовленнєвої компетентності спочатку використовуються вправи репродуктивного характеру, які згодом набувають продуктивний характер та вимагають від студентів творчого застосування знань, умінь комбінувати та варіювати вивчений теоретичний матеріал, використовувати його в нових ситуаціях.

Методи нетрадиційного конспектування відіграють особливу роль у навчанні ІМ й розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності. Серед методів систематизації інформації особливо виділяється метод „ментальних карт” (Т. Б’юзен).

Сутність методу полягає в тому, що за допомогою використовуваних під час побудови карт зорових образів забезпечується створення цілісної картини досліджуваного предмету, що істотно збільшує розуміння, полегшує запам’ятовування матеріалу. Багаті можливості, які надають карти пам’яті, дозволяють їх використовувати для вирішення найрізноманітніших завдань (підготовка до презентацій, доповідей, самоаналіз, вирішення життєвих проблем тощо). Під час побудови карт ідеї стають чіткішими та зрозумілішими, добре засвоюються зв’язки між елементами цілісного знання; метод дозволяє ніби поглянути на виучуваний матеріал зовні, охопити його „єдиним поглядом”, сприйняти його як єдине ціле (Н. Гавриш, О. Ліннік). Метод складання семантичного конспекту (Г. Атанов) порівняно з традиційним конспектуванням, допомагає ранжувати та глибше усвідомити інформацію.

Використання цього методу або його елементів у навчанні іноземної мови дозволить зробити мислення студентів більш організованим, чітким, логічним, навчить студентів вносити креативний елемент до процесу оволодіння мовою.

Останнім часом велика увага під час навчання мови почала приділятися *інтерактивним методам* навчання (О. Комар, О. Пометун, Л. Піроженко, Р. Балан, М. Красовицький, А. Фурман та ін.).

Інтерактивні методи побудовані на взаємодії між суб'єктами навчання, які є активними його учасниками. У процесі діалогового навчання студенти вчаться спілкуватися, дискутувати, обстоювати власну думку, мислити критично, аналізувати інформацію. Інтерактивні методи передбачають внесок кожного суб'єкта навчання у спільний результат й можливість самостійно отримати максимальну кількість інформації, оскільки від зусиль кожного члена групи залежить успіх усієї групи. Інтерактивні методи на занятті з іноземної мови передбачають творчу активність студентів, сприяють становленню їхньої особистості, а також сприяють розвитку їхнього мовлення (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, С. Каген).

Інтерактивні методи навчання за способами організації поділяють на такі основні групи, як парне навчання (робота з викладачем або партнером), фронтальне навчання, навчання в грі (рольові ігри, імітації), навчання в дискусії (спільне обговорення будь-яких суперечливих питань) [88, 90].

Крім того, методично правильне використання інтерактивних методів дозволяє викладачеві створити такі умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою інтелектуальну здатність, що робить заняття продуктивним. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Однак, студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу. Інтеракція включає домінування будь-якого учасника, думки, точки зору над іншими, але має враховувати конкретний досвід та практичне застосування. Під час такого діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважаючи альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми. До інтерактивних методів навчання можна віднести мозковий штурм, метод проектів, ігрові методи навчання тощо. Так, дискусія є корисним видом діяльності в процесі підготовки студентів. За основу обговорень можна брати інформацію з

прочитаних текстів, статей. Викладач бере при цьому на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Окремо потрібно виділимо *метод проектів* [90, 131, 151]. Є. Полат відзначала, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія проект є сукупністю дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [151].

У проектній роботі студенти залучаються у створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, усе це підвищує мотивацію студентів, оскільки в цьому випадку вивчення мови стає не метою, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти можуть проявити себе тут повною мірою, виконуючи посильні для них завдання, і в результаті кожен студент робить свій внесок у створення проекту (В. Докучаєва, К. Крутій).

Отже, інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов потребують від усіх учасників навчального процесу активного включення, кооперативної діяльності, мовленнєвої зокрема. Сукупним результатом інтерактивного навчання іноземної мови є формування: уміння

співробітничати, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію і характером групової взаємодії; комунікативної компетентності, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань; толерантності, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях [90, 152].

Значне поширення як у вітчизняній, так і в зарубіжній практичній методиці навчання ІМ за останнє десятиліття отримав *ігровий метод* навчання, який науково відносять до інтерактивних методів. Ефективність використання ігрового методу пояснюється тим, що у грі особливо повно й несподівано виявляються здібності будь-якої людини. Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості в самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції та самореалізації (Л. Виготський, М. Жинкін, А. Конишева).

Гра завжди передбачає певну напругу емоційних і розумових сил, а також уміння ухвалення рішення (як учинити, що сказати, як виграти). Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність тих, хто грає. Позитивним є той факт, що в цей час студент ще й говорить ІМ. З цього робимо висновок, що ігровий метод містить у собі значні навчальні можливості (А. Конишева, І. Рум'янцева, М. Шуть).

Почуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття посиленості – усе це дає можливість студентові подолати сором'язливість, що заважає вільно вживати в мовленні слова чужої мови, знижується боязнь помилок, що благотворно позначається на результатах навчання.

На думку А. Конишевої, використання ігрового методу навчання сприяє виконанню важливих методичних завдань, таких як:

– забезпечення природної необхідності багатократного повторення ними мовного матеріалу;

– тренування студентів у виборі потрібного мовленнєвого варіанта є підготовкою до ситуативної спонтанності мовлення взагалі [90]. Використання ігрового методу дозволяє студентові вийти за межі аудиторії та випробувати свої мовні й мовленнєві можливості в ситуаціях реального життя (Д. Андерсон).

Саме активні методи, ігрові форми навчання, на наш погляд, більш за все націлені на розвиток особистості студентів, їхню самостійність, творчість. Вони дозволяють поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний.

Великий творчий потенціал має *метод драматизації* (Ш. Весселс, М. Гудро, Р. Фастовець, М. Шевве та ін.). Метод драматизації повністю орієнтований на комплексну дію. Основний девіз цього методу: вивчати мову головою, серцем, руками й ногами [234, с. 304]. Драматизація активізує резервні можливості тих, хто навчається, спонукає їх до творчості, розвиває чутливість, уяву, сприяє формуванню позиції відвертості в навколишньому світі [Там само, с. 308]. Використання цього методу впливає на гармонійний розвиток інтелекту, розвиває інтуїцію, готує до виконання різних суспільних ролей, учить самостійного прийняття рішень.

Драматизація є переважно методом колективної роботи, вона може застосовуватися як у малих колективах, так і в одній великій групі.

Щодо позитивних аспектів застосування методу драматизації на заняттях з іноземної мови у ВНЗ, можна визначити такі моменти: розвиток словникового запасу студентів; розвиток умінь усного й писемного монологічного та діалогічного мовлення; розвиток уміння говорити про свої переживання, страхи, радощі; розвиток уміння взаємодіяти в групі, поважати іншу точку зору; розвиток уяви; уміння контролювати свої емоції; створення відчуття безпеки та взаємної довіри в групі; сприяє встановленню емоційного зв'язку між учасниками й викладачем (М. Гудро).

Крім того, драматизація стимулює інтерес до ІМ як до предмета, підвищує мотивацію на його вивчення, розвиває емоційну сферу, збагачуючи особистість, поглиблює переживання, стимулює самовираження в житті й навчанні. Драматизація як метод викладання дає активне, дієве сприйняття знань. Замість односторонньої роботи розуму вона залучує до роботи всю особистість: розум, відчуття, уяву та волю (М. Гудро, Р. Фастовець).

Систему методів навчання іноземної мови доповнюють *засоби*. Занурення у мовно-мовленнєве середовище виступає засобом вивчення іноземної мови, під час організації самостійної роботи суб'єкта навчальної діяльності засобом виступає пошук дослідного характеру; під час виконання вправ ефективним засобом виступають завдання.

Більшість дослідників розуміє вправу як «планомірно організоване повторюване виконання дії (розумової або практичної) з метою оволодіння нею або підвищення її якості» (С. Шатілов, Е. Ільїн, Т. Ладиженська), як багатократну рецепцію й відтворення мовної дії з різним мовним наповненням, але при цьому завжди усвідомлюються як умова успішного тренування (С. Ніколаєва, С. Шатілов, А. Щукін та ін.) [121, 221]. Таке визначення свідчить про те, що вправи розраховані на організацію репродуктивної (відтворювальної) діяльності студентів, необхідної для вироблення вмінь та навичок. Поширеною є думка про те, що вправа спрямована перш за все на засвоєння й використання навчального матеріалу та не вимагає від студента «творчого мислення». І яких би знань і навичок не навчали б при цьому студентів, у тому числі й навичок міркування, дискусії, у результаті такого навчання, у якому переважають вправи репродуктивного характеру, учень стає «ніби інтелектуальним утриманцем», якого постійно обслуговує викладач [97, с.15]. Однак існує й протилежна точка зору про те, що вправи в мовленнєвій діяльності завжди тією або іншою мірою несуть у собі творчий початок і орієнтують студентів на творчу діяльність (В. Капінос, А. Купалова, Т. Ладиженська, Е. Маслико, І. Рум'янцева і ін.).

Головною ознакою таких вправ можна вважати значний ступінь їхньої самостійності, яка щодо іноземної мови виявляється у виборі студентами мовних засобів і прийомів для досягнення поставленої мети, у самостійному визначенні послідовності викладу того або іншого матеріалу, в умінні логічно обробляти інформацію, самостійно порівнювати, зіставляти й узагальнювати її, висловлювати власне ставлення до подій, давати власну оцінку предметам. Така позиція близька позиції нашого дослідження, вона визначила вибір вправ і завдань творчого характеру як ключового засобу формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів.

Завдання репродуктивного характеру потребує повне або часткове (зі змінами) відтворення суб'єктом навчання сприйнятого ним навчального матеріалу (звук, слово, речення, текст). У продуктивних вправах суб'єкт навчання самостійно породжує висловлювання різних видів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі (С. Ніколаєва).

МТЗ здатні забезпечити творчий рівень діяльності студентів іноземною мовою, відтак, вони відіграють одну з ключових ролей в іншомовній підготовці студентів, – майбутніх учителів іноземної мови. **Мовленнєвотворче завдання** визначається нами як один з видів навчальних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєвої діяльності студентів, що вимагають креативного підходу до їх виконання та надають необмежені можливості для творчої самореалізації, мовленнєвого самовираження, забезпечують стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та якісний рівень її оволодіння.

Автори чинної Програми з англійської мови для університетів/інститутів передбачають формування у студентів комунікативної, лінгвістичної компетенцій та позитивного ставлення до оволодіння іноземною мовою, але при цьому не встановлюють конкретний репертуар прийомів і методів навчання іноземної мови. У програмі приділено певну увагу удосконаленню мовленнєвої діяльності студентів, однак

систематичної роботи з використанням мовленнєвотворчих завдань як засобом формування та удосконалення іншомовної мовленнєвої компетентності не прослідковується.

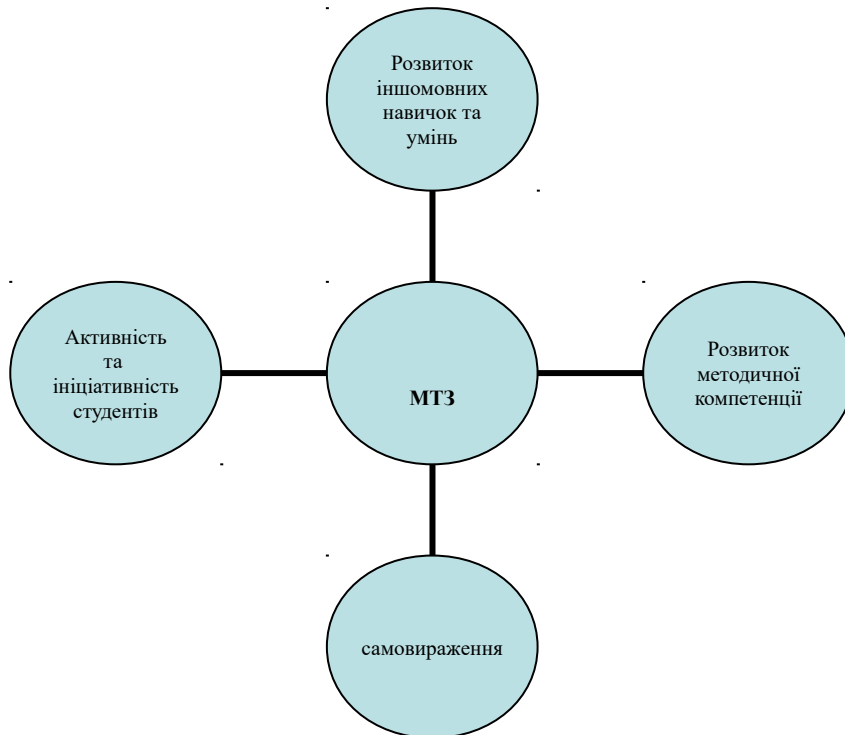


Рис. 1.1. Значення МТЗ у підготовці майбутніх учителів ІМ.

Практика роботи доводить, що використання МТЗ у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів позитивно впливає на розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності.

На нашу думку, у процесі іншомовної підготовки використання МТЗ:

- 1) позитивно впливає на розвиток і вдосконалення іншомовних умінь студентів;
- 2) надає їм можливості для самовираження й самореалізації засобами іноземної мови;
- 3) МТЗ не тільки покликані багаторазово творчо застосовувати теоретично засвоєний мовний матеріал на практиці, але вони створюють позитивні умови для активної й вільної участі особистості в діяльності. Ці умови, на нашу думку, зводяться до такого: 1) студенти мають можливості до вільного вираження своїх думок і відчуттів у процесі

спілкування; 2) кожен студент, що виконує завдання, залишається у фокусі уваги інших; 3) самовираження особистості стає важливішим за демонстрацію мовних знань; 4) у ході виконання таких завдань заохочуються хай суперечливі, парадоксальні, навіть «неправильні» думки, які проте свідчать про самостійність студентів, про їхню активну позицію; 5) учасники спілкування відчують себе в безпеці від критики, переслідування за помилки й покарання; 6) використання мовного матеріалу підкоряється завданню індивідуального мовного задуму; 7) мовний матеріал відповідає мовленнєвим можливостям мовця-письменника; 8) взаємини будуються на співпереживанні та розумінні переживань інших, без оцінок та без критики.

МТЗ створюють позитивну навчальну мотивацію у майбутніх учителів англійської мови, узагальнюють теоретичні знання, збагачують арсенал методичних засобів майбутньої професійної діяльності.

На основі системного підходу було виділено та описано основні методи розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови, основними засобами розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності визначено мовленнєві завдання та вправи творчого характеру. Виконання МТЗ дає студентам можливість, з одного боку, узагальнити всі отримані раніше теоретичні знання, а з іншого – у ході виконання таких завдань можуть бути виявлені недоліки й «пробіли» мовної підготовки студентів, що у свою чергу стимулює їх до подальшої роботи над собою.

Одночасно МТЗ виступають засобом методичної підготовки майбутніх учителів: адже звичка працювати творчо сьогодні цілком імовірно може перерости в завтрашню потребу залучити до творчої діяльності своїх майбутніх учнів.

Висновки до розділу 1

1. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових положень проблеми формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови на основі впровадження методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань дав змогу зробити висновок, що лише творчий характер процесу навчання іноземної мови забезпечує сформованість у майбутніх фахівців іншомовної мовленнєвої компетентності як результат їх професійної підготовки. Іншомовна мовленнєва компетентність розглядається в структурі іншомовної комунікативної компетентності та виявляє себе через низку таких показників, як: здатність особистості вільно оперувати мовними й позамовними засобами в типових і змінних ситуаціях спілкування, висловлювати своє ставлення до навколишньої дійсності, як засвоєння норм, стереотипів мовленнєвої поведінки.

2. Визначення понятійного апарату дослідження дало змогу уточнити ключові поняття. Так, мовленнєвотворчу діяльність ми визначаємо, як таку діяльність, у процесі якої за допомогою створення різного типу висловлювань зв'язного типу автор виражає свої почуття, думки, ставлення до навколишньої дійсності.

Мовленнєва творчість як вид творчої діяльності, пов'язаної з самостійним породженням задуму, добором мовних засобів для його реалізації й створенням нового унікального творчого продукту у процесі професійній іншомовної підготовки майбутніх учителів виступає засобом формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови та забезпечення творчого рівня її опанування. Доведено, що творчість у мовленні визначає певну свободу студента у виборі мовних засобів, що допомагає йому добирати найбільш адекватні, точні мовні засоби й форми для вираження своїх думок і висловлення свого ставлення до довкілля.

3. На основі теоретичного аналізу психологічних, психолінгвістичних та методичних джерел щодо структурної організації мовленнєвої діяльності та механізмів породження висловлювання було охарактеризовано основні

види мовленнєвої діяльності, що стало підґрунтям для створення системи мовленнєвотворчих завдань.

4. Методологія системного підходу дала можливість розглянути підготовку майбутнього вчителя англійської мови як цілісну систему. Було виділено та описано основні засоби (занурення у мовно-мовленнєве середовище, пошук дослідного характеру, завдання творчого характеру), методи навчання (метод розповіді, метод бесіди, метод вправ, методи нетрадиційного конспектування, метод проєктів, ігровий методи, метод драматизації), центральне місце серед яких відведено мовленнєвотворчим завданням. Мовленнєвотворчі завдання було визначено як один з видів навчальних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєвої діяльності студентів, що вимагають креативного підходу, надаючи при цьому необмежені можливості для самореалізації, самовираження засобами іноземної мови. Встановлено, що основними функціями МТЗ у підготовці майбутніх учителів англійської мови є створення позитивної навчальної мотивації, узагальнення теоретичні знань студентів, збагачення арсеналу методичних засобів майбутньої професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2.

СИСТЕМА МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ В ІНШОМОВНІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1. Система мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування мовленнєвої компетентності студентів

Ключовими засобами формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови було обрано систему МТЗ. Однак роботі над створенням власної системи МТЗ передували теоретичний аналіз та узагальнення існуючих в науковій літературі класифікацій завдань та вправ. У сучасній методиці навчання ІМ і лінгводидактиці дослідниками запропоновано кілька класифікацій завдань творчого характеру (В. Бухбіндер, І. Бім, В. Вайсбурд, О. Горошкіна, А. Кліментенко, Б. Лапідус, В. Мельнічайко, Ю. Пассов, В. Старков, В. Царкова, Н. Язикова та ін.). Тут спостерігаються значні розходження як у принципах класифікації, так і в номінації видів роботи. Так, М. Дем'яненко, К. Лазаренко, С. Кисла розглядають рецептивні, рецептивно-продуктивні (різного роду заміни, трансформації, заповнення пропусків, складання планів за готовим текстом, завершення розповіді тощо) і продуктивні (від «назвіть предмети» до «складіть розповідь») завдання та вправи [53, с. 85 – 86]. В. Скалкін, описуючи типи вправ, не обмежується одним терміном, а наводить декілька, якщо вони відповідають одному виду навчальної роботи: перший тип (ті, що мають метою актуалізацію певних форм) – тренувальні, комунікативні, первинні тощо; другий тип (неурегульована активізація мовного матеріалу в умовах практики мовлення) – власне мовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтетичні, мовленнєві і т. п. У своїй класифікації вправ учений керується тим, що суттєве значення має

послідовний перехід від вправ, у яких увагу зосереджено на мовній формі висловлювання, до вправ, де увагу зосереджено на змісті висловлювання. Вправи першого типу він називає підготовчими, тренувальними, вправами з розвитку вміння конструювати фрази, другого – комунікативними, ситуативними, призначеними для розвитку діалогічного або монологічного мовлення. До першого типу віднесено імітаційні, підстановочні, трансформаційні, конструктивні, перекладні, реплікові (типу «питання – відповідь»), до другого – опис малюнків, відтворення сприйнятого змісту, ситуативні, дискусивні, композиційні вправи [172, с. 27 – 37]. Ця класифікація узгоджується з усталеним у методиці рідної мови положенням про два види навчальної діяльності: оволодіння мовними засобами й способами вираження думки – нормою й синонімією та розвитком зв'язного мовлення, навичок комунікації [118, с. 26]

Так, беручи за основу текст, виділяють аналітичні завдання (пов'язані з аналізом текстового матеріалу); асоціативні (спонукають учнів до виявлення емоційного ставлення до тексту й навчального матеріалу, який досліджувався на його фоні); креативно-дослідні (залучають студентів до творчої діяльності через пошук, шляхом створення й вирішення проблемних ситуацій, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей студентів: мовного чуття, словесного дару, мислення, мови, уваги тощо) (О. Горошкіна) [47]. Виділяють вправи в чотирьох ВМД: слухомовленнєві (завдання сприймаються на слух і виконуються в усній формі), зоровомовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого за допомогою зорового каналу), слухомоторні (письмове виконання операцій за сприйнятим на слух матеріалом), зоровомоторні (письмова робота на основі тексту) [118, с. 23]. Крім того, класифікують вправи за місцем роботи (аудиторні й позааудиторні), за формою виконання (усні й письмові), за способом організації (індивідуальні, парні, групові, самостійні й під керівництвом викладача) (О. Бочкарьова, Л. Гайдукова, А. Кліментенко, А. Миролубов), за характером розумових

операцій (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні (В. Добромислов)). Під час навчання читання й аудіювання пропонують розглядати передтекстові, текстові й післятекстові завдання (П. Бабінська, Т. Вдовіна, Е. Маслико, В. Пащук та ін.).

Для розвитку вмінь у всіх ВМД (говоріння, аудіювання, читання, письмо) використовуються мовленнєві завдання. Вони ставлять завдання різного рівня, характеризуються ситуативністю, високою мовною мотивованістю, підтримують активність, прояв ініціативи і в більшості випадків носять творчий характер.

Розробка і впровадження системи МТЗ з метою розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови здійснювалася на основі системного підходу. У нашій роботі ми спираємося на тлумачення терміна «система» як сукупності елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і створюють визначену цілісність і єдність. Ознаками системи є її структура, зміст, функції, цілі, види, впорядкованість, динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність. Структуру системи науковці визначають як організовану сукупність зв'язків між її підсистемами (компонентами) і елементами, що розглядаються безвідносно до процесів, які відбуваються в цих зв'язках [32, с.27]. Система характеризується *цілісною структурою*, що визначається філософами як скоординованість усіх елементів системи, її завершеність, результативність, якісна визначеність.

Погоджуємося з думкою дослідників про те, що система вправ повинна відповідати таким основним дидактичним вимогам, як: 1) урахування здібностей студентів; 2) рівень їхніх мовленнєвих умінь і навичок; 3) активізація розумової діяльності (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстракція та ін.); 4) навички самостійної роботи; 5) мовний статус особистості в групі [40, 109, 121, 138, 163].

Під час розробки системи завдань і вправ для формування та розвитку мовленнєвої компетентності студентів ми виходили з принципу поетапності

формування й розвитку мовленнєвих умінь, принципу врахування взаємопов'язаного вивчення різних ВМД (говоріння – письмо); у навчальному процесі спираємося на існуючі в методиці типології навчальних завдань та вправ [22, 24, 27, 31, 37, 43, 49, 69, 93, 140], модифікувавши їх з урахуванням цілей нашого дослідження.

Ключові положення про загальну систему завдань та вправ для навчання іншомовного мовлення [97; 110; 148] потребують урахування таких методичних принципів побудови системи завдань та вправ для формування вмінь окремого ВМД:

1) принцип відповідності основних типів і видів завдань та вправ лінгвопсихологічним характеристикам конкретного ВМД;

2) принцип урахування при відборі мовленнєвотворчих завдань взаємозв'язку продуктивних видів мовленнєвої діяльності (Н. Гальскова, Н. Гез, Т. Ладиженська, М. Ляховицький, К. Плиско, Е. Соловова).

Відповідно до теорії системного підходу до навчання іншомовного спілкування система завдань та вправ для формування й розвитку мовленнєвої компетентності в будь-якому ВМД включає в себе підсистеми вправ, які, у свою чергу, складаються з відповідних груп вправ, що спрямовані на формування певних конкретних умінь [121, с. 61].

Таблиця 2.1

Структурний склад системи МТЗ

Підсистеми вправ	Група вправ	Види вправ
I Підсистема вправ для розвитку монологічного мовлення	- для розвитку ММ на рівні слова; - для розвитку ММ на рівні фрази; - для розвитку ММ на текстовому рівні	Ігрові Театралізовані Психолінгвістичні Рефлексивно-діяльнісні

II підсистема вправ для розвитку діалогічного мовлення	-оволодіння певними ДЄ; - оволодіння мікродіалогом; - оволодіння діалогами різних функціональних типів	Ігрові Театралізовані Психолінгвістичні Рефлексивно-діяльнісні
III підсистема вправ для розвитку писемного мовлення	- на рівні слова; - на рівні фрази; - на текстовому рівні	Театралізовані Психолінгвістичні Пошукові Рефлексивно-діяльнісні

МТЗ та вправи у говорінні призначені для розвитку навичок та умінь у діалогічному та монологічному мовленні.

МТЗ нашої системи у продуктивних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та писемному мовленні – виконуються на трьох рівнях – **слова, фрази, тексту**. Це забезпечує поступовий перехід від ознайомлення студентів та автоматизації навичок й удосконалення їхніх умінь на рівні словоформи, вільного сполучення слів до вільного конструювання фрази / речення та згодом до ситуативного вживання засвоєного мовного матеріалу при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі, а також контекстне розуміння такого матеріалу при читанні та аудіюванні.

Вільне володіння мовою на високому рівні асоціюється, перш за все, з лексичними навичками та вміннями, які забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Створюючи групу завдань на рівні слова ми виходили з того, що формування лексичних навичок та розвиток умінь розглядають як мету навчання лексичного матеріалу. Робота над засвоєнням іншомовної лексики є трудомісткою і передбачає безперервне накопичення і розширення

словникового запасу та оперування ним у різних ВМД. Програмні вимоги вимагають відбору лексичного мінімуму, який може бути активним або пасивним. Лексичний матеріал, що використовується студентами для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також для розуміння думок інших людей (при аудіюванні та читанні) вважається активним лексичним мінімумом [Нік.157]. Пасивний лексичний мінімум представляє собою лише ту лексику, яка має бути зрозумілою для студентів при сприйманні чужих думок в усній формі та письмовій формі [121].

Група завдань на рівні **слова** має на увазі знайомство з новими словами й уживання їх у контексті, а також активізацію давно знайомих студентам словникових одиниць, розвиток навичок створювати нові поєднання слів, сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, розвивають «відчуття слова», стимулюють до подальшої творчості, вони готують студентів до роботи на рівні фрази. Приклади таких завдань:

1. **«Головне слово»**. *Студенти читають або прослуховують текст, потім діляться на підгрупи по 3–4 особи. Кожна підгрупа складає список незнайомих слів по тексту. Потім вони обговорюють, значення яких слів можна зрозуміти за контекстом і викреслюють їх зі списку, слова, що залишилися, ранжирують за ступенем їх важливості в три колонки: «Необхідно знати», «Хотілося б знати», «Немає необхідності знати». Після обговорення кожна підгрупа пропонує по одному слову, яке їм дійсно необхідно знати. Тепер уся група обговорює важливість того або іншого слова, пояснює можливі контексти.*
2. **«Асоціації»**. *Студентам пропонується тема й заохочуються словесні асоціації, які вона у них викликає.*
3. **«Синквейн»**. *Синквейн – це вірш, який вимагає синтезу інформації й матеріалу в коротких виразах. Синквейн складається з 5 рядків: 1) тема – іменник; 2) два прикметники на запропоновану тему; 3) три дієслова; 4) осмислена фраза на запропоновану тему; 5) резюме до теми (бажано 1 слово або словосполучення). Студентам пропонується спочатку*

індивідуально, а потім у групах написати синквейни на запропоновану тему.

4. Для активізації словникового запасу студентів викладач малює на дошці сходи, на одній з яких він пише слово, що належить до якої-небудь теми або синонімічного ряду. Завдання студентів – заповнити сходи, що залишилися, словами-синонімами, або словами, що входять до цієї тематичної групи.

У свою чергу завдання на рівні **фрази** виводять студентів на якісно новий рівень: вони дають змогу опанувати вмінням реагувати на репліки співрозмовника, а також на події, що відбуваються, робити узагальнення, пропонувати вирішення проблем, висловлювати свої докази й позицію, використовуючи при цьому всі доступні мовні засоби, знаходячи нестандартні рішення. Приклади таких завдань: 1) **«Придумаємо історію»**. Подається список слів (які призначені для повторення), з цього списку студентів пропонується вибрати одне й записати його на папері. Викладач, або це може бути один зі студентів, пропонує початок історії й вибирає студента, який має продовжити розповідь, при цьому обов'язково треба вжити обране на самому початку гри слово. У запропоновану канву розповіді кожному учаснику треба вплести власне слово. По закінченні гри всім учасникам пропонується згадати, хто і яке слово з вокабуляра вжив; 2) **«Історія за малюнком»**. Викладач пропонує групі набір сюжетних малюнків за певною темою. Кожен з учасників отримує лише одну картку з набору. Завдання кожного студента – описати свій малюнок за допомогою одного або двох речень. Після закінчення обговорення студентам необхідно скласти всю історію в правильній послідовності.

Виконання творчих завдань на рівні **тексту** відшліфовують мовленнєву майстерність студентів, розвивають їхні вміння породжувати зв'язні, контекстні висловлювання, що дозволяють давати оцінку тому, що відбувається, висловлювати власну думку й словесно відобразити бачення тієї або іншої проблеми, ведуть до саморозкриття й самоактуалізації

студентів. Нагадаємо, що «текст» в нашій роботі розглядається як усна або письмова монологічна чи діалогічна змістовна й структурно закінчена система з кількох і безлічі речень, яким властива інформаційна насиченість, і показ ставлення автора до висловленого повідомлення, яка характеризується стилістичною забарвленістю й оригінальністю задуму, змісту й форми вираження.

Одним із різновидів творчих писемних робіт студентів га рівні створення тексту у процесі їх іншомовної підготовки є *есе*.

Ессе представляє собою роздум, що є невеликий за розміром та має вільну композицію. Ессе висловлює індивідуальні враження та судження з певного приводу або проблеми та не претендує на вичерпне трактування теми. Як правило, ессе студента – це нове, суб'єктивне слово з приводу якоїсь теми. В основу ессе під час навчання іноземної мови можуть можуть бути покладені різноманітні графічні образи, запропонований початок або кінцівка і т.д.

Під час створення ессе, письменник, у нашому випадку студент, долає певні кроки на шляху до пред'явлення в усному або письмовому вигляді свого творіння. У процесі виконання ессе долається, як правило, кілька класичних етапів. Найпростіше відобразити ці етапи завдання у вигляді простої схеми, запропонованої в роботі Е. Мор та М. Еванс:

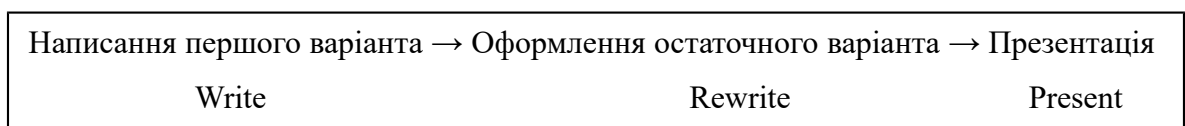


Рис. 1.3. Етапи написання творчої роботи (за Е. Мор і М. Еванс)

У структурі цієї схеми можна виділити такі кроки: 1) підготовка до виконання роботи (мотивація, обмін враженнями, добір слів, думок, фактів і питань); 2) перший чорновий варіант роботи (чорновий варіант – це первинний вираз автором власних думок у письмовій формі); 3) перевірка

написаного (перечитування власної роботи з метою визначити – чи є в ній сенс; підібрати точніші та яскравіші мовні засоби для висловлення власних думок); 4) переписування роботи начисто (студенти переписують роботу, коректуючи в новому варіанті всі виправлення й погрішності); 5) оцінка роботи іншими студентами групи, або викладачем (студенти або викладач висловлюють свою суб'єктивну думку з приводу представленої на їх суд роботи, максимально коректно обговорюють її сильні й слабкі сторони) [235].

Окремо можна виділити підготовчий етап есе, оскільки він може включати техніки так званого «мозкового штурму», які мають на меті знайти та виокремити найголовніші думки майбутньої роботи: 1) free writing (за обмежений час студентам пропонується записати свої думки стосовно теми у вигляді речень та окремих фраз, по завершенню студентам пропонується переглянути та відібрати лише ті, які мають цінність для майбутньої роботи); 2) listing (за обмежений час студентам пропонується генерувати якомога більше ідей у вигляді окремих фраз та слів, які набудуть значення та змісту у готовій роботі); 3) mind map (виклад основних думок за темою есе у вигляді діаграми) [243, 245].

Підготовчий етап не є обов'язковим, але вчить студентів організовувати свої думки, ретельно підходити до написання роботи.

Приклади таких завдань на рівні створення тексту: 1) **«Музична історія»**. Студентам пропонується прослухати один музичний уривок, після прослуховування викладач дає час студентам письмово описати те, що вони почули. Здавши роботи викладачеві, студенти починають прослуховування другого уривка, який також описують письмово й здають викладачеві. Викладач роздає роботи студентам у довільному порядку, студенти вибірково читають тексти описів уголос і визначають, який з музичних уривків у них представлений; 2) **«Я автор!»** У рамках теми, що вивчається, студентам пропонується прочитати текст. Після прочитання завдання учнів полягає у виборі десяти найбільш значущих, на їхню думку, слів з

тексту. Слова записуються на окремому аркуші, тексти повертаються викладачеві. Виписані слова пропонується використовувати для створення власного **нового**, а не відновленого по пам'яті прочитаного раніше тексту (це може бути вірш, лист, розповідь, газетна замітка, казка тощо), на виконання завдання відводиться 10–15 хвилин. Після того, як тексти готові, можна запропонувати зачитати роботи вголос або в групах (групи по 3–4 особи).

Наступними критеріями для типологізації завдань ми вважаємо:

- вид мовленнєвої діяльності – говоріння (монологічне/діалогічне мовлення) та письмо;
- урахування мови текстового матеріалу – **одномовні й двомовні завдання**;
- місце виконання завдань: **аудиторні** (характеризуються обмеженням за часом, меншим ступенем самостійності студентів, наявністю викладача, який виступає в ролі помічника-консультанта) і **позааудиторні** завдання (високий ступінь самостійності студентів, що є однією з умов формування творчої особистості (О. Шупта), виконання таких завдань часто вимагає значних тимчасових витрат, але характеризується високою результативністю);
- рівень складності (продвинутий, середній й елементарний);
- режим виконання: 1) **загальногрупові** (створюють студентам можливості працювати погоджено, спільно відповідати за результати виконаної роботи, учать прислуховуватися до думки інших і відстоювати власну позицію. Контакти й обмін думками в процесі виконання групових вправ істотно стимулюють розвиток мислення студентів, сприятливо позначаються на розвитку й удосконаленні їхнього іншомовного мовлення, розширенні їхнього індивідуального досвіду); 2) **індивідуальні** (виконуються самостійно кожним студентом та передбачають аналіз і створення усних та

писемних висловлювань у діалогічному й монологічному мовленні. Індивідуальні завдання дозволяють урахувувати темп роботи кожного студента, рівень його мовної й мовленнєвої підготовки, навчальні можливості й забезпечують його самостійність) (О. Бочкарьова, Т. Вдовіна, Г. Кривчикова, І. Матюха, В. Пащук та ін.);

- домінантний у завданні вид діяльності:

1. *Ігрові завдання. Ігрові МТЗ* надають можливості для дослідницької роботи студентів в аудиторії й поза її межами, кидають їм виклик і одночасно інтригують, надають необмежені можливості для застосування отриманих знань і навичок в обстановці максимально наближеною до реальної [240] . МТЗ з елементами гри можуть бути рольовими, груповими або індивідуальними, усними або мати вихід у писемне мовлення. Ігрові МТЗ забезпечують емоційний вплив на тих, хто навчається, активізують резервні можливості особистості, полегшують оволодіння знаннями, уміннями й навичками, сприяють їх актуалізації. Педагогічно й психологічно продумане використання творчих завдань ігрового характеру на занятті забезпечує розвиток потреби студентів у розумовій діяльності, а це веде до інтелектуальної активності, розумової й пізнавальної самостійності та ініціативності студентів, створює умови для активної розумової діяльності її учасників, стимулює інтелектуальну діяльність студентів, учить прогнозувати, досліджувати й перевіряти правильність ухвалених рішень і гіпотез (І. Зубанова, І. Зимня, Е. Лівінгтоун, М. Ляховицький, Т. Серова та ін.). Приклади таких завдань: 1) **«Суперечка на повітряній кулі»**. *Викладач розподіляє ролі між студентами (це можуть бути відомі історичні персонажі, відомі сучасники, представники різних професій тощо). Пропонується уявити, що всі вони летять на повітряній кулі, але куля настільки переобтяжена, що необхідно когось висадити. Завдання учасників гри – пояснити, довести, чому їх потрібно врятувати, а кимось іншим*

можна пожертвувати. Таких «куль» може бути кілька, і студенти можуть працювати в кількох групах.

Соціально-психологічна дія гри виявляє себе в подоланні боязні говорити іноземною мовою й у формуванні культури спілкування, зокрема культури ведення діалогу. Така організація навчального процесу в педагогічному ВНЗ дозволяє також змодельовати майбутню діяльність студента-фахівця, що робить ІМ засобом, який сприяє оволодінню спеціальністю.

2. Завдання, що театралізуються. Драматизація активізує резервні можливості тих, хто навчається, спонукає їх до творчості, розвиває чутливість, уяву, сприяє формуванню позиції відвертості в навколишньому світі (Е. Борно, Ш. Весселс, М. Гудро, Р. Фастовець, М. Шевве та ін.). Використання таких завдань впливає на гармонійний розвиток інтелекту, розвиває інтуїцію, уяву, готує до виконання різних суспільних ролей, учить самостійного ухвалення рішень, сприяє розвитку усного й писемного творчого іншомовного мовлення студентів. Зазвичай, такі завдання мають на меті групову роботу й залучають до активної діяльності студентів, які мають різний рівень підготовки. Приклади таких завдань: 1) **«Театр художника»**. *Викладач пропонує студентам об'єднатися в групи. Кожній з яких пропонується репродукція картини із зображенням людей, події тощо. Групи вивчають свої картини й повертають викладачеві, який розвішує їх на дошці. Групи представляють те, що було зображено на картині, завдання решти студентів – описати те, що їм представляють однокорупники, а потім знайти картину-оригінал; 2) «Телевізор». *Студенти працюють у групах. Викладач пропонує студентам кожної групи по черзі за сигналом пульту (викладач ніби-то по черзі переключає канали) продемонструвати прямий ефір будь-якої телепередачі (новини, спортивні новини, кулінарне шоу тощо). Викладач також повідомляє, що чим цікавіше буде «програма», тим менше буде в нього бажання «переключити канал».**

3. *Психологічні завдання* (Г. Китайгородська, Г. Лозанов, Н. Рум'янцева). Творчі завдання цієї групи сприяють тренуванню „розуму, душі й тіла” в їх органічному взаємозв'язку, розвитку всіх особистісних і пізнавальних процесів студентів, які сприяють народженню мовлення. Завдання цієї групи визначаються як надзвичайно творчі, вони перетворюють серйозну навчальну обстановку у «вільну, зігріту людським теплом атмосферу, а мовний матеріал – у реальне живе мовлення» [161, с. 109].

Позиція студентів при виконанні цієї групи завдань – активна, робота щодо виконання завдання пов'язана з позитивними емоціями та яскравими враженнями. МТЗ цієї групи розвивають навички говоріння й письма й однаковою мірою привертають увагу студентів як з високим рівнем підготовки, так і тих, чий рівень можна визначити як середній і, навіть, низький. Приклади таких завдань: 1) *викладач пропонує студентам пригадати тих людей, яких вони люблять або не люблять. Це можуть бути члени їхньої сім'ї, друзі, знайомі, колеги, сусіди та ін. Студентам пропонують подумати про цих людей як про який-небудь продукт (напр., «Ти схожий на шоколадне морозиво», «Ти – міцний чай») і записати цю думку), потім – як про погоду (напр., «Ти схожа на теплий сонячний день», «Ти схожий на осінній туман», тощо). Після того, як виконали вправу, їм пропонується обмінятися роботами й зачитати твори, що вийшли, уголос;* 2) *викладач просить студентів заплющити очі й пропонує вдихнути кілька різних ароматів, а потім розповісти про свої асоціації;* 3) *студентам пропонується письмове завдання англійською мовою у вигляді міркування з приводу улюбленого кольору. Своєрідною опорою є список таких питань: а) назвіть свій улюблений колір; б) дайте йому умовну назву; в) назвіть п'ять мов, що асоціюються у вас з цим кольором; г) як пахне ваш колір? т) як звучить ваш улюблений колір? д) що ви відчуваєте, коли торкаєтесь до нього? е) які почуття викликає у вас цей колір? є) як він на вас впливає? ж) які риси характеру він підкреслює у вас?).*

4. **Пошукові завдання** (Т. Бьюзен, Е. Полат, М. Хорст) вимагають максимальної самостійності, яка поступово переходить в автономність, здатності оперувати поняттями й засвоєними розумовими діями в нестандартних ситуаціях. Пошукові завдання в процесі вирішення не формують нові поняття, але при їх виконанні потрібне вміння застосовувати знання в нових умовах. Найбільший інтерес становить *створення проектів* (при створенні проектів використовуються всі мовні навички, оскільки студенти обговорюють завдання, вислуховують думки один одного, шукають необхідну інформацію в додатковій літературі, досліджують і вивчають, готують звіти в письмовій та усній формі). Приклад такого завдання: 1. *Створення проекту. При вивченні теми «Подорожі» студентам пропонується представити англійській турфірмі їхнє рідне місто як туристичний об'єкт. Студенти розробляють двомовний рекламний проспект і путівник по місту, готують повідомлення англійською мовою, які засновані на краєзнавчому матеріалі.* 2. *Складання портфоліо. При вивченні теми «Спорт» студенти під керівництвом викладача можуть створити робоче портфоліо: скласти власний англо-український словник, який містить активну лексику з теми; підготувати повідомлення про розвиток спорту в їхньому рідному місті (які види спорту розвинені, які команди грають, у яких змаганнях беруть участь, які призи завойовують; підготувати реферати про види спорту в Україні, Росії, Великобританії, США; підготувати повідомлення у вигляді реклами з теми «Мій улюблений вид спорту»)* (Л. Тархова). 3. *Створення ментальної карти. При вивченні теми «Відчуття й емоції», після прочитання тексту науково-популярного жанру, студентам пропонується скласти асоціативну карту. У центрі аркуша – слово «Щастя», від основної думки відходять гілки, на яких оформлюються вторинні ідеї-асоціації. Після оформлення карти може слідувати етап її презентації в групі.*

5. Рефлексивно-діяльнісні завдання. До цієї групи завдань відносять МТЗ з використанням елементів *інтерактивних технологій* (Р. Балан, О. Вербіло, М. Красовицький, М. Олійник, О. Пометун, Л. Тархова та ін.). Такі завдання побудовані на взаємодії між студентами, при цьому учні є активними учасниками навчального процесу. Позитивним є те, що в ході діалогового навчання студенти вчаться дискутувати, відстоювати власну точку зору, критично мислити й аналізувати інформацію. Такі завдання, зазвичай, виконуються в усній формі, хоча часто мають вихід у писемне мовлення, вони створюють позитивну мотивацію для студентів із слабкою мовною підготовкою. Використання завдань цієї групи припускає в основному групову й парну форми роботи. До завдань такого типу належать: дискусії, полеміка, інтерв'ю, дебати, круглі столи та ін. Приклади завдань: 1) на початку кожного заняття протягом року студентам періодично пропонується набір карток, з якого навмання самими студентами вибирається одна. У картці міститься завдання для обговорення: напр., «Уявіть, що вам дали в руки фотоапарат і дозволили зробити всього три кадри. Що б ви сфотографували й чому?» або «Уявіть, що ви стали невидимкою. Що б ви зробили?»; 2) під час вивчення теми «Подорожі» формулюється проблема: Уявіть, що ви приїхали в чужу країну, але в готелі немає вільних кімнат. Ваші дії? Формуються групи по 3 – 4 особи, а також експертна група, яка оцінюватиме й відбиратиме кращі ідеї. На виконання завдання відводиться 10 – 15 хвилин. Студенти генерують ідеї, висловлюють їх уголос, забороняється критикувати запропоновані ідеї. У кожній групі є експерт, який письмово фіксує ідеї, запропоновані гравцями. Оцінка й відбір кращих ідей проводиться групою експертів. У кінці – обговорення результатів роботи груп, демонстрація й захист кращих ідей.

Сюди можемо віднести й завдання з використанням різних видів наочності, які сприяють розвитку рефлексивних умінь студентів, умінь мислити творчо й нестандартно. Завдання із застосуванням наочності мають

значний розвивальний для розвитку усного (діалогічного й монологічного) і писемного мовлення. МТЗ цієї групи дають можливість студентам творчо застосовувати вивчений мовний матеріал, спираючись на картинки, зображення, схеми, таблиці, залучають до навчального процесу навіть найслабших студентів, мінімізують їх контроль у виборі мовних засобів і форми виразу з боку викладача. МТЗ з використанням наочності припускають роботу студентів у групах, парах та індивідуально як в аудиторії, так і поза її межами. Прикладами таких завдань є колаж, створення розповідей на основі картинок з нерозгорненою ситуацією, складання коментарів до картинок, заповнення інформації, якої не вистачає («gap filling»), тощо. Приклади завдань: 1) **«Знайдіть зв'язок»**. Викладач пропонує студентам розглянути дві картинки, вибрані навмання, і придумати, що може їх зв'язувати. Наприклад, на одній з картинок може бути зображена машина, а на іншій – пачка сигарет. Заохочуються навіть безглузді, на перший погляд, ідеї, які студенти висловлюють по черзі (напр., і машини, і сигарети небезпечні для людини; і машини, і сигарети приносять великий прибуток державі тощо); 2) **«Що ж було насправді?»** Студентам пропонуються картинки з нерозгорнутими ситуаціями – це малюнки, на яких представлена якась дія, що виконується досить невизначено певною персоною. Малюнки пропонуються в чорно-білому варіанті, що дає максимальну можливість і широке поле для домислу, коли кожен студент може запропонувати своє кольорове оформлення того, що зображено. Кожна картинка може бути основою для великої кількості ситуацій і може використовуватися неодноразово як упродовж низки зайнять, так і на різних етапах навчання мови. За картинкою із смутним і нечітким зображенням можна запропонувати скласти діалог, розповідь або розповідь по ланцюжку.

До негативних сторін використання таких завдань можна віднести значні тимчасові витрати на виконання завдань такого типу, імовірність залучення до виконання завдань не всіх студентів робочої групи.

Таким чином, на основі методу систематизації та класифікації, було складено таксономію МТЗ за різними критеріями (див. рис. 2.4). Насмілимося стверджувати, що за умови послідовного та систематичного застосування такі завдання здатні забезпечити формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів та як наслідок мовленнєве самовираження студентів.

2.2. Обґрунтування моделі формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови на основі використання мовленнєвотворчих завдань

Запропонована нами система завдань і вправ для формування та розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності в майбутніх учителів англійської мови на основі МТЗ буде ефективною, якщо методика їх застосування буде поетапно впроваджена в процес навчання.

Слідом за Е. Азімовим та А. Щукіним під моделлю організації навчального процесу ми розуміємо опосередковану ланку для передачі нашого уявлення про навчальну діяльність на науково-емпіричному рівні [178, с.159]. Таким чином, модель поетапного впровадження системи МТЗ в навчальний процес є планомірним конструктивним процесом формування іншомовної мовленнєвої компетентності в майбутніх учителів англійської мови.

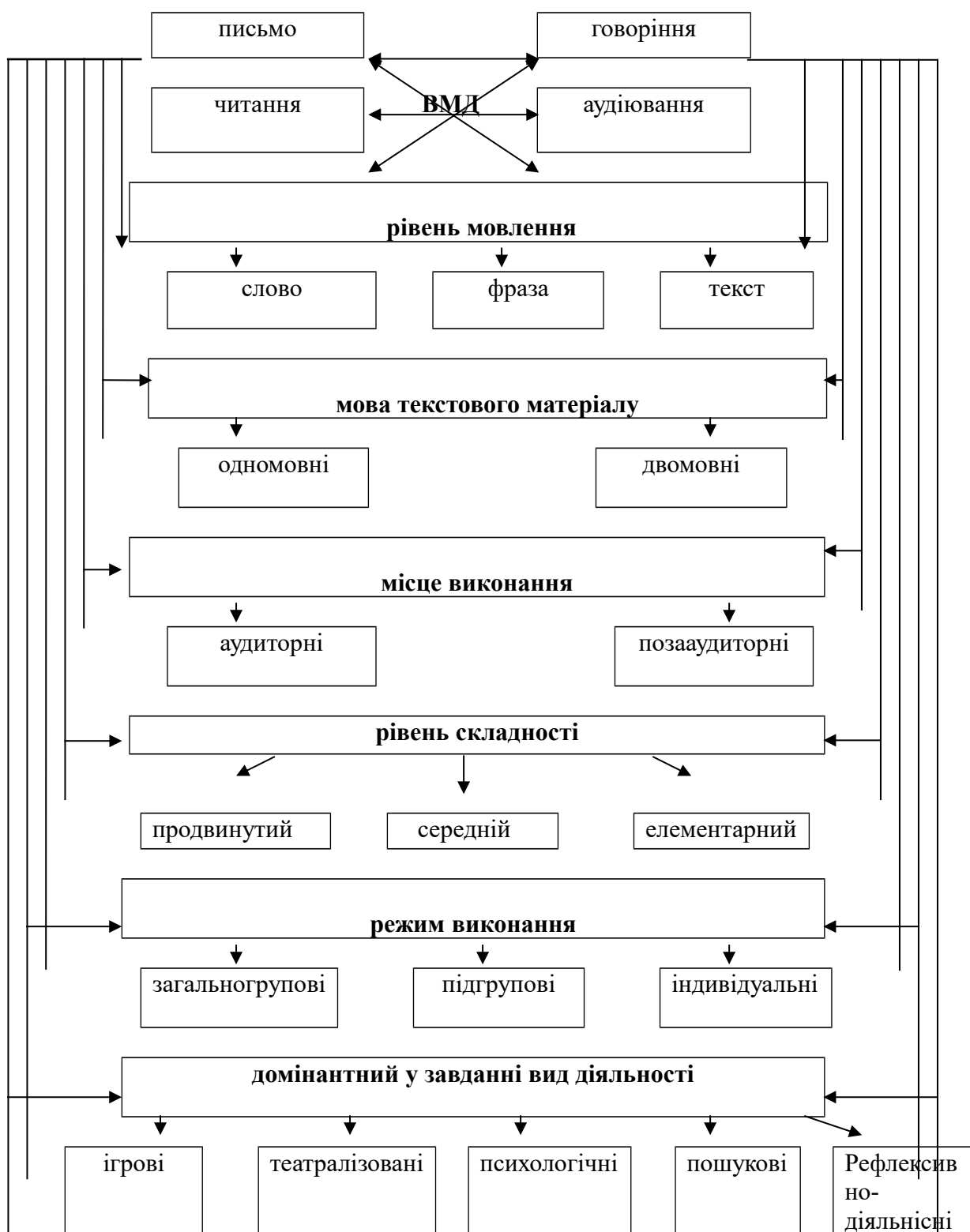


Рис. 2.4. Типологія МТЗ для формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови

У побудові моделі спиралися на результати численних наукових досліджень (М. Балакирева, К. Бржозовская, Т. Глазунова, Л. Гронь, О. Заболотская, А. Запорожченко, Т. Кравченко І. Рум'янцева, І.Самойлюкевич, В. Черниш та ін.). Так, авторами цих робіт створено модель навчання аудіювання в МВНЗ, основою якої є формування комунікативно-професійної компетенції майбутніх учителів в аудіюванні на основі систематичного виконання спеціально відібраних вправ [25, 60, 135], представлено моделі навчання читання, в основу яких покладені вправи, сприятливі для формування творчого мислення студентів у процесі читання художніх текстів [11, 18, 31, 167, 207], моделі інтерактивного навчання писемного мовлення, які розвивають здатність студентів писати твори самостійно, формують уміння самоаналізу та відповідальне ставлення до самоорганізації [44, 93], методики формування усного діалогічного та монологічного мовлення на основі рефлексивного підходу [37, 49, 65, 69, 73, 90, 113, 140, 161, 169, 178]. Названі моделі, незважаючи на різні аспекти, підходи, об'єднує те, що автори реалізували системний підхід для впровадження означених методик. Ураховуючи позитивний досвід як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (О. Бігич, О. Бочкарьова, Н. Балкевич, Т. Вдовіна, Л. Гайдукова, Н. Єлукіна, Г. Кривчикова, Р. Мартинова, В. Матвейченко, І. Олексієва, В. Пащук, І. Самойлюкевич, Н. Скляренко, Е. Соловова, О. Тарнопольський та ін.), ми розглядаємо методику формування іншомовної мовленнєвої компетентності на основі застосування МТЗ в цілісному контексті процесу іншомовної мовленнєвої підготовки. Проте не зважаючи на вагомий науковий доробок, на теперішній час ще не було розроблено моделі навчання майбутніх учителів англійської мови на основі МТЗ, яка б інтегрувалася в навчальний курс «Практика усного та писемного мовлення».

Опишемо модель організації навчального процесу за такими параметрами: умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів на основі запропонованої методики, принципи навчання, що

покладені в основу моделі навчання, мета навчання, суб'єкт навчання, кінцевий рівень розвитку мовленнєвої компетентності студентів, ступінь навчання та навчальна дисципліна, у межах якої реалізується запропонована модель навчання, засоби навчання, поетапна реалізація моделі організації навчального процесу, контроль сформованості вмінь майбутніх учителів ІМ в результаті проведеного навчання (див. рис. 2.5.).

До **умов** формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів на основі методики застосування системи МТЗ у процесі іншомовної мовленнєвої підготовки віднесемо:

1) поетапне застосування системи МТЗ на різних етапах навчання. Цілеспрямоване використання такої системи у процесі іншомовної мовленнєвої підготовки стимулює студентів до постійного творчого пошуку в іншомовній мовленнєвій діяльності, надає необмежені можливості для самовираження та самоствердження за допомогою мовних засобів;

2) урізноманітнення способів організації студентів на виконання завдань (колективні/загально групові/ індивідуальні) в аудиторній та поза аудиторній роботі. Використання на початкових етапах навчання колективних форм організації студентів при виконанні МТЗ дає можливість кожному студентові досягти успіху, не зважаючи на рівень готовності, індивідуальний темп, здібності окремого студента, у колективній роботі вони привчаються до самостійності суджень, вчать відстоювати власну думку, ставити запитання, проявляти ініціативу в отриманні нових знань. Поступово від колективного виконання завдань студенти переходять до індивідуальної роботи над вправами;

3) суб'єктно-суб'єктна взаємодія викладача та студентів створює позитивний сприятливий психологічний клімат, надихає на творчий рівень навчальної діяльності.

Етап 1 репродуктивний

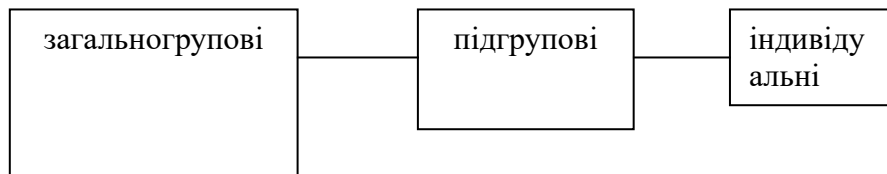
Креативно сті Мотивації Комуникативної спрямованості Взаємопов'язаного навчання ВМД Індивідуалізації Апроксимації

Мета: формування в студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, бажання досягти якісного рівня оволодіння іноземної мови на основі засвоєння мовленнєвих умінь (фонетичних, лексичних, граматичних) не нижче нормативного рівня

Ключовими напрямками роботи на даному етапі є: 1) мовленнєвий, де пріоритетом виступають засвоєння нормативних мовленнєвих умінь та 2) психологічний, який забезпечує позитивну мотивацію у студентів під час оволодіння ІМ.

Види доміантних завдань: ігрові, театралізовані, психологічні

Способи організації студентів на виконання завдань:



діагностичний проміжний тест

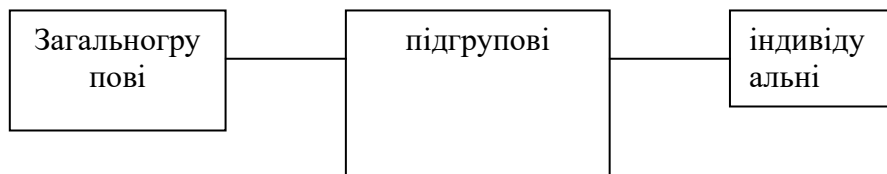
Етап 2 Реконструктивний

Мета: формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови діалогічних та монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок

Ключовими напрямками роботи на даному етапі є: 1) мовленнєвий, метою якого виступає опанування студентами діамнологічними уміннями на основі усвідомленого відтворення заданого алгоритму побудови діалогу й монологу різних видів; 2) психологічний, формування вміння взаємодії в процесі навчально-мовленнєвої комунікації.

Види доміантних завдань: ігрові, психологічні, пошукові

Способи організації студентів на виконання завдань:



діагностичний проміжний тест

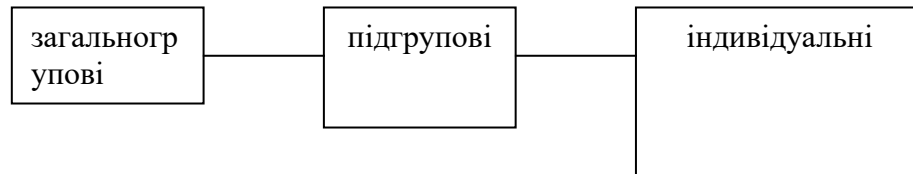
Мета: вдосконалення діалогових умінь студентів у процесі самостійного складання ними різних синтаксичних конструкцій у режимі діалогу під час оприлюднення результатів виконання мовленнєвотворчих завдань та створення різноманітних письмових текстів

Етап 3 творчий

Ключовими напрямками роботи на даному етапі є: 1) мовленнєвий, метою якого є розвиток умінь створювати різні за жанром висловлювання та тексти

Види домінуючих завдань: ігрові, театралізовані, психологічні, пошукові

Способи організації студентів на виконання завдань:



Кінцевий результат

Рис. 2.5. Технологічна модель застосування МТЗ у процесі професійної іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Принципами формування іншомовної мовленнєвої компетентності на основі застосування МТЗ було обрано такі: *принцип креативності*, який передбачає творче вирішення студентами завдань, продукування оригінальних ідей, домінування творчого рівня виконання завдань. Виконання лише творчих завдань демонструє реальний рівень сформованості мовленнєвих умінь, забезпечує високий рівень навчальної мотивації.

Реалізація *принципу комунікативної спрямованості* процесу навчання наближає навчальні ситуації до процесу реальної комунікації та відтворює його найсуттєвіші риси. Цей принцип передбачає виконання вмотивованих мовленнєвих дій з боку викладача й студентів, моделювання навчально-комунікативних ситуацій та добір мовного матеріалу, розробку вправ, відбір методів і прийомів навчання, стимулює мовленнєве спілкування.

Принцип мотивації складає основу активної навчальної діяльності студентів, стимулює оволодіння студентами знаннями, навичками та вміннями з іноземної мови на такому рівні, який дозволяє студентам міжособистісне спілкування та саморозкриття.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності полягає в тому, що з одного боку кожний з них має свою індивідуальну характеристику, а з іншого боку, вони всі взаємопов'язані. Недооцінювання одного з видів мовленнєвої діяльності може призвести до послаблення автоматичних навичок, зниження загального рівня володіння мовою (І. Верещагіна, М. Демяненко, О. Мироліубов, С. Ніколаєва Г. Рогова). У запропонованій моделі навчання цей принцип навчання реалізується в такий спосіб. На практичному занятті з практики усного та писемного мовлення основною практичною метою є формування іншомовної мовленнєвої компетентності у говорінні та письмі. Але оскільки говоріння та письмо пов'язано з іншими видами мовленнєвої діяльності, ми не можемо навчати їх ізольовано. Виходячи з цього, ми не виключаємо наявність й інших ВДМ, власне аудіювання та читання. Але ми наголошуємо, що навчання аудіювання та читання не виступають метою нашого дослідження, а розглядаються як супутні компоненти практичного заняття, на якому відбувається формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів.

Принцип індивідуалізації реалізується шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, що призводить до успішного опанування практичними вміннями.

Принцип апроксимації означає «поблажливе ставлення» викладача до помилок, що допускаються студентами в процесі МД, якщо вони не порушують комунікацію та не призводять до спотворення змісту повідомлення, підвищує мовленнєву активність студентів, усуває боязнь зробити помилку, що забезпечує продуктивність виконання завдання.

Важливу роль у запропонованій методиці відіграють засоби навчання. Оскільки основний акцент зроблено на збагаченні інформації, вдосконалення процесу її засвоєння, методика використання системи МТЗ передбачає упорядкування вживання традиційних засобів (навчальні посібники, дидактичний роздатковий матеріал; візуальні засоби наочності: схеми, таблиці, рисунки, використання дошки). Система спрямовує на доцільне застосування засобів наочної візуалізації на відповідних етапах навчання.

Оскільки суб'єктами навчання є студенти-філологи МВНЗ – майбутні вчителі англійської мови, – кінцевою метою підготовки є розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності студентів, мовленнєвої творчості студентів, розвиток їхньої методичної компетенції. Розроблена методика призначена для студентів першого та другого курсу МВНЗ. Такий вибір не є випадковим, а зумовленим вимогами Програми, згідно з якими на всіх курсах у підготовці майбутніх учителів активність, самостійність та творча позиція студента займає провідне місце [156].

Метою першого (репродуктивного) етапу є формування в студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, бажання досягти якісного рівня оволодіння іноземної мови на основі засвоєння мовленнєвих умінь (фонетичних, лексичних, граматичних) не нижче нормативного рівня.

Ключовими напрямками роботи на даному етапі є: 1) мовленнєвий, де пріоритетом виступають засвоєння нормативних мовленнєвих умінь та 2) психологічний, який забезпечує позитивну мотивацію у студентів під час оволодіння ІМ.

Основними видами завдань на цьому етапі є лексико-граматичні вправи і завдання (*«Асоціації»*, *«Перевіримо пам'ять»*, *«Зірка»*, *«Сходи»*, *«Головне слово»*, *«Синквейн»*) – націлені на забезпечення природної необхідності багатократного повторення студентами мовного матеріалу, тренування студентів у виборі потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мови взагалі, подолання сором'язливості та боязні

припуститися помилки), театралізовані завдання («Телевізор», «Театр художника», «Мовчазна статуя» тощо) – на цьому етапі сприяють розвиткові активного словникового запасу студентів; вчать взаємодіяти в групі, поважати іншу точку зору; контролювати свої емоції; створюють відчуття безпеки та взаємної довіри в групі; сприяють установленню емоційного зв'язку між учасниками й викладачем), психологічні завдання («Улюблений колір», «Порівняння», «Асоціації», «Музичні історії» тощо) – високе емоційне навантаження таких вправ сприяє не тільки розвиткові мовленнєвої компетентності студентів у говорінні та письмі, але й розвиткові уваги, уваги, відчуттів тощо).

Перевага надається загальногруповому виконанню МТЗ, оскільки вони потребують від студентів меншого ступеня самостійності, ніж завдання призначені для виконання у підгрупах або індивідуально, у процесі колективної творчої діяльності студенти мимовільно та успішно вчаться одне в одного, переймаючи найрезультативніші засоби дії. Позитивним при такій формі організації навчання є також багатоваріантність вирішення МТЗ, що позитивно впливає на розвиток швидкості, гнучкості й оригінальності мислення студентів.

Навчання на даному етапі завершується діагностичним проміжним зрізом.

Метою другого (реконструктивного) етапу є формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови діалогічних та монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок. **Ключовими напрямками роботи** на даному етапі є: 1) мовленнєвий, метою якого виступає опанування студентами діамнологічними уміннями на основі усвідомленого відтворення заданого алгоритму побудови діалогу й монологу різних видів; 2) психологічний, формування вміння взаємодії в процесі навчально-мовленнєвої комунікації.

Основними видами завдань на цьому етапі є ігрові («Мозковий штурм», «Займи позицію», «Готель», «Як це було», «Суперечка на повітряній кулі», дискусії на різні теми тощо), психологічні («Дзеркало», «Шедевр», «Музичний характер», «Розмитий малюнок» тощо), пошукові (складання портфоліо, створення проектів за різними темами, створення ментальних карт тощо).

Перевага надається підгруповій формі роботи, при якій кожен студент ще відчуває підтримку групи, але вже здатен працювати самостійно, він має можливість не тільки виявити недоліки своєї підготовки, але й побачити власні сильні сторони.

Навчання на даному етапі завершується діагностичним проміжним зрізом.

Метою третього (творчого) етапу є вдосконалення діалогічних умінь студентів у процесі самостійного складання ними різних синтаксичних конструкцій у режимі діалогу під час оприлюднення результатів виконання мовленнєвотворчих завдань та створення різноманітних письмових текстів.

Ключовими напрямками роботи на даному етапі є: 1) мовленнєвий, метою якого є розвиток уміння створювати різні за жанром висловлювання та тексти.

Основними видами завдань на цьому етапі є пошукові (*розробка проектів, складання портфоліо тощо*) та рефлексивно-діяльнісні завдання (*створення різних за тематикою ессе, підготовка докладів за визначеною темою*).

Індивідуальний стиль навчання є провідним на цьому етапі, попередня мовна та мовленнєва підготовка студентів дозволяє їм працювати автономно, почувати себе впевнено, а презентація результатів своєї індивідуальної праці перед товаришами дає відчуття задоволення від виконаної роботи або, навпаки, підштовхує для подальшої роботи над собою, підвищення якості свого мовлення.

Навчання на цьому етапі завершується підсумковим зрізом, який дає змогу отримати та оцінити кінцевий результат впровадженої моделі навчання на основі методики застосування МТЗ.

Таким чином, упровадження моделі розробленої нами методики системи МТЗ може позитивно вплинути на формування мовленнєвої компетентності студентів і розвиток їхніх творчих здібностей та креативності.

2.3. Методика застосування системи мовленнєво-творчих завдань

Серед засобів формування іншомовної мовленнєвої компетентності центральне місце посідає система МТЗ, застосування яких вимагає певних педагогічних умов та чіткого алгоритму. Розглянемо змістові й процесуальні характеристики методики.

Впровадження методики відбувалося на трьох етапах: першому, другому та третьому.

На **першому (репродуктивному)** етапі пріоритетною лінією визначалося засвоєння мовленнєвих умінь на нормативному рівні (згідно з базових програмних вимог щодо сформованості фонетичних, лексичних, граматичних умінь), забезпечення мотивації на досягнення успіху у оволодінні ІМ.

Навчання відбувалося на заняттях з ознайомлення та закріплення навчального матеріалу, під час яких студенти виконували МТЗ на рівні слова, фрази та тексту послідовно у діалогічному, монологічному та писемному мовленні на базі текстів для читання та аудіювання. На цьому етапі ми використовували театралізовані завдання, завдання ігрового та психологічного характеру, які потребували значної розумової та мовленнєвої активності студентів, активізували їхнє асоціативне мислення. Пріоритет надавався загальногруповій аудиторній формі роботи студентів.

Наведемо приклади окремих МТЗ, які використовувалися нами під час роботи на **першому** етапі.

Несподіваний, позитивний ефект мали завдання на створення міркувань на основі окремо взятого слова або поняття.

Завдання 1. Сходи

Мета: знайомство з новим лексичним матеріалом, активізація засвоєних лексичних одиниць.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

Місце виконання: аудиторне завдання.

За рівнем мовлення: слово

Мова текстового матеріалу: одномовне

Рівень складності: елементарний/середній

Режим виконання: загально груповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: на дошці зображується серія сходинок. Приблизно посередині пишеться слово, яке є нейтральним у синонімічному ряді, ті сходинки, які залишаються пустими, студенти заповнюють словами-синонімами.

Ось який вигляд мала схема під час вивчення теми «Weather»:

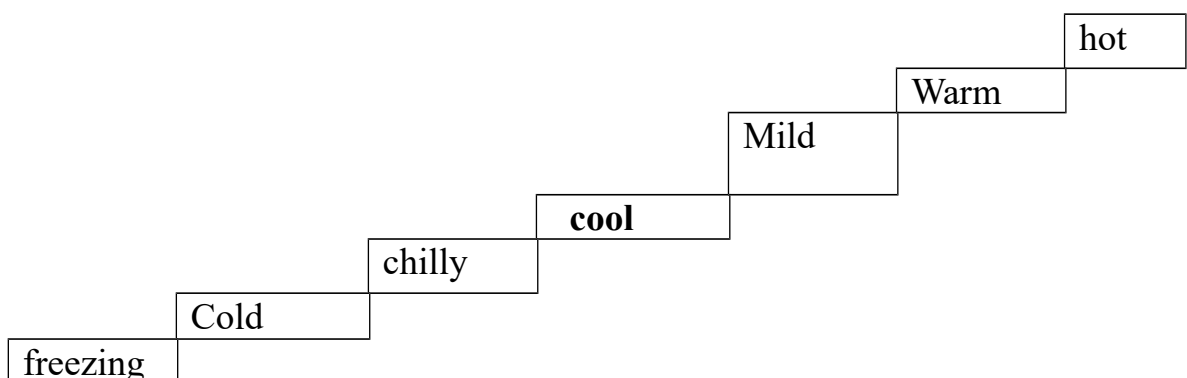


Рис. 2.6. Графічний зразок виконання завдання «Сходи»

Завдання 2. Зірка

Мета: активізація граматичних конструкцій та лексичних одиниць за темою

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

За місцем виконання: аудиторна вправа

Рівень складності: елементарний/середній

Режим виконання: груповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: Пропонується намалювати п'ятикінцеву зірку, над кожним з елементів зірки надписуються окремі слова (згідно з темою, що вивчається) та граматичні конструкції, які відпрацьовуються. Завдання кожного студента - скласти з кожним словом, фразою або граматичною конструкцією речення, презентувати його групі, а завдання групи - поставити не менше п'яти запитань до кожного з речень. Відповіді та запитання студентів орієнтовані оригінальністю, вони можуть бути навіть неправдоподібними. Надписи над зіркою змінюються залежно від рівня групи та теми циклу занять.

Під час активізації та відпрацьовування граматичних конструкцій на першому курсі ми запропонували такий варіант зірки:

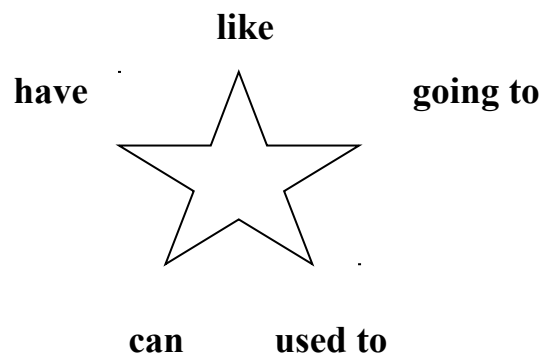


Рис. 2.7. Графічний зразок виконання завдання «Зірка»

Наведемо кілька прикладів зі студентських діалогів:

S 1: I can speak a little Chinese.

S 2: Wow! Where did you learn Chinese?

S 1: Oh, I learned it when I was in a buddist monastery in China!

S 2: How well can you speak it?

S 1: My Chinese is not so bad, monachs understood me! I am going to study it when I am at home.

S 1: ...My dog used to be a cat!

S 2: Are you serious?

S 1: Yes, it had an opertion and became a dog.

S 2: Can it bark?

S 1: No, it is deaf and dumb!

Завдання 3. Асоціації за малюнком.

Мета: вироблення навичок уживання лексичного матеріалу

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза/текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: загальногруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Групі студентів пропонується малюнок, на якому представлена ситуація. Студенти уважно розглядають малюнок та називають асоціації, які вона в них викликає. Всі запропоновані студентами слова викладач записує на дошці, при цьому студентам необхідно ще й групувати слова за змістом: семантичним або лінгвістичним.

Завдання 4. Асоціації.

Мета: активізація словникового запасу студентів за темою.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза/текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: загально груповий

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Одному зі студентів групи пропонується назвати слово в рамках теми, що вивчається. Завдання наступного студента – запропонувати асоціацію до цього слова і т. п.

Завдання 5. Перевіримо пам'ять.

Мета: активізація словникового запасу студентів, монологічного висловлювання на фразовому рівні, розвиток уваги, логічного мислення

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза/текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: загально груповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: викладач розкладає на столі різні предмети (вони можуть бути зв'язані певною темою), студентам пропонується зосередити увагу на цих предметах на декілька секунд і запам'ятати їхнє місцеположення. Після цього студенти заплющують очі, викладач міняє предмети місцями, замінює деякі предмети аналогічними але іншими. Учасникам необхідно згадати всі предмети та описати всі зміни на столі. __

Завдання 6. «Музичний характер» (Н. Рум'янцева)

Мета: розвиток умінь монологічного мовлення на рівні фрази та тексту.

За видом мовленнєвої діяльності: письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: загально груповий

Домінантний у завданні вид діяльності: драматизація

Інструкція: Студентам пропонується спочатку прослухати музичний уривок, а потім утілити характери в людські персонажі та показати кожний з них за допомогою пантоміми. Демонстрація супроводжується вже почутою раніше музикою, а інші члени групи повинні коментувати той пантомімічний образ, що зображується на сцені.

Так, під час прослуховування уривків з твору І. Штрауса «Казки віденського лісу» студенти запропонували образи матері та дитини, батьків та неслухняної доньки, безнадійно закоханого та ін.

На **другому етапі (формульовальному)** провідною метою було забезпечення усвідомленого відтворення студентами засвоєних діамонологічних форм у процесі навчальної взаємодії. Навчання відбувалося на заняттях, де студенти брали участь у виконанні ігрових завдань (з використанням інтерактивних технологій), а також театралізованих, психологічних та пошукових завдань. Завдання другого етапу виконувалися на рівні слова, фрази та тексту. Провідним способом організації занять була підгрупова робота.

Наведемо приклади окремих МТЗ, які використовувалися нами під час роботи на **другому (реконструктивному)** етапі.

Завдання 1. *My favourite colour*

Мета: відтворення засвоєних лексичних одиниць та граматичних конструкцій у писемному монологічному мовленні на фразовому рівні.

За видом мовленнєвої діяльності: письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне / позааудиторне

Режим виконання: індивідуальний / підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Студентам було запропоновано письмове завдання у вигляді міркування з приводу улюбленого кольору. Серія запитань забезпечує логічну спрямованість висловлювань:

- Назвіть свій улюблений колір.
- Дайте йому умовну назву.
- Назвіть п'ять речей, що асоціюються у вас з цим кольором.
- Як пахне ваш колір?
- Як звучить ваш улюблений колір?
- Що ви відчуваєте, коли торкаєтесь до нього?
- Які почуття будить у вас цей колір? Як він на вас впливає?
- Які риси характеру він підкреслює у вас?

Дивує розмаїття назв, які студенти давали своєму улюбленому кольору. Серед них ми можемо знайти досить незвичайні й цікаві: «Passion and energy» («Пристрасть та енергія»), «Lilac Mist» («Бузковий туман»), «Undeservedly blamed» («Несправедливо винний»), «The color of grief» («Колір смутку»), «The color of life» («Колір життя»). Деякі з студентів відповідали досить стисло, користувалися простими реченнями, словосполученнями, а в деяких випадках навіть окремими словами:

«My favourite colour is green. I can call it «The colour of life». The trees in spring are green. My favourite dress is also green. It's the colour of new life and young grass. My colour smells like spring air, like first spring leaves. This colour reminds me the wisper of leaves. My colour makes me happy and cheerful. It gives me energy. When I touch it I feel that I can do everything...».

«I like yellow most of all colours. It is my favourite colour. The sun is yellow, a daffodil is yellow, corn gathered in the field is also yellow, hot sand in the beach is yellow too. My colour smells like sweet perfumes, like fresh flowers

in the wood and fresh brown bread. The sound of my colour is the sound of merry child's laugh and quick music. Yellow makes me feel like a swift sun-beam, and as bright as a rainbow...».

Як бачимо, представлені вище уривки становлять старанні відповіді на подані запитання, точне виконання інструкції. Автори цих творів практично не використовують художньо-зображувальних мовних засобів, за винятком окремих епітетів, одиничних випадків порівнянь, граматичні конструкції досить прості, що в цілому не привертає нашої уваги до змісту міркування. Проте маємо й більш удалі приклади робіт, у яких автори спробували розкрити свої почуття й висловити особисті думки:

«Sometimes people start laughing and smiling when they hear the word „blue”. But I think it is not fair. Blue is the colour of many things I like in my life. It is the colour of a warm, sunny morning and calm sea coming up and down after the storm. I associate blue with my mother's kind and loving eyes, and also with snowdrops, peeping through the melting snow. I close my eyes and see balloons, which once I received for my birthday... My colour smells like fresh air of salty sea, it's so sweet and bright like first spring flowers. My favourite colour reminds me crashing sea waves against the shore. It sounds like merry ringing of a silver bell. My colour makes me feel as free as fresh spring wind. It seems to me that I am as light as clouds and I can fly everywhere.. ...I wear blue when I am in a good mood. Wearing something blue I want to show people that I am happy and everything is OK in my life, my heart is open for everybody...».

Завдання 2. «Розмитий малюнок»

Мета: розвиток умінь монологічного мовлення на рівні фрази та тексту.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (діалогічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Студентам пропонується розглянути малюнок з розмитим сюжетом (див. ДОДАТОК Б). Студенти висловлюють свою думку про те, що б це могло бути, викладач при цьому підтримує будь-яку точку зору, не обираючи жодну як єдино правильну. Викладач спонукає студентів до дискусії, та згодом додає до малюнка більше інформації. На основі інтерпретації малюнка студенти складають діалоги, при цьому студентам пропонується складати діалоги не тільки на основі того, що вони бачать, але й передбачити, що могло статися пізніше, або що передувало тому, що зображено на малюнку.

Наведемо уривки зі студентських робіт:

«A crowd of people were walking along the desert. They were trying to find some water. They were tired and thirsty but suddenly they saw a lake. They were so happy but they completely forgot about desert mirages... When they approached they saw that it was not a lake it was a real river! They jumped into the river and couldn't believe their luck...».

«...a hive of bees appeared on the horizon. When we saw that we were in a shock. We were so frightened that we started running away, but the bees decided to catch and attack us anyway...».

Завдання 3. «Малюю образ»

Мета: розвиток умінь монологічного мовлення на текстовому рівні.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Студентам пропонується заплющити очі та прослухати текст для аудіювання, після цього намалювати почуте, а потім розповісти про почуте згідно зі своїм малюнком. Особливість такого типу завдань полягає в тому, що кожен студент уявляє почуте по-своєму, а отже, зображує на папері або розповідає про почуте по-різному.

Завдання 3. «Прес-конференція»

Мета: розвиток умінь діалогічного мовлення на фразовому/текстовому рівні.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (діалогічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза/текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: Усім учасникам навчальної групи, крім „ведучого” роздаються картки, на яких написано по одній фразі, різних за змістом. Ці картки являють собою уривки розмови (розрізаний на фрази текст), зміст якого необхідно встановити. Пояснюється, що відбудеться гра «Прес-конференція», на яку немовби спізнилася людина, яка залишилася без картки. Ця людина виходить і з'являється в аудиторії лише в той момент, коли учасники гри починають «обговорення» конференції, яка начебто би відбулася. Вони в хаотичному порядку пересуваються по аудиторії, багаторазово та виразно звертаються до кожного присутнього, у тому числі й до того, хто спізнився, зі своєю фразою. Той, хто спізнився, намагається прислухатися до розмов та втримати в пам'яті якомога більше висловів; інші роблять теж саме. У кінці той, хто спізнився, першим пропонує свій варіант реконструкції хаотичних висловлювань тексту, інші студенти також пропонують свої варіанти. Виграє той, хто виявляється більш уважним та точним.

Завдання 4. Дискусія за темою «Спорт»

Мета: розвиток умінь усного мовлення, умінь аргументувати свої висловлювання.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (діалогічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: Викладач повідомляє студентам, що їм належить обговорити важливу проблему, але обговорювати її вони будуть від імені інших людей, представників різних професійних груп. При обговоренні теми «Спорт», можна запропонувати студентам таке проблемне завдання: «Великий спорт: здоров'я, гроші або задоволення амбіцій?» Розбившись на підгрупи, студенти беруть на себе ролі експертів: психологів, лікарів, журналістів, колишніх спортсменів. У своїх підгрупах студенти обговорюють питання, намагаються сформулювати єдиний погляд на проблему. Представники кожної підгрупи по черзі, одягнувши символічний плащ, висловлюють думку всієї підгрупи. Зауваження й обговорення почутого з боку представників інших професій допускаються тільки після того, як експерт займає своє місце. Так, наприклад, група лікарів вважає, що великий спорт може тільки негативно впливати на стан здоров'я людини, великі фізичні навантаження, постійні стреси не приносять користі організму. Психологи, зі свого боку, вважають, що великий спорт може допомогти людині самореалізуватися, самоствердитися, але постійні психологічні навантаження призводять спортсменів до депресивних станів. Самі спортсмени вважають, що великий спорт дає можливість не тільки заробити гроші, щоб забезпечити нормальне життя своїм родинам, але й дає відчуття радості, що вони займаються улюбленою справою.

Завдання 5. «Здогадайся сам»

Мета: розвиток умінь діалогічного мовлення на текстовому рівні.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (діалогічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: Викладач пропонує студентам останню фразу розмови, завдання студентів – придумати місце дії, героїв та вистроїти їх діалог таким чином, щоб він закінчувався поданою фразою.

Завдання 6. «Склади історію»

Мета: розвиток умінь усного та писемного монологічного мовлення.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння/письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне/ позааудиторне

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Студенти працюють у групі. Викладач пропонує групі набір карток з певною історією за будь-якою темою. Кожен учасник групи отримує лише одну картку з набору. Завдання учасників – описати свій малюнок за допомогою одного або декількох речень. Після закінчення цього етапу студентам необхідно скласти всю історію усно або у письмовому виді.

На третьому (творчому) етапі відбувалося вдосконалення усного та писемного монологічного мовлення студентів, розвиток вмінь створювати тексти різні за тематикою та жанром. МТЗ слугували засобом самовираження студентів, демонстрацією рівня сформованості в них іншомовної мовленнєвої

компетентності. МТЗ цього етапу включали пошукові та рефлексивно-діяльнісні завдання переважно текстового рівня. На цьому етапі перевага надавалася індивідуальному способі організації навчання, більшість МТЗ було призначено для позааудиторного виконання.

Наведемо приклади завдань цього етапу.

Завдання 1. «Концептуальна карта»

Мета: удосконалення умінь усного та писемного монологічного мовлення

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння/письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа / позааудиторна.

Режим виконання: індивідуальний

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Студентам пропонується слово (тема заняття, слово з активного вокабуляра студентів, назва тексту для читання/аудіювання тощо), це слово – основна ідея – розташовується в центрі, вторинні ідеї та образи надписуються над гілками, що відходять від ключового образу.

Під час проходження теми «Feelings and emotions» студентами разом з викладачем була складена схема з метою активізації лексичного запасу, частину якої представлено нижче:

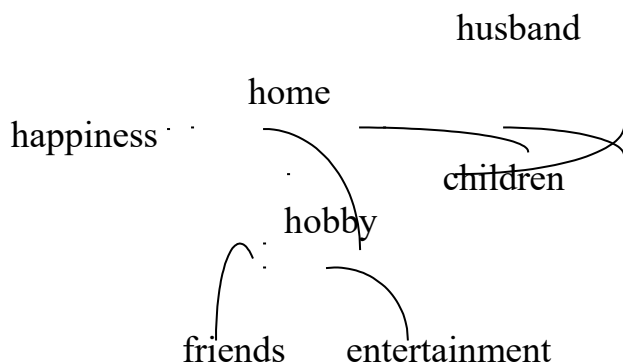


Рис. 2.8. Зразок створення концептуальної карти за темою «Feelings and emotions».

Після складання схеми студентами на основі створеної карти були складені невеликі розповіді-роздуми:

«...Happiness is when you have a family – a loving husband and a lot of children, you have your own home where you can relax and forget about all the problems. You meet your friends and you enjoy your hobbies...».

«...Home, husband, children – these are essential things to feel happy. Friends also can give you the feeling of happiness especially when you have the same hobby or have fun together...».

«If you have family and a place which is called «home» you are happy. But happiness is fuller when you have something in your life you like to do – that is your hobby. Your hobby can bring you new friends and it's also somekind of entertainment...».

Завдання 1. «Музичні історії»

Мета: удосконалення умінь писемного монологічного мовлення на текстовому рівні

За видом мовленнєвої діяльності: письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа / позааудиторна.

Режим виконання: індивідуальний

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: На першому етапі виконання завдання студентам пропонується спочатку прослухати музичний уривок (не більше 3 – 4 хвилин) і після цього письмово завершити історію так, як їм підказує музика. По завершенні роботи над першою частиною музичного твору студенти

перегортають сторінку, слухають інший музичний уривок і знову створюють для нього кінцівку. На другому етапі роботи над завданням студенти обмінюються роботами, зачитують їх і намагаються встановити, під впливом якого музичного уривку написана та чи інша історія.

Завдання 2. Проектне завдання «Моє рідне місто»

Мета: удосконалення умінь усного та писемного монологічного мовлення на текстовому рівні

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння/письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: позааудиторне.

Режим виконання: індивідуальний

Домінантний у завданні вид діяльності: пошукове

Інструкція: Студентам пропонується створити проект: репрезентувати англійській турфірмі рідне місто як туристичний об'єкт.

Мета проекту: використовуючи краєзнавчий матеріал, створити ситуацію новизни, що забезпечить стійкий інтерес учнів до оволодіння як англійською мовою, так і історією рідного міста.

Новизна проекту: студенти розробляють двомовний рекламний проспект і дороговказ по місту, готують повідомлення англійською мовою, яке ґрунтується на краєзнавчому матеріалі.

Робота над проектом здійснювалася в кілька етапів:

- 1) визначення туристських об'єктів міста, що мають історичне, культурне або соціальне значення; вивчення питань, пов'язаних з історією виникнення визначних пам'яток;
- 2) відбір і підготовка довідкового матеріалу;
- 3) переклад підготовленого матеріалу англійською мовою;
- 4) оформлення рекламного проекту «Welcome to my native town / city»;

5) проведення рольової гри «Захист проекту» на уявному засіданні представників англійської турфірми.

Ми навели приклади окремих завдань, які пропонувалися студентам на трьох етапах експериментального навчання, далі наводимо приклади фрагментів тематичних занять, під час яких ми використовували МТЗ різного типу в чотирьох ВМД.

Тема «Feelings and emotions»

Завдання 1. Синквейн

Мета: засвоєння та відтворення нових лексичних одиниць.

За видом мовленнєвої діяльності: письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: слово/фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне/ позааудиторне.

Режим виконання: індивідуальний / загальногруповий.

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Choose any word describing a feeling and write a poem which has five lines according to the plan:

- What is your topic?
- What does your topic look like? Smell like? Taste like? Sound like?

Feel like?

- What can this (your topic) do (what action)?
- How do you feel about your topic?
- What are some other words that have the same meaning as your topic (synonyms)?

Приклади студентських робіт:

Happiness

It's bright. It smells like roses. It tastes like strawberries. It sounds like wind.

It can make me laugh.

It's merry, gay and carefree.

Impatience

It's red. It smells like fire. It tastes like hot bread. It sounds like a bell.

It moves like a fast car.

I'm nervous.

It's quick, abrupt, sharp and dangerous.

Як бачимо на вищезгаданих прикладах, студенти виконали завдання на досить високому рівні, використовували порівняння, різноманітні прикметники для опису емоцій, у цілому вони творчо підійшли до виконання завдання.

Завдання 2. «Дзеркало» (Н. Рум'янцева)

Мета: розвиток умінь усного монологічного мовлення

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: драматизація

Інструкція: You will work in pairs. One pair will get a card with the description of the emotional state on it. The task of one person in the pair is to read the description and show the feeling to the partner who will have to repeat his/her movements without saying a word. The task of the other pair of students is to guess what kind of feeling it is and describe the emotional state of the pair.

Наведемо приклади завдань на картках: «*You are in a state of anguish. Your friend has invited everybody for her/his birthday party except you. She/He*

told you that she/he didn't want to see anybody that day. Anyway you decided to congratulate her, bought a present, came to her house and saw the party» or «You are the happiest person in the world. You've bought a car you dreamt about» or «You adore your baby sister. She's so cutie and funny», etc.

Завдання 3. «Шедевр»

Мета: розвиток діалоогоічних уміннь усного та писемного мовлення

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння/письмо
(монологічне/діалогічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне

Режим виконання: підгруповий / індивідуальний.

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: You will see two pictures «The Black Sea» by I. Aivazovskiyy and «The pine trees in the sun» by I. Shishkin. Describe your emotions and feelings when you see these pictures (Див. ДОДАТОК Г).

Приклади студентських робіт:

«The picture is cold, it's dull and it frightens me. A feeling of danger is in my soul...».

«I'm nervous while looking at this picture. The sounds of thunder scare me and I start worrying about something and I even don't know exactly what makes me feel so...».

«Oh, I love the picture! It's so calm and it makes me peaceful. I'm relaxed and happy and excited...».

«This picture smells like pine forest. It reminds me my childhood when I went to my country house... I was so happy, carefree in those days...».

Таке завдання сприяло розвитку всіх видів відчуттів та їх вираженню лексичними та граматичними засобами.

Тема «Travelling» (2 курс)

Завдання 1. «Готель»

Мета: розвиток усного діалогічного мовлення

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (діалогічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне

Режим виконання: підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: You will get a card with the task on it. Your task is to roleplay the dialogue. One of you is a guest, the other is a hostess of a hotel. The task of the guest is to render the emotional state of a person in one of the suggested situations. The examples of the situations: «You are very satisfied with the room: the room is large, light and even clean!»; «You are furious – you’ve got an awful sight out of your window!»; «You are in a good mood – your neighbour is a musician!»; «You are in a bad mood – there is no hot water in the room and the lavatory is in the hall downstairs!»; «You are shocked – the room is 359\$ for night!», etc.

Наведемо приклади виконання цього завдання студентами:

«You are very satisfied with the room: the room is large, light and even clean!»

«You see, the room is great!!! I’ so happy to have such a room. Usually hotel rooms are dirty, dirty sheets and pillows but your room is in an excellent condition...».

«You are furious – you’ve got an awful sight out of your window!»

«Are you crazy??? Do you think I can enjoy this black wall? I can’t even breath normally, because there is no fresh air here! Give me another room, I don’t want to stay here...».

«You are shocked – the room is 359\$ for night!»

«Do you think it's normal??? It is my salary for the month! I can't spend such money for one night. Give me something cheaper or I will... I will...».

Приклади показують, що студентам не завжди вдавалося підібрати адекватні виразні лексичні засоби для вираження своїх думок, часто припускали помилки граматичного характеру, але компенсували це активним використанням паралінгвістичних засобів мовлення.

Таке завдання сприяло розвитку емоційності студентів, розвитку вмінь адекватно користуватися паралінгвістичними засобами мовлення під час вираження своїх думок.

Завдання 2. «My memories»

Мета: розвиток усного монологічного мовлення студентів

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: підгруповий (парний)

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексія

Інструкція: Close your eyes and recall in your memory the time when you were travelling on public transport (interesting, terrible, tiring, unusual, etc.). Remember the stages of the travelling in details. Then open your eyes and tell your partner (the whole group) about your experience.

Приклади студентських розповідей:

«Once upon a time I was going to the institute by bus. I saw her at once. She was my Juliet! I fell in love with her immediately but she didn't notice me, she was talking over the phone! It seemed to me she was in love with her telephone... And I decided to step her foot. She yelled with pain, dropped the telephone and So, I think she started hating me at that moment, I really, really felt it...».

«Once I was travelling by train. It was the first time I was travelling by train. I was so excited that couldn't sleep the night before. But when I got into the

carriage I was shocked! Dirty windows! Dirty floors and walls! And also awful pillows and mattresses! When the conductor brought me my tea it was not tasty and was very disgusting!»

«I've never flown by plane and I wonder how interesting it is. You are flying like a bird, you see all the countries and you feel as if you are the biggest person in the world, because everything is so tiny under you...».

Аналіз студентських робіт свідчить про те, що вони досить творчо підійшли до виконання завдання, кожна робота відрізнялася оригінальністю задуму, але не завжди студенти знаходили адекватні мовні засоби для його втілення.

Тема «Sport» (2 курс)

Під час вивчення теми «Sport» ми використовували завдання творчого характеру, що містили елементи драматизації.

Завдання 1. «Мовчазна статуя»

Мета завдання: вироблення навичок та розвиток умінь уживання лексичного матеріалу.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза/ текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне

Режим виконання: загальногруповий/ підгруповий

Домінантний у завданні вид діяльності: драматизація

Інструкція: Make a circle. One of you is in the center of the circle. The person in the center of the circle turns back to the others and at the teacher's signal turns to the group showing a sportsman in action (a football player who scored the goal, etc.). The task of the rest of the group is to describe what they see. (Групи студентів пропонувалося організувати півколо. Один з учасників, вийшовши в середину цього півкола, повертався спиною до інших і за сигналом викладача (сигналом може служити плеск долоней) повертався обличчям до

групи, задалегідь прийнявши позу спортсмена, який виконував яку-небудь дію (наприклад, футболіста, який забив гол, баскетболіста, який кидає м'яч в корзину, та ін.). Завдання решти учасників полягало в тому, щоб розшифрувати приналежність спортсмена до якогось виду спорту й назвати дію, яку той виконував безпосередньо в цей момент.)

Завдання вимагало від учасників великої концентрації уваги, уміння зосередитися, мислити логічно, активізувала словниковий запас. Такого типу завдання викликали неабиякий інтерес у студентів і формували позитивну мотиваційну настанову в подальшій роботі.

Завдання 2. «Займи позицію»

Мета: розвиток навичок усного діалогічного та монологічного мовлення.

За видом мовленнєвої діяльності: говоріння (діалогічне/монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: фраза/ текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне

Режим виконання: загальногруповий.

Домінантний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: Listen to the statement: To smoke or not to smoke? Go to the left if you think that smoking is not dangerous, go to the right side of the classroom if you think smoking is really dangerous. Try to persuade your opponents to consider you point of view.

Задовго до проведення дискусії зі студентами була здійснена підготовча робота: вивчена і відпрацьована лексика по темі, прочитані і прослухані досить спірні і неоднозначні тексти про здоров'я загалом, про паління і курців зокрема. Учасникам було запропоновано розташуватися по аудиторії так, щоб в одній стороні кімнати опинилися ті, хто позитивно відноситься до паління, в іншій стороні аудиторії розмістилися ті, чие відношення до паління різко

негативне. Центральну позицію зайняли ті, хто до кінця не визначився зі своєю думкою. Перед учасниками ставилося завдання: аргументовано пояснити, чому вони зайняли саме це місце, потім прослухати аргументацію іншої сторони і, нарешті, обговорити ситуацію всією групою. У процесі студенти могли змінити свою точку зору і перейти на іншу сторону. Слід зазначити, що дискусія в такій формі проводилася зі студентами даної групи вперше. Отже, обговорення почалося. Спочатку в атмосфері відчувалися боязкість і здивування: хто почне, що сказати, куди діти руки і погляд? Певний ступінь непевності і незручності створювало студентам незвичне розташування в аудиторії. «Зручні парти», «широкі спини», за які завжди можна сховатися, щоб уникнути відповіді, зникли, і студенти виявилися вічна-віч один з одним і з проблемою, яку потрібно було вирішити. Відкрити обговорення ризикнула одна з найбільш активних студенток групи, промовивши приблизно так: «I don't like smokers. I think that smoking is bad for our health. Smoking can cause many diseases like cancer». На що один з опонентів відповів, що не знає особисто жодного прикладу, коли хто-небудь через паління занедужав раком легень. Потім несміло в обговорення включилися й інші члени групи. Далі наводимо приклади висловлювань і аргументів студентів:

«Smoking is a terrible thing! It can cause many problems and bad breath is the least evil! Constant cough and hoarse voice is the expected result of smoking too...»

«To my mind it's not a problem to smoke or not to smoke! It's up to you to decide wether it's good or bad, healthy or unhealthy. We are free people, we have the right of free choice and nobody can order us...»

«In my opinion smoking should be illegal like drugs. Each year it can kill thousands of people, but nobody of us pays attention to it. Is it normal?»

«I am a smoker, my dad also smokes but I don't see anything wrong with it. My girlfriend always says that men who smoke are very handsome, brave and determined, like real cowboys or I don't know...»

Як бачимо, студенти намагалися будувати прості речення, елементарні граматичні конструкції, свідомо наповнювали свої висловлювання нещодавно вивченими словами й активними словосполученнями. Приклади ілюструють, що в стилістичному відношенні мова студентів досить ще бідна, випадки вживання метафор відсутні, траплялись поодинокі випадки вживання порівнянь, але мова вже досить багата епітетами, а ще в студентських висловленнях представлений широкий ряд синонімів і антонімів. Не дивлячись на те, що сказати хотілося багато, виходило доречно далеко не в усіх і не завжди. Багатьом катастрофічно не вистачало знань з граматики, що на початку, за словами самих студентів, зупиняло їх від участі в суперечці, деяким не вдавалося підібрати потрібні слова, сказати все те, що хотілося б, у цьому випадку робилися спроби перейти на рідну мову, чого заздалегідь домовилися не робити. Однак бідність у плані використання у своєму мовленні стилістичних засобів, чудово доповнювалося використанням жестів і міміки. Дискусія направлялася викладачем такими питаннями:

- Що приносить особистості куріння?
- Як впливає куріння на здоров'я людини?
- Подобається вам бути в середовищі курців?
- Чи страждає сім'я від курців?
- Чи приносить користь куріння роботі?
- Куріння – це хвороба чи погана звичка?

Після закінчення заняття попросили студентів поділитися враженнями. Виявилося, що така форма роботи викликала в них величезний інтерес, вони, за їх власними словами, одержали задоволення від такого не зовсім звичайного заняття, але не одержали задоволення від власної роботи.

Скаржилися на те, що не вистачає лексичного і граматичного запасу, щоб красиво й аргументовано висловити свою думку, говорили про те, що страх зробити помилку заважав активно приймати участь в обговоренні. Крім того, незвичність таких форм роботи, як відзначали самі студенти, на початку виключала атмосферу невимушеності. Пропонували використовувати такі форми роботи і далі, оскільки вони дають можливість самим приймати рішення, безпосередньо спілкуватися один з одним і почувати себе комфортно.

Тема: домашнє читання за твором Е. Сігала «Love story»

Мета: розвиток усного та писемного діалогічного й монологічного мовлення студентів на основі аутентичного художнього тексту.

За кожним розділом роману ми пропонували студентам виконати комплекс завдань, які умовно можна розбити на три рівні. Рівень перший є рецептивним і репродуктивним. Він характеризується прагненням тих, хто навчається, засвоїти, відтворити нові лексичні одиниці й граматичні конструкції, а потім використовувати у різних ситуаціях за зразком.

На другому рівні поєднувались елементи репродукції з елементами продукування – учні на основі вже засвоєного відтворювали загальну картину тексту.

Третій, творчий рівень викликав найбільший інтерес студентів, які під час виконання завдань цього рівня, застосовували знання у змінених ситуаціях й умовах. Завдання цього рівня умовно можна розділити на усні та письмові (останні іноді можуть бути комбінованими, тобто припускають озвучування написаного в аудиторії). Письмові завдання передбачали написання різних видів творів, участь у рольових іграх.

Завдання 1. Написання ессе

Мета: розвиток писемного монологічного мовлення

За видом мовленнєвої діяльності: письмо (монологічне мовлення)

За рівнем мовлення: текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: позааудиторне.

Режим виконання: індивідуальний.

Інструкція: The writer doesn't give us any description of the main character's appearance. Make up their portraits. If you have an association with any famous person (an actor, a singer, etc.) bring a photo of this person into the class. Explain your choice. (У цій і попередній главах автор не подає опису зовнішності головного героя та його батька. Спробуйте письмово скласти їхні словесні портрети. Якщо у вас виникає асоціація з якоюсь відомою особистістю (актором, письменником та ін.) принесіть фотографію, вирізку з журналу, газети. Поясніть ваш вибір.)

Завдання 2. Рольова гра

Мета: розвиток усного діалогічного мовлення

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: підгруповий (парний).

Домінантний у завданні вид діяльності: рефлексивно-діяльнісний

Інструкція: You are Oliver. You are having an interview with your future employer. Roleplay the dialogue with your partner taking into consideration the following rules of the interview... (Уявіть, що ви Олівер. У вас передбачається інтерв'ю з роботодавцем. Розіграйте діалог зі своїм партнером, дотримуючись таких принципів проведення ділової бесіди...).

Завдання 3. Мозковий штурм

Мета: розвиток усного діалогічного та монологічного мовлення

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: загальногруповий / підгруповий.

Інструкція: Oliver knows that Jenny is very ill. He cannot decide what to do: to tell Jenny the truth or not. Help him, prompt the possible ideas for solving the problem (Олівер знає, що Дженні дуже хвора. Він не може вирішити, що йому робити далі, чи сказати Дженні про це. Допоможіть йому, підкажіть можливі варіанти вирішення проблеми.)

На кожному з трьох етапів навчання ми пропонували студентам вести щоденник, у який їм необхідно було робити записи раз або два на тиждень. Щоденник відображає враження студентів від занять, їхні почуття, досягнення, невдачі та інші проблеми, питання, які їх хвилюють. Такий щоденник може бути призначений тільки для вчителя або може презентуватися іншим студентам. При цьому виправлення помилок мовного характеру ані з боку викладача, ані з боку інших студентів не є доцільним. Пропонуємо уривки-прикладі зі щоденників деяких студентів:

«This week I was too lazy to do my home tasks, so I wasn't so creative in finding ideas for my essay. It turned out to be so ordinary that I don't believe it's mine...».

«I like when we work in groups or in pairs. That's so interesting and helpful. When I don't know something my friend can help me, when she doesn't know I can prompt her...»

«I like when our teacher asks us to write different stories, to make up different dialogues and situations for these dialogues...»

«I hate when other students interrupt me. I think they have no respect. Everybody should listen to each other and then express their point of view. I think our teacher should be more strict for those who don't respect their group-mates...»

Це лише деякі приклади з робіт студентів, але такі роботи дають можливість студентам розвивати писемне мовлення, а викладачу зрозуміти, які види завдань приваблюють студентів, що їм подобається чи не

подобається, на якому рівні мовного розвитку вони знаходяться на цьому етапі.

Деякі завдання на розвиток умінь усного та писемного діалогічного й монологічного мовлення ми використовували на всіх етапах навчання, змінюючи тільки рівень складності з точки зору їхньої лексичної та граматичної наповнюваності. Так, на початку навчання ми домовлялися з групою, що раз на тиждень на занятті (це може бути початок або кінець заняття) група надає можливість одному студентові висловити своє ставлення до теми, яка йому цікава або небайдужа. На початку кожного тижня визначалося ім'я доповідача (ми використовували шляпу, у яку клали записки з іменами студентів групи). Студентові надавалася можливість підготувати свою промову заздалегідь, а потім представити її у групі, уклавшись у часовий ліміт – чотири хвилини, при цьому заохочувалося використання студентами різного типу наочностей та аудіоматеріалу. Наведемо приклади приблизної тематики, яка використовувалася нами під час занять на всіх етапах:

- a description of an interesting appearance;
- an expression of belief;
- the presentation of a dilemma;
- persuasion for the other students to take a particular course of actions;
- any topic which the student feels confident about and which can be presented in a very short time, etc.

Представлені формулювання не є конкретними темами завдання, а лише натяком на те, який вигляд вони можуть мати.

Протягом усього періоду навчання ми також пропонували студентам додаткові обов'язкові щотижневі письмові завдання, які не завжди відповідали тематиці занять, але були значущими для студентів, а тому сприяли розвитку іншомовного писемного мовлення студентів, розвитку образного мислення, творчих здібностей. Наведемо приклади таких завдань:

написати твір за поданим початком (приклади початку для таких творів: «**Oh no!**»: *I thought that drink tasted strange. What's happening to me? Oh no!*; «**Money!**»: *It's relaxing sitting under this tree. I watch as a leaf floats to the ground. Then another. And another. But wait... they're not leaves... it's... money!*; 'Get me out of here, please!' she screamed.), написання творів із запропонованою кінцівкою (варіанти кінцівок: *Treasure!*; *He's been missing for more than two days*; *Under the pillow was a note* та ін.); розгорнення поданої ситуації (приклади: **Nightie Fright** *I just went outside to check on Fido the dog, who was howling. But the door slammed shut on me. Now I can't get back inside, and no one's at home. Here I am, in the back garden, wearing nothing but my nightie!*; **Toy Talk** *You wake up one night to the sound of whispering. You open one eye. The toys are talking to one another. What do they say?*), висловлювання позиції з точки зору певного літературного характеру або будь-якого іншого героя (*A woman who lives with 100 cats*; *A guard dog who's afraid of mice*; *A heroine who betrayed her friend, etc.*), написання творів-роздумів (*Teaching is not a profession- it's a passion*, *Generation gap – a myth or reality?*), написання історій з використанням наочності (картинок з нерозгорнутою ситуацією, коміксів, малюнків тощо). Творчі роботи студентів вкладалися в іменні теки студентів, перевірялися та редагувалися викладачем або самими студентами. Таким чином, кожен студент мав можливість слідкувати за своїми успіхами, прогресом у вивченні мови (приклади робіт студентів представлені у ДОДАТКУ Д).

Обов'язковою умовою виконання письмового творчого завдання була заборона для викладача нав'язувати свою точку зору студентам. Повага творчого пошуку студента, надання можливості зберегти відповідальності за остаточний варіант тексту. Особливо важливо не втручатися в процес написання чернетки. Спостерігається суттєва розбіжність між необхідністю навчати студентів писати й необхідністю надавати їм свободу розвивати свої творчі наміри. Чим активніше допомагає викладач, тим меншу

відповідальність бере на себе студент. При цьому втрачається індивідуальність студента й стає неможливою оцінка кінцевого продукту його діяльності (викладач скоріше буде оцінювати процес свого співробітництва, аніж досягнення студента). Втрачається також можливість розвитку творчого, інтелектуально-стимулюючого автономного писемного мовлення. Від авторитарності викладач має перейти до позиції фасилітатора, тобто стати консультантом і помічником. Функції викладача полягають в організації групової роботи, створенні вільної, творчої атмосфери, водночас студенти залишають за собою право самостійно діяти, розмірковувати, обґрунтовувати свої пропозиції, доводити доцільність відібраних варіантів.

Досвід засвідчив надзвичайну цінність письмових відзивів аналітичного змісту, які складають викладачі на роботи студентів. Вони стають у нагоді і спрямовують студента на подальший пошук, удосконалення, на самоаналіз, обговорення, міркування, а не є черговим способом розв'язання проблеми. Водночас виправлення, зроблені безпосередньо при перевірці, при чому сам студент не присутній, логіки виправлення помилки не усвідомлює, а лише сприймає факт помилки, мінімізують розвивальний ефект такого втручання.

На початковому етапі при використанні варіанта взаємоперевірки студенти вдаються переважно до надмірної критики тексту. Читаючи роботу іншого, вони відразу прагнули знайти помилки. Переорієнтація на виявлення позитивних моментів, найдоцільнішого мовного засобу, вдалої знахідки сприяє створенню в групі доброзичливих стосунків, оскільки студенти вчать не тільки на помилках, але й на позитивних прикладах своїх товаришів. Найкращі роботи (за пропозицією викладача або самих студентів) потрапляли в збірку „ Selected works”, яку формували за пропозицією викладача самі студенти. Наведемо уривки з таких письмових робіт студентів, які виконувалися ними вдома, деякі з цих робіт потрапили до збірок:

Ecce: «Is it always necessary to tell the truth?»

S 1 (другокурсниця): «I think that people always should tell the truth. We can easily forget the details of our lie and in some situations it makes us create a new one. When people catch us in a lie they stop trusting us even if we tell the truth. We mustn't lie to our parents because they love us and trust us and they can always help us when we are in trouble...».

S 2 (другокурсник): «Most people lie a lot during their life. The Bible says that telling lie is the worst sin. But sometimes and in some situations it's even necessary to conceal the truth. When a person is very ill and you know it will be difficult for him to face it it's better not to reveal the truth, just let him enjoy the colours of life...».

S 3 (другокурсниця): «I have a younger sister and she is our obsession. We adore her and do everything she wants and she gives us back her love and devotion. Once when she was five we presented her a little puppy which was to become her best friend. They did everything together: ate, slept and played. But one day the puppy disappeared...Our little princess cried day and night, she begged us to find it and return home, we promised her to buy a new one (as we knew a car ran over our poor «friend» and it would never return home), but nothing could help! We didn't tell her a word about the tragedy and it was good for her, she was too little to get acquainted with evil. Some years later my mum brought home a miserable creature - a small puppy which turned to a beautiful dog due to my sister's care...».

Ecce: «I touch the future – I teach...»

S 1 (другокурсниця): «...My dream is to become a teacher. I can't even explain you my attitude to this profession. It's not a job – it's a passion! May be, this passion is in my blood. Teachers don't only teach their subjects. They develop their pupils' intellect, form their views and characters, their attitude to life and other people...».

S 2 (другокурсниця): «...I won't surprise you if I say that to my mind teachers play the great role in our life. I suppose they bear the responsibility for the future generation because they take an active part in children's upbringing. They don't only teach maths, chemistry, languages... They play great role in building up children's character and world outlook...».

S 3 (другокурсник): «...One clever man said that teachers were the guardians of human mind and spirit. I think he is right and to my mind he who works at school only for money doesn't deserve this honorable title. I think that the main reward for the teacher isn't a present or flattery but children's love and respect...».

Хоча в багатьох роботах присутні помилки у використанні часових форм, лексичних одиниць синонімічного ряду, проте необхідно зауважити, що роботи відрізнялися оригінальністю задуму та змісту, прагненням студентів висловити свою думку.

МТЗ застовувалися систематично та послідовно на трьох етапах разом із завданнями рецептивного, а також репродуктивного характеру.

Після формувального етапу експерименту було зафіксовано значно кращі результати іншомовної мовленнєвої підготовки порівняно з початковим етапом, що було виявлено за допомогою контрольного зрізу. Перевірочні завдання за формою та змістом були аналогічні завданням констатувального зрізу та оцінювалися за тією ж самою шкалою.

Висновки до розділу 2

1. На основі систематизації та класифікації існуючих в лінгводидактиці й педагогіці навчально-мовленнєвих завдань і вправ було розроблено та обґрунтовано систему мовленнєвотворчих завдань для застосування в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови, складено таксономію цих завдань. Підставами для виокремлення видів

мовленнєвотворчих завдань були: вид мовленнєвої діяльності (говоріння (монологічне/діалогічне мовлення) та письмо); рівень мовлення (слово, фраза, текст); мова текстового матеріалу (одномовні й двомовні завдання); місце виконання (аудиторні/позааудиторні); рівнем складності (продвинутий, середній й елементарний); режим виконання (загальногрупові / підгрупові / індивідуальні); домінуючий у завданні вид діяльності (ігрові завдання, театралізовані, психологічні, пошукові, рефлексивно-діяльнісні завдання).

2. На основі теоретичного аналізу змісту й структури процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності було змодельовано та обґрунтовано технологічну модель застосування означених завдань у процесі професійної іншомовної мовленнєвої підготовки студентів, у якій представлено педагогічні умови та принципи (креативності, комунікативної спрямованості, мотивації, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, індивідуалізації та апроксимації) формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів на основі послідовного застосування системи мовленнєвотворчих завдань.

3. Ключовими умовами ефективної реалізації вищезначеної моделі було визначено: поетапне застосування системи мовленнєвотворчих завдань; урізноманітнення способів організації студентів на виконання завдань (загальногрупові/підгрупові/індивідуальні) в аудиторній та позааудиторній роботі; суб'єктно-суб'єктну модель взаємодії викладача та студентів.

4. Доведено доцільність запровадження таких етапів реалізації запропонованої моделі, як: репродуктивний, метою якого є формування в студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, бажання досягти якісного рівня оволодіння іноземної мови на основі засвоєння мовленнєвих умінь на нормативному рівні; реконструктивний етап, що передбачає формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови діалогічних та монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок; та

третій творчий, метою якого є вдосконалення діалогічних умінь студентів у процесі самостійного складання ними різних синтаксичних конструкцій у режимі діалогу під час оприлюднення результатів виконання мовленнєвотворчих завдань та створення різноманітних письмових текстів.

5. Було представлено й обґрунтовано методику застосування системи мовленнєвотворчих завдань з детальним описом впровадження системи мовленнєвотворчих завдань на кожному з трьох етапів.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях автора (187, 188, 190, 192, 193).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ФАХОВІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

3.1. Гіпотеза, мета та загальний план експерименту

Мета експериментального дослідження полягала в перевірці ефективності методики формування іншомовної мовленнєвої компетентності на основі застосування системи мовленнєвотворчих завдань.

Слідом за П. Гурвичем, під *експериментом методичного спрямування* ми розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність досліджуваних та експериментатора, невід'ємними ознаками якої є: 1) точна обмеженість у часі (початок та завершення); 2) наявність попередньо сформульованих гіпотез; 3) план та організаційна структура, адекватні висунутим гіпотезам; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу чинника, що досліджується; 5) вимірювання вихідного та заключного стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми та цілям експерименту [[51, с. 39 – 40].

Експериментальне навчання здійснювалося в три етапи: 1) підготовка експерименту; 2) його проведення; 3) збирання та інтерпретація отриманих під час експерименту даних.

Першим етапом експерименту був етап його підготовки. На цьому етапі було розроблено гіпотезу експериментального дослідження за схемою: зародження гіпотези, формулювання її основних положень та основних наслідків, перевірка наслідків шляхом порівняння з даними експерименту.

Гіпотетично було передбачено, що формування іншомовної мовленнєвої компетентності буде більш успішним за умови впровадження методики послідовного застосування системи мовленнєвотворчих завдань, основними компонентами якої є нормативний, емоційно-образний і креативний, що передбачає: поступовий перехід від загальногрупового виконання студентами репродуктивних завдань діалогологічного змісту на рівні усного розмовного мовлення через освоєння й конструктивне відтворення алгоритму

мовленнєвих дій у комунікативній взаємодії у різних формах підгрупової роботи до виконання індивідуальних завдань творчого характеру на рівні усного й писемного мовлення за умови суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії викладачів і студентів.

Експериментальна робота складалася з трьох етапів, на першому з яких проводився зріз для визначення вихідного рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови. На формувальному етапі відбувалося навчання із застосуванням методики послідовного застосування системи МТЗ. Контрольний етап дослідження дав змогу зіставити попередні результати з прикінцевими та довести ефективність впровадженої методики на основі аналізу, інтерпретації даних математичної статистики, проаналізувати й оцінити досягнуті результати.

Методичний експеримент проводився на кафедрі іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту. Методику було апробовано також у Слов'янському державному педагогічному університеті, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Горлівському державному інституті іноземних мов протягом 2006 – 2009 навчальних років. Загалом в експериментальному дослідженні взяли участь 160 студентів цих навчальних закладів, 18 викладачів.

Учасниками основного експерименту стали 32 особи, які взяли участь у констатувальному обстеженні та апробації діагностичних методик. На базі цих ВНЗ відбувалося впровадження експериментальної методики застосування МТЗ.

Як зазначалося, мета експерименту полягала в перевірці теоретично обґрунтованої та практично розробленої методики поетапного використання системи МТЗ для формування в майбутніх учителів англійської мови іншомовної мовленнєвої компетентності. Ідея експериментальної роботи

полягала у визначенні раціональної послідовності роботи з МТЗ у продуктивних ВМД.

Організація та проведення експериментальної роботи на констатувальному етапі передбачили вирішення таких конкретних **завдань**:

- 1) Визначити критерії і показники оцінки рівнів сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови;
- 2) Схарактеризувати вихідний рівень іншомовної мовленнєвої компетентності студентів (креативний компонент);
- 3) Визначити місце й вагу МТЗ у змісті та процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів англійської мови;
- 4) На основі відвідування занять, проведення анкетування та співбесід дослідити особливості мотивації викладачів на використання МТЗ.

3.2. Оцінка рівня іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземної мови (креативний компонент)

З метою оцінки, розробки та апробування діагностичних методик рівня іншомовної мовленнєвої компетентності студентів, рівня розвитку загальних творчих здібностей, а також їхньої мотиваційної спрямованості на мовленнєву творчість нами був проведений передекспериментальний зріз.

Вивчення компонентної структури іншомовної мовленнєвої компетентності стало підґрунтям для розробки критеріального апарату дослідження на початку експерименту. Було визначено такі критерії оцінки іншомовної мовленнєвої компетентності студентів: нормативний, емоційно-образний, креативний критерії. Обґрунтуємо їх вибір.

Щодо вибору першого, *нормативного* критерію оцінки іншомовної мовленнєвої компетентності студентів початкових курсів, то ми виходили з Програмних вимог та вимог, представлених у Європейському мовному портфелі в контексті сформованості у майбутніх учителів аудитивних умінь

(здатність розуміти основні положення висловлювань в межах літературної норми на знайомі теми, розуміти про що йде мова у більшості радіо та телепрограм про актуальні події, та передачах, які пов'язані з професійними та особистими інтересами, передавати власні почуття та відношення вибравши відповідну ситуації інтонаційну модель); умінь у діалогічному мовленні (уміння спілкуватися у більшості ситуацій, без підготовки брати участь у діалогах на знайому тематику, приймати активну участь у дискусіях за знайомою проблемою, обґрунтовувати та обстоювати власну точку зору); умінь у монологічному мовленні (уміння будувати прості зв'язні висловлювання про особисті враження, події, коротко обґрунтовувати та пояснювати свої погляди, зрозуміло висловлюватися за широким колом питань, аргументувати власну точку зору з актуальної проблеми); умінь у писемному мовленні (уміння писати зв'язні зрозумілі тексти за широким колом питань, писати есе, висвітлюючи питання чи аргументуючи власну точку зору).

Нормативний критерій деталізувався через такі показники:

- фонетична правильність, що виявлялося у відповідності промовляння орфоепічним нормам;
- граматична правильність, про що свідчила автоматизованість, рецептивних і репродуктивних мовленнєвих дій, адекватне використання в мовленні різноманітних граматичних конструкцій;
- лексична точність, пов'язана з вільним і доречним використанням у мовленні лексичного матеріалу, багатство словникового запасу студентів, достатнє для висловлювання власних думок.

Вибір наступного критерію, *емоційно-образного*, був пов'язаний з тим, що високий рівень сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності дозволяє студентів особистісне самовираження та самореалізацію засобами ІМ. Використання різноманітних інтонаційних моделей, логічного наголосу в рідній мові відбувається на підсвідомому рівні. У рідній мові майже завжди

використовується психологічна інтонація, та, яка відображає емоційний стан людини й найчастіше додає особливого змісту висловлюванню. Інтонаційні моделі рідної й іноземної мов часто відмінні, і це створює значні труднощі при формуванні висловлювання іноземною мовою, позбавляє його емоційної забарвленості та виразності. Частота використання образних засобів у рідній мові набагато вища, ніж в іноземній. Зазвичай, людина, яка спілкується рідною мовою, частіше замислюється над формою, за допомогою якої можливо передати зміст, впливати на емоційну сферу співрозмовника, домогтися потрібної реакції, тому в її мовленні набагато частіше використовуються метафори, порівняння, фразеологічні звороти. Увага людини, яка розмовляє іноземною мовою, концентрується на змісті висловлювання, основна увага приділяється тому, щоб донести його зміст до слухача, користуючись при цьому максимально простими лексичними одиницями й уникаючи стилістично забарвлених засобів.

Емоційно-образний критерій визначався за такими показниками:

- використання стилістичних засобів у мовленні, зокрема частота вживання виразних засобів (епітетів, метафор, порівнянь, фразеологічних зворотів, емфатичних граматичних конструкцій);
- інтонаційна виразність мовлення виявлялася у наданні мовленню яскравості та прояву власних почуттів і переживань через застосування різноманітних інтонаційних моделей та паралінгвістичних засобів;
- експресивність висловлювань, пов'язана з особистісними проявами в мовленні.

Обраний нами в якості методологічного, суб'єктно-діяльнісний підхід зумовив вибір наступного критерію – *креативного*. Суб'єктно-діялісна парадигма освіти переводить студента з розряду пасивного об'єкта педагогічної дії в розряд активного суб'єкта, який самостійно й відповідально ставиться до справи отримання знань. При такому підході студенти творчо вирішують поставлені перед ними завдання, у процесі чого розвивається їхня

самостійність і креативність. Креативність у контексті нашого дослідження розглядається як характеристика виконання будь-якого виду мовленнєвої діяльності, при цьому креативне мовлення визначається як одна з характеристик зв'язного мовлення, як вміння добирати словосполучення, речення, звороти для якісного відображення предметів, навколишньої дійсності, уміння передавати своє ставлення до них, передавати думки, почуття, стани, настрої за допомогою слів, рухів, міміки, драматизації тощо (О. Артемова, А. Богуш, Н. Луцан). У креативності мовленнєвих дій найкраще виявляється замість людини.

Креативний критерій включав такі показники:

- здатність самостійно усвідомлювати сутність проблеми, тобто вміння узагальнювати й систематизувати та ранжувати інформацію;
- оригінальність як здатність продукувати нестандартні ідеї, підкреслює своєрідність задуму;
- продуктивність, про що свідчить здатність знаходити численні варіанти розв'язання проблемних завдань.

Результати проведення експериментальних методик визначалися нами за рівнями розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності студентів: високий (творчий), середній (репродуктивно-конструктивний) і низький (репродуктивний). Представимо характеристику кожного з цих рівнів за виокремленими нами критеріями у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови

Рівні	Критерії	Показники
-------	----------	-----------

Високий (творчий)	Норматив ний	Студент розуміє почуті висловлювання в межах літературної норми на знайомі теми, розуміє про що йде мова у більшості повідомлень загального характеру, передає власні почуття та відношення, доцільно вибирає відповідну ситуації інтонаційну модель. У діалогічному мовленні студент здатен у більшості ситуацій, без підготовки брати участь у діалогах на знайому тематику, приймає активну участь у дискусіях за різними проблемою, обґрунтовувати та обстоювати власну точку зору. У монологічному мовленні студент будує різноманітні за складністю зв'язні висловлювання стосовно особистих вражень, подій, досить детально обґрунтовує та пояснює свої погляди. У писемному мовленні студент уміє створювати зв'язні зрозумілі тексти за широким колом питань, писати есе, висвітлюючи проблему чи аргументуючи власну точку зору.
	Емоційно- образний	Студент активно використовує стилістичні засоби у своєму мовленні, зокрема частота вживання виразних засобів (епітетів, метафор, порівнянь, фразеологічних зворотів, емфатичних граматичних конструкцій) сягає високого рівня; активно застосовує різноманітні інтонаційні моделі та паралінгвістичні засоби для досягнення інтонаційної виразності мовлення; експресивні засоби виступають засобом особистісного прояву в мовленні.
	Креатив ний	Студент виявляє здатність самостійно усвідомлювати сутність проблеми; демонструє високий рівень оригінальності, що виявляється у вмінні продукувати велику кількість нестандартних ідей та оригінальності задуму; продуктивність, про що свідчить здатність самостійно генерувати необмежену кількість ідей й доводити їх доцільність.

Середній (репродуктивно-конструктивний)	Нормативний	Студент розуміє основні положення почутих висловлювань в межах літературної норми на знайомі теми, здатен висловити власні почуття та відношення, але не завжди коректно вибирає відповідну ситуації інтонаційну модель. У діалогічному мовленні студент здатен у більшості ситуацій брати участь у діалогах на знайому тематику, що потребує незначної підготовки, намагається приймати участь у дискусіях за різними проблемами, але не завжди здатен адекватно обґрунтувати та висловити власну точку зору. У монологічному мовленні студент будує прості зв'язні висловлювання, коротко обґрунтовує власне відношення до поставлених проблем, у більшості випадків діє самостійно. У писемному мовленні студент уміє створювати зв'язні зрозумілі тексти за обмеженим колом питань, писати есе за запропонованою тематикою.
	Емоційно-образний	Студент обмежено використовує стилістичні засоби у своєму мовленні, його мовлення характеризується вживанням епітетів, метафор, порівнянь, застосуванням різних інтонаційних моделей та паралінгвістичних засобів.
	Креативний	Студент усвідомлює сутність проблеми; демонструє оригінальність, що виявляється у своєрідності задуму та вмінні продукувати нестандартні ідеї; продуктивність, про що свідчить здатність самостійно генерувати різні ідеї й доводити їх доцільність.
Низький (репродуктивний)	Нормативний	Студент розуміє основні положення почутих висловлювань в межах літературної норми на знайомі теми, але не здатен адекватно висловити своє відношення до почутого. У діалогічному мовленні студент намагається брати участь у діалогах на знайому тематику, але це потребує від нього значної підготовки, не приймає участь у дискусіях, не здатен обґрунтувати та висловлювати власну точку зору. У монологічному мовленні студент будує елементарні висловлювання за зразком. У писемному мовленні студент здатен створювати тексти за зразком.
	Емоційно-образний	Студент не використовує стилістичні засоби у своєму мовленні, застосовує обмежене коло інтонаційних моделей, уникає використання паралінгвістичних засобів.
	Креативний	Студент не усвідомлює сутність проблеми самостійно; не здатен самостійно продукувати оригінальні ідеї.

Відповідно для визначення рівня за кожним з цих критеріїв нами було розроблено діагностичні методики, кожна з яких давала змогу комплексно підійти до оцінювання рівня іншомовної мовленнєвої компетентності студентів.

Студенти виконували творче завдання, яке фіксувалося письмовому вигляді чи диктофонному записі, а потім підлягало аналізу за визначеними критеріями.

Для кількісної оцінки результатів експерименту було визначено межі рівнів оцінювання. Оскільки максимально можлива оцінка кожного тесту всіх серій завдань дорівнює 25 балам, то сумарна можлива оцінка становить 100 балів. Отже, можна рівні оцінювання розділити таким чином: високий (творчий) рівень відповідає сумарній оцінці від 76 до 100 балів; -репродуктивно-конструктивний (середній) – від 36 до 75 балів; низький (репродуктивний) – до 35 балів.

Опис діагностувальних методик

Хоча діагностичні методики для оцінювання рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності ми добирали за конкретними критеріями, такий розподіл був досить умовним, оскільки кожна з них давала можливість проаналізувати досліджувані якості за кількома критеріями водночас.

Методика 1. Створення есе за темами: «Teaching is not a profession, it's a passion», «My ideal teacher».

Критерій: нормативний

Мета: оцінити здатність студентів створювати зв'язні письмові монологічні висловлювання, частоту коректність з точки зору граматичного та лексичного оформлення роботи, здатність працювати автономно та творчо.

Матеріал: бланки для написання творів.

Процедура виконання: Групі студентів запропонували написати есе за темою „Teaching is not a profession, it’s a passion”, або „My ideal teacher”. На написання кожної роботи приділялася 1 година 20 хвилин.

Методичний коментар: Спочатку роботи оцінювалися з погляду правильності вживання граматичних форм і наявності в них різноманітних граматичних конструкцій, в тому числі й емоційних. Виявилося, що студенти не завжди дотримуються правил граматики. Лише у поодиноких випадках студентами було використано різноманітні граматичні конструкції, що допомагали їм уникнути надмірного вживання штампів у мовленні. Самі студенти відзначали, що теоретично вони знайомі з різноманітними граматичними конструкціями, однак у них відсутня практика їх уживання у вільному мовленні. У повсякденному спілкуванні вони воліють користуватися сталими зворотами.

Наведемо приклади зі студентських робіт, які були віднесені до низького (репродуктивного) рівня, оскільки по-перше, не відрізнялися оригінальністю, а також не містили стилістичних засобів та виконувалися за допомогою додаткового інструктажу з боку викладача, в більшості робіт спостерігалися помилки граматичного характеру (помилки у вживанні часових форм, артиклів, ступенів порівняння прикметників):

Teaching is not a profession, it’s a passion.

«There are lots of professions in the world and all of them are good. So, why do people choose a profession of a teacher? I heard that one man said: “People who cannot find other professions become teachers. I don’t think so. I think that only people who like to work with children choose this profession, who like to teach...».

«I agree with this meaning. I think that not all people can be teachers. If you want to be become a teacher you must be well-educated, clever, witted, kind and strict. A teacher must be in love with this profession. Because if a teacher doesn’t love it, he can’t teach others. Not all people, who want to be teachers can

be teachers, because not all are able to convey to the others the knowledge which they possess themselves...»

До середнього (репродуктивно-конструктивного рівня) ми віднесли наступні роботи:

«I won't surprise you if I say that to my mind teachers play the great role in our life. I suppose they bear the responsibility for the future generation no less than parents because teacher takes an active part in children's upbringing. They do not only teach math, chemistry, languages and so forth. They play great enough role in the building up children's character and world outlook. That's why I agree with a statement that teaching should be not simply a work but passion...»

«Teaching is the oldest profession in the world. Thousands of years ago people thought that teachers knew everything about the world, they did not only give some knowledge but thought to live in that complicated world. That's why teachers were the most respected people. Many people think it's easy to be a teacher. But I don't think so. I am sure that teaching is a hard work. Every child is unique. That's why every teacher must remember this. And every teacher is responsible for the child's future. This future depends on a teacher only!»

Роботи студентів цього рівня виконувалися студентами самостійно, характеризувалися зв'язністю та логічністю викладу, студенти робили спроби аргументувати свою позицію, проте використовували для цього переважно прості речення, часто навіть штамповані висловлювання.

До високого (творчого) рівня ми віднесли зв'язні висловлювання студентів, що відрізнялися оригінальністю задуму, коректного вживання різноманітних граматичних конструкцій, добром адекватних лексичних засобів, використанням стилістично-забарвлених мовних засобів:

«Teaching is the kindest, the most necessary and charitable profession in the world. Not everyone is suitable for it and can make a good teacher. To become one you need, you must be able to sacrifice a lot, to have a passionate heart and concern for children entrusted to you. Here you deal not with machines or objects,

but with children – the most precious and vulnerable „material”. They say „A teacher is like a sculptor: he forms from raw material given to him whatever he wants and is capable to create.” I absolutely agree with it, but I’d like to add that there are different kinds of artists: one can create a masterpiece out of a piece of stone, another can spoil the work. It’s better to be a good artist, a master in your field or to be none at all...».

Проаналізуємо роботи студентів з точки зору якості їхньої лексичної наповнюваності. Виявилось, що більшість студентів відчуває труднощі в уміннях правильно добирати слова у визначеному контексті. Цікаво, що в писемному мовленні студенти набагато частіше зверталися до використання виразних засобів мови, у багатьох творах траплялися метафори, порівняння. Розмаїтість у вживанні синонімів і антонімів також присутня в роботах студентів. І лише окремі студентів включали у свої оповідання ідіоматичні вислови й фразеологічні звороти. Більш часте вживання емоційно-експресивних засобів мови в писемному мовленні можна пояснити тим, що писемне мовлення, на відміну від усного, більш продумане, а також у ньому відсутній зворотний зв’язок зі співрозмовником і немає ніяких додаткових засобів впливу (паралінгвістичних засобів мови) на того, хто його сприймає. Тому особливо важливо добирати слова й будувати фрази так, щоб вплинути на читача.

Представимо результати кількісного аналізу за нормативним критерієм у таблиці 3.2.

Рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови за нормативним критерієм до експерименту

Рівні сформованості	Групи	Нормативний	
		Абсолютний показник,	Відносний показник, %
Творчий	ЕГ1 (17 особи)	2	11,8
	<i>ЕГ2 (15 осіб)</i>	2	13,3
Репродуктивно-конструктивний	ЕГ1 (17 особи)	9	52,9
	<i>ЕГ2 (15 осіб)</i>	8	53,3
Репродуктивний	ЕГ1 (17 особи)	6	35,3
	<i>ЕГ2 (15 осіб)</i>	5	33,4

Як бачимо, найвищі показники сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності за нормативним критерієм було виявлено на середньому (репродуктивно-конструктивному) рівні, найнижчі на високому (творчому) рівні. Ми вважаємо, що це доволі вагомий показник недостатнього рівня сформованості граматичних навичок та вмінь на нормативному рівні, а також розвитку словника, що вказує на необхідність поглиблення мовленнєвої й, зокрема, лексичної роботи зі студентами.

Методика № 2. «The charming beauty».

Критерій: емоційно-образний

Мета: визначити здатність студентів створювати зв'язні усні монологічні висловлювання під впливом музичного твору, оцінити оригінальність задуму та частоту використання студентами емоційно-забарвлених засобів ІМ порівняно з рідною.

Матеріал: музичний запис «Осінь» А. Вівальді («Пори року»), магнітофон.

Процедура виконання: Викладач запропонував студентам спочатку прослухати музичний твір «Осінь» А. Вівальді («Пори року»), а потім під

впливом прослуханого написати твір «Очей зачарування». У творі пропонувалося спробувати не просто висловити своє ставлення до осені як до пори року, а розглянути її як особливий стан душі, виразити свій настрій і почуття. Роботу запропоновано було виконати двома мовами – рідною (російська або українська) та іноземною (англійська).

Методичний коментар: Виконання завдання англійською мовою довело, що студенти в основному зосереджувалися на констатуванні фактів, лише в поодиноких випадках роботи були емоційними, у багатьох творах було відсутнє використання слів синонімічного ряду, стилістичних засобів, складних речень.

Проте в роботах, які були виконані студентами рідною мовою, висловлювання більш складні; вони стосувалися не тільки інформації про предмети навколишнього середовища, але й містили міркування про важливі для автора речі, формулювались особисті цінності. У процесі відповіді на поставлене темою питання, студенти досить послідовно викладали свої думки, дотримувалися абзацного членування тексту, вживали різноманітні синтаксичні конструкції, для посилення емоційності мовлення дуже часто використовували зворотний порядок слів, для опису почуттів, внутрішніх переживань, зовнішнього сприйняття навколишнього світу підбирали широкий ряд синонімів (до весни – «прекрасная», «чудесная», «великолепная», «восхитительная», «непревзойденная», «чарующая», «манящая»). Деякі роботи відрізняються багатством таких стилістичних засобів, як епітети («безбрежное одиночество», «ненастный день», «безграничное счастье», «ласковое солнышко», «звонкая капель»), метафори («надменное солнце», «душа поет», «в сердце гуляет весна», «собака на сене»), порівняння («цветет как ландыш», «светлый как день», «сердце подобно поющей птице», «Я ленивый, как кот»).

Наведемо кілька прикладів з робіт студентів, які ми віднесли до високого (творчого) рівня, оскільки тексти носили зв'язний характер, відрізнялися оригінальністю задуму та широким спектром використання стилістичних засобів (епітети, метафори, порівняння), риторичних питань:

«І знову осінь... Іноді прокидаєшся вранці й нічого не відчуваєш, крім утомленості й незадоволення від того, що твоє життя таке нецікаве й буденне. Що ж робити? Як рятуватися? Я знаю єдиний засіб, єдині можливі в цій ситуації ліки – спілкування з природою. Чому б не взяти друзів і не поїхати кудись до лісу, туди, де повітря чисте, як джерельна вода, де шепоче червоне, рожеве, золоте й багряне листя, де з'явилися вже перші гриби та ягоди? Я люблю осінь, особливо теплу й лагідну. Вона настраює мене на мажорний лад, примушує працювати з подвійною енергією й удвічі більшою силою...».

«Осень для меня нечто особенное, необычное, долгожданное. Мне нравится „запах“ осени, он кружит голову и немного пьянит. Еще нет снега, но на градуснике уже минус, с деревьев слетают последние, слегка припозднившиеся листья, в морозном воздухе отчетливо витает аромат яблок и сырости. Уходит тепло, но на душе все равно хорошо и уютно, не бьется бешено сердце, как это бывает весной, все спокойно и размеренно и кажется, что так будет всю жизнь...».

«І чому завжди приходиться осінь? Чому опадає листя? Чому ми топчемо його ногами? Невже хтось може захоплюватися тим як вмирає природа? Холодні ранки, туманні вечори, пожухла трава, хмуриє небо... Ні, осінь точно не для мене!»

Роботи, які студенти виконали англійською мовою, у більшості розцінювалися лише як інформативні тексти, тільки в окремих випадках студенти робили спроби висловити свої особисті почуття й поділитися своїми думками. Більшість робіт була віднесена нами до низького (репродуктивного рівня). Ось кілька прикладів таких робіт, що характеризувалися використанням елементарних граматичних конструкцій, стилістично

нейтральної лексики, тяжіли до шаблонності мовлення, студенти також припускалися помилок у лексичній сполучуваності слів:

«I like autumn. It is my favourite season. I like autumn because in autumn I have a good mood. I have a desire to do something after the summer rest. I am active and cheerful. Besides I have my birthday in autumn. I think that autumn influences my character very much. And I know that autumn is my soul. I like the sun which is not very warm, I like cold and fresh air and it makes me feel happy...».

«There is such time of the year as autumn. Nature is preparing to have a long winter sleep. And some people have special mood at this time of the year. It usually touches my soul too. I am not happy, I am often sad and gloomy. I am not active and I do not have any desire to work. I just want to sleep or to read a book in a comfortable armchair...».

«It feels like autumn. I like this season. And I have lots of reasons for that. First, it's my Birthday! Second, I like rain. It's great to sit in a comfortable armchair and to read some book and to listen to the sound of rain and strong wind outside the window...».

Представимо результати кількісного аналізу за емоційно-образним критерієм у таблиці 3.3.

Рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови за емоційно-образним критерієм до експерименту

Рівні сформованості	Групи	Емоційно-образний	
		Абсолютний показник,	Відносний показник, %
Творчий	ЕГ1 (17 особи)	1	5,8
	ЕГ2 (15 осіб)	1	6,6
Репродуктивно-конструктивний	ЕГ1 (17 особи)	8	47,1
	ЕГ2 (15 осіб)	7	46,7
Репродуктивний	ЕГ1 (17 особи)	8	47,1
	ЕГ2 (15 осіб)	7	46,7

Таблиця наочно демонструє вкрай низький рівень сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів за емоційно-образним критерієм. Прояв мовленнєвої творчості на низькому та середньому рівнях є однаково низьким (по 47,1% у ЕГ1 і 46,7% у ЕГ2), найгірші результати студенти виявили на високому рівні, де показник сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності за цим критерієм склав 5,8% в ЕГ1 і 6,6% в ЕГ2. Це можна пояснити тим, що на заняттях з іноземної мови переважають завдання рецептивно-репродуктивного характеру, більше уваги приділяється розвитку кількісного обсягу словника, а не його якісного складу.

Однак, було відзначено, що незвичайна форма завдання позитивно вплинула на готовність студентів виконати його.

Методика № 3. I need your advice.

Критерій: креативний

Мета: оцінити здатність студентів обґрунтовувати та аргументувати власну точку зору використовуючи для цього емоційно-зabarвлені засоби мови, вміння самостійно генерувати різні ідеї й доводити їх доцільність.

Матеріал: тексти для читання.

Процедура виконання: Групі студентів було запропоновано прочитати тексти й на основі проблемних ситуацій, що були представлені в

цих текстах, дати поради щодо їх вирішення (зразки текстів представлені у ДОДАТКУ А). На виконання завдання було виділено 30 хвилин.

Методичний коментар: Роботи студентів оцінювалися з точки зору усвідомлення студентами сутності проблеми, оригінальності запропонованих ними варіантів вирішення проблемних ситуацій.

Аналіз робіт довів, що студенти з цікавістю поставилися до виконання цього виду завдання, активно включилися в роботу над вирішенням проблем. Однак більшість студентів потребувала додаткової інструкції з боку викладача. Студенти часто робили помилки граматичного характеру, порушували норми лексичної сполученості слів, їм не завжди вдавалося висловити свої думки зрозуміло, обґрунтувати власну позицію.

Наведемо декілька прикладів студентських висловлювань, які були віднесені до високого (творчого рівня), оскільки, на нашу думку, характеризувалися оригінальністю порад, достатньою аргументацією запропонованого рішення проблеми:

«It's something unbelievable! Carla is so selfish! But I can consider the fact that it's some kind of a disease. To my mind, her parents should send her to a psychologist, the specialist can help her overcome her obsession to buy everything she sees...»

«Girls like to say that money is not important, feelings especially love is the most important thing. But at the same time they like their boyfriends to buy them precious gifts, invite them to cafes and cinemas. To my mind, the girl should decide what she likes more: her boyfriend, his money or herself. If she wants...»

До низького (репродуктивного) рівня ми віднесли роботи, які були виконанні за шаблоном, додатково запропонованим за вимогою студентів викладачем:

«He shouldn't listen to his parents. He should become a football player...»

«He shouldn't listen to his girl-friend he should choose his job»

«He shouldn't become a football player, because it's not a serious profession...»

Роботи студентів, які ми віднесли до цього рівня склалися з одного-двох речень, та не відрізнялися оригінальністю, а лише пропонували один із представлених в завданні варіант вирішення проблеми.

Представимо результати кількісного аналізу за креативним критерієм у таблиці 3.4.

Таблиця.3.4

Рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови за креативним критерієм

Рівні сформованості	Групи	Креативний	
		Абсолютний показник,	Відносний показник, %
Творчий	ЕГ1 (17 особи)	1	5,8
	<i>ЕГ2 (15 осіб)</i>	<i>1</i>	<i>6,6</i>
Репродуктивно-конструктивний	ЕГ1 (17 особи)	7	41,2
	<i>ЕГ2 (15 осіб)</i>	<i>6</i>	<i>40,1</i>
Репродуктивний	ЕГ1 (17 особи)	9	52,9
	<i>ЕГ2 (15 осіб)</i>	<i>8</i>	<i>53,3</i>

Кількісні результати, представлені в таблиці, свідчать про високий рівень сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності за креативним критерієм лише у 5,8% студентів ЕГ1 і 6,6% студентів ЕГ2, тоді як середній рівень виявлено лише у 41,2% студентів ЕГ1 і 40,1% студентів ЕГ2. Більше половини студентів продемонстрували вкрай низький рівень сформованості досліджуваних якостей за креативним критерієм (52,9% в ЕГ1 і 53,3% в ЕГ2). Одержані дані продемонстрували, що студенти звикли діяти за шаблоном, запропоновані варіанти вирішення проблемних ситуацій були стереотипними, схожими між собою у більшості випадків, викладач був змушений постійно підштовхувати студентів до пошуку нових ідей.

Узагальнення результатів констатувального експерименту за всіма критеріями сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів дало змогу зіставити дані за різними критеріями та представити їх у зведеній таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів на початку експерименту

Рівні сформованості	Групи	Критерії					
		нормативний		емоційно-образний		креативний	
		абсолютний показний	відносний, %	абсолютний показний	відносний, %	абсолютний показний	відносний, %
Творчий	ЕГ1 (17 особи)	2	11,8	1	5,8	1	5,8
	ЕГ2 (15 осіб)	2	13,3	1	6,6	1	6,6
Репродуктивно-конструктивний	ЕГ1 (17 особи)	9	52,9	8	47,1	7	41,2
	ЕГ2 (15 осіб)	8	53,3	7	46,7	6	40,1
Репродуктивний	ЕГ1 (17 особи)	6	35,3	8	47,1	9	52,9
	ЕГ2 (15 осіб)	5	33,4	7	46,7	8	53,3

Як бачимо, найвищий показник сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності на високому рівні студенти виявили за нормативним критерієм, найнижчий показник був виявлений за креативним критерієм. Це можна пояснити тим, що переважна більшість часу на занятті з іноземної мови приділяється виконанню рецептивно-репродуктивних видів завдань, які націлені на формування та автоматизацію лексико-граматичних навичок у студентів, тоді як виконання завдань, що потребують від студентів творчого підходу та дозволяють особистісне самовираження засобами іноземної мови носить несистематичний характер. Результати констатувального етапу

експерименту показали слабку розвиненість розуміння смислових відтінків слів, недостатніми виявилися кількісний обсяг та якісний склад активного словника студентів, одержані дуже низькі кількісні показники щодо образності мовлення та проявів креативності. Тобто, узагальнюючи результати констатувального дослідження, ми дійшли висновку, що переважна більшість студентів знаходяться на низькому та середньому рівнях сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності.

Це підтвердило наші припущення про те, що традиційна система професійної іншомовної підготовки поки що недостатньо спрямована на творчий рівень оволодіння іноземною мовою. У зв'язку з цим насмілимося стверджувати, що МТЗ можуть стати ефективним засобом розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності студентів, оскільки приваблюють студентів незвичними формами роботи, дозволяють самотійно оцінити власний рівень опанування ІМ та підвищують мотиваційну настанову до подальшої роботи над оволодінням ІМ.

3.3. Аналіз ефективності проведеної експериментальної методики

На етапах передекспериментального та експериментального навчання проводилися бесіди з викладачами ВНЗ та їх анкетування з метою дізнатися про стан застосування мовленнєвотворчих завдань у іншомовній підготовці студентів-майбутніх учителів англійської мови та дізнатися чи є необхідність використання таких завдань у системі професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз виявив, що більшість викладачів (71%) відчували труднощі під час відповіді на запитання «Яке визначення поняттю «мовленнєвотворче завдання» ви можете надати?». Однак після пояснень цього терміна майже 47% викладачів на запитання «Чи використовуєте ви мовленнєвотворчі завдання на заняттях з англійської мови?» відповіли – так.

87% опитаних викладачів вважають, що роботу з виконання мовленнєвотворчих завдань необхідно проводити систематично, бо такі завдання сприяють розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності у писемному та усному мовленні. Домінуючим видом мовленнєвої діяльності у якому викладачі найчастіше пропонують мовленнєвотворчі завдання визначено писемне мовлення (79%), на виконання мовленнєвотворчих завдань 16% респондентів приділяють 20-25 хвилин, 30-40 хвилин витрачають лише 9%, 57% викладачів готові витратити на виконання таких завдань 15-20 хвилин. Більшість опитаних (64%) вважає, що доцільніше за все застосовувати мовленнєвотворчі завдання на початкових курсах (1-2 курс). Серед основних труднощів застосування мовленнєвотворчих завдань 69% опитаних викладачів виділяють недостатню кількість методичної літератури; 7% - особисту невідповідність, 83% - обмеженість годин, виділених на оволодіння студентами програмовим матеріалом; 46% - недостатню мовну підготовку студентів.

В цілому, результати анкетування засвідчили розуміння викладачами необхідності включення МТЗ у процес іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів.

Після завершення експерименту за запропонованою методикою був проведений післяекспериментальний зріз. Для перевірки доцільності послідовного застосування системи мовленнєвотворчих завдань було організовано дві експериментальні групи (далі ЕГ1 та ЕГ2), зміст і процес упровадження методики в яких відрізнявся послідовністю введення завдань. Так, в ЕГ1 завдання застосовувалися в такій послідовності: усне діалогічне мовлення – усне монологічне мовлення – писемне мовлення. В ЕГ2 завдання виконувались у традиційний спосіб – одночасно в усному та писемному діалогічному та монологічному мовленні.

Процедура проведення післяекспериментального зрізу була аналогічною до процедури проведення передекспериментального зрізу.

Отримані кількісні результати післяекспериментального зрізу представлені в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів експериментальних груп у кінці експерименту за критеріями

Рівні сформованості	Групи	Критерії					
		нормативний		емоційно-образний		креативний	
		абсолютний показний	відносний, %	абсолютний показний	відносний, %	абсолютний показний	відносний, %
Творчий	ЕГ1 (17 особи)	3	17,6	3	17,6	2	11,8
	ЕГ2 (15 осіб)	3	20	2	13,3	1	6,6
Репродуктивно-конструктивний	ЕГ1 (17 особи)	13	76,5	12	70,6	11	64,7
	ЕГ2 (15 осіб)	10	66,7	9	60	8	53,3
Репродуктивний	ЕГ1 (17 особи)	1	5,9	2	11,8	4	23,5
	ЕГ2 (15 осіб)	2	13,3	4	26,7	6	40,1

Дана таблиця свідчить про зростання кількості студентів з високим та середнім рівнями сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності, та зменшенням їх з низьким рівнем сформованості.

Так, для нормативного критерію маємо такі результати: студентів з високим рівнем сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності стало 6 осіб (3 студенти ЕГ1 – 17,6% і 3 студенти ЕГ2 – 20%) проти 3 (2 студентів ЕГ1 – 11,8% і 1 студенту ЕГ2 – 6,6%) на початку експерименту; студентів з середнім рівнем сформованості стало 23 (13 студентів ЕГ1 – 76,5% і 10 студентів ЕГ2 – 66,7%) проти 17 (9 студентів ЕГ1 – 52,9% і 8 студентів ЕГ2 – 53,3%); студентів з низьким рівнем сформованості – 3 (1

студент ЕГ1 – 5,9% і 2 студентів ЕГ2 – 13,3%) проти 12 (6 студентів ЕГ1 – 35,3% і 6 студентів ЕГ2 – 40,1%) на початку експерименту.

Результати експерименту щодо емоційно-образного критерію свідчать про наступне: студентів з високим рівнем сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності стало 5 осіб (3 студенти ЕГ1 – 17,6% і 2 студенти ЕГ2 – 13,3%) проти 2 (1 студенту ЕГ1 – 5,8% і 1 студенту ЕГ2 – 13,3%) на початку експерименту; студентів з середнім рівнем сформованості стало 21 (12 студентів ЕГ1 – 70,6% і 9 студентів ЕГ2 – 60%) проти 15 (8 студентів ЕГ1 – 47,1% і 7 студентів ЕГ2 – 46,7%); студентів з низьким рівнем сформованості – 6 (2 студенти ЕГ1 – 11,8% і 4 студентів ЕГ2 – 26,7%) проти 15 (8 студентів ЕГ1 – 47,1% і 7 студентів ЕГ2 – 46,7%) на початку експерименту.

Щодо креативного критерію результати експерименту свідчать, що студентів з високим рівнем сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності стало 3 особи (2 студенти ЕГ1 – 11,8% і 1 студенту ЕГ2 – 6,6%) проти 2 (1 студенту ЕГ1 – 5,8% і 1 студенту ЕГ2 – 6,6%) на початку експерименту; студентів з середнім рівнем сформованості стало 19 (11 студентів ЕГ1 – 64,7% і 8 студентів ЕГ2 – 53,3%) проти 13 (7 студентів ЕГ1 – 41,2% і 6 студентів ЕГ2 – 40,1%); студентів з низьким рівнем сформованості – 10 (4 студенти ЕГ1 – 23,5% і 6 студентів ЕГ2 – 40,1%) проти 17 (9 студентів ЕГ1 – 52,9% і 8 студентів ЕГ2 – 53,3%) на початку експерименту.

Подамо динаміку змін сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів за критеріями [див. табл. 3.7, с. 146].

Дані таблиці свідчать, що кількість студентів в експериментальних групах за рівнями *нормативного* критерію розподіляється так:

- творчий – зростання з 11,8% до 17,6% в ЕГ1 та з 13,3% до 20% в ЕГ2, тобто темпи зростання становлять 49,2% в ЕГ1 та 50,4% в ЕГ2;
- репродуктивно-конструктивний – зростання з 52,9% до 76,5% в ЕГ1 та з 53,3% до 66,7% в ЕГ2, маємо темп зростання 44,6% в ЕГ1 та 25,1% в ЕГ2;

- репродуктивний – зниження з 35,3% до 5,9% в ЕГ1 та з 33,4% до 13,3% в ЕГ2, що відповідає таким темпам змін: в ЕГ1 – 83,3%, в ЕГ2 – 60,2%.

Таблиця 3.7

Зміни в ході експерименту рівнів сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів (у %)

Критерії	Рівні	Групи	до експерт R_1	після експерт R_2	абсолютна різниця	темпи зростання $\frac{R_2 - R_1}{R_1} \cdot 100\%$
нормативний	творчий	ЕГ1	11,8	17,6	5,8	49,2%
		ЕГ2	13,3	20	6,7	50,4%
	репродуктивно-конструктивний	ЕГ1	52,9	76,5	23,6	44,6%
		ЕГ2	53,3	66,7	13,4	25,1%
	репродуктивний	ЕГ1	35,3	5,9	-29,4	-83,3%
		ЕГ2	33,4	13,3	-20,1	-60,2%
емоційно-образний	творчий	ЕГ1	5,8	17,6	11,8	203,4%
		ЕГ2	6,6	13,3	6,7	101,5%
	репродуктивно-конструктивний	ЕГ1	47,1	70,6	23,5	49,9%
		ЕГ2	46,7	60	13,3	28,5%
	репродуктивний	ЕГ1	47,1	11,8	-35,3	-74,9%
		ЕГ2	46,7	26,7	-20	-42,8%
креативний	творчий	ЕГ1	5,8	11,8	6	103,4%
		ЕГ2	6,6	6,6	0	0,0%
	репродуктивно-конструктивний	ЕГ1	41,2	64,7	23,5	57,0%
		ЕГ2	40,1	53,3	13,2	32,9%
	репродуктивний	ЕГ1	52,9	23,5	-29,4	-55,6%
		ЕГ2	53,3	40,1	-13,2	-24,8%

Щодо кількості студентів в експериментальних групах за рівнями емоційно-образного критерію маємо такі результати:

- творчий – зростання з 5,8% до 17,6% в ЕГ1 та з 6,6% до 13,3% в ЕГ2, тобто темпи зростання становлять 203,4% в ЕГ1 та 101,5% в ЕГ2;
- репродуктивно-конструктивний – зростання з 47,1% до 70,6% в та з 46,7% до 60% в ЕГ2, маємо темп зростання 49,9% в ЕГ1 та 28,5% в ЕГ2;

- репродуктивний – зниження з 47,1% до 11,8% в ЕГ1 та з 46,7% до 26,7% в ЕГ2, що відповідає таким темпам змін: в ЕГ1 – 74,9%, в ЕГ2 – 42,8%.

Стосовно змін в експериментальних групах за рівнями креативного критерію маємо наступні результати:

- творчий – зростання з 5,8% до 11,8% в, тобто темпи зростання становлять 49,2% в ЕГ1, при цьому змін в ЕГ2 не відбувається;

- репродуктивно-конструктивний – зростання з 41,2% до 64,7% в та з 40,1% до 53,3% в ЕГ2, маємо темп зростання 57% в ЕГ1 та 32,9% в ЕГ2;

- репродуктивний – зниження з 52,9% до 23,5% в ЕГ1 та з 53,3% до 40,1% в ЕГ2, що відповідає таким темпам змін: в ЕГ1 – 55,6%, в ЕГ2 – 24,8%.

Наочно результати представимо на діаграмах. Оскільки більш успішними виявились студенти групи ЕГ1, побудуємо діаграми саме для цієї групи.

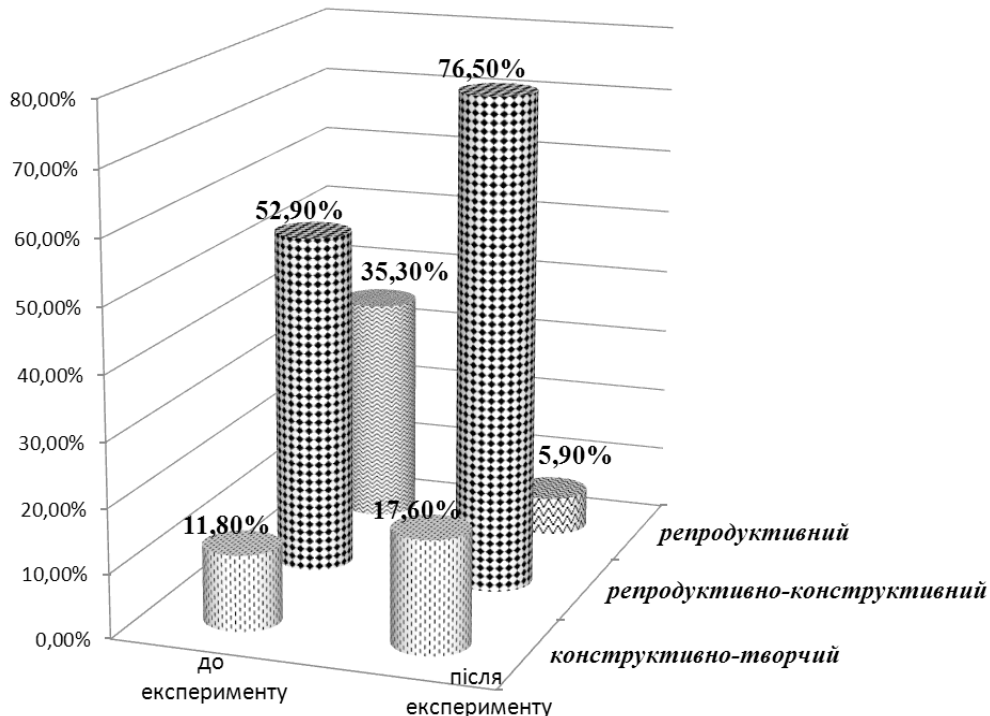


Рисунок 3.1. Темпи змін в ході експерименту рівнів сформованості за нормативним критерієм

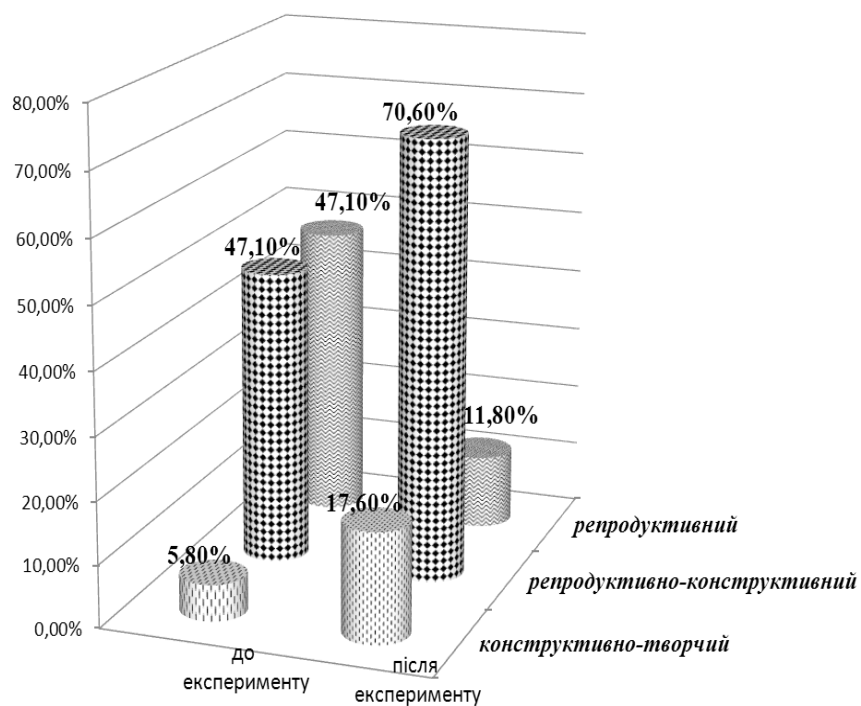


Рисунок 3.2. Темпи змін в ході експерименту рівнів сформованості за емоційно-образним критерієм

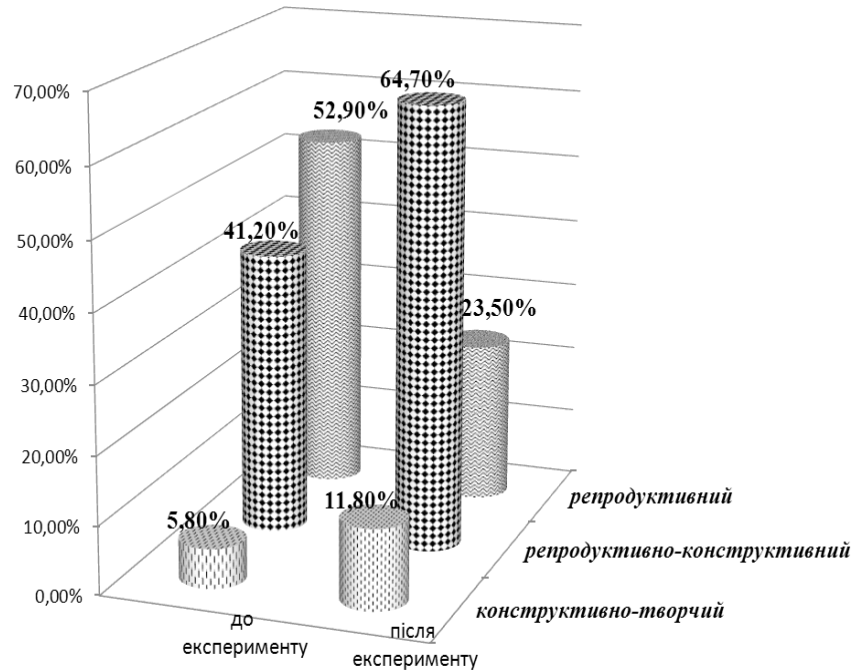


Рисунок 3.3. Темпи змін в ході експерименту рівнів сформованості за креативним критерієм

Отже, проведені дослідження свідчать про те, що більш інтенсивні темпи змін характерні для нормативного критерію. Темпи змін за емоційно-образним та креативним критеріями є більш повільними. А тому, на нашу думку, слід звертати більше уваги на формування саме цих здібностей, тобто на формування навичок і умінь за емоційно-образним та креативним критеріями.

Відмінність одержаних результатів передекспериментального та експериментального зрізів у групах є наслідком впровадження експериментальної методики застосування МТЗ в процесі іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, а не впливом випадкових чинників.

Відтак, цілісний аналіз отриманих даних за всіма критеріями може служити достатнім доказом ефективності розробленої методики застосування МТЗ в процесі іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів.

3.4. Методичні рекомендації щодо використання системи мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів іноземної мови

Аналіз наукової літератури з проблеми формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови на основі МТЗ, розробка відповідної системи завдань та експериментальне її апробування за запропонованою методикою, одержані позитивні результати слугували підставами для розробки методичних рекомендацій щодо формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів на основі використання МТЗ в МВНЗ.

Метою застосування запропонованої системи МТЗ є забезпечення творчого рівня іншомовної мовленнєвої підготовки та її результату – формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх учителів англійської мови, орієнтація майбутнього фахівця на використання творчого підходу до процесу навчання іноземної мови.

Система МТЗ має зайняти одне з центральних місць в методичній системі іншомовної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя. Вбачається доцільним проводити навчання за запропонованою системою МТЗ, починаючи з першого курсу, адже активність, самостійність та творча позиція студента займає провідне місце у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Джерелами відбору МТЗ можуть бути підручники та посібники з навчання англійської мови як іноземної вітчизняних та зарубіжних авторів (наприклад, Є. Маслико, І. Рум'янцева, Bilbrough N., Evans V., Nunan D., Thornby S., Wright A. та ін.). Критеріями відбору МТЗ мають бути: наявність у мовному матеріалі креативного компонента, комунікативна спрямованість,

доступність, максимально враховувати характер, ступінь складності мовного матеріалу, рівень підготовки студентів.

Враховуючи той факт, що заняття з практики усного та писемного мовлення носять інтегрований характер, під час якого здійснюється взаємопов'язане навчання всіх ВМД, рекомендується використовувати МТЗ на кожному аудиторному занятті у говорінні та письмі на основі матеріалів для читання та аудіювання незалежно від етапу навчання. Залежно від цілей аудиторних занять з практики усного та писемного мовлення на виконання МТЗ може відводитись від 1-2 хвилин до 60 хвилин загального часу. Завдання, які потребують значних часових витрат, доцільно застосовувати для позааудиторного виконання.

Для ефективності роботи з виконання МТЗ необхідно попередньо ознайомити майбутніх учителів з особливостями їх виконання, уточнити й закріпити знання про жанрові особливості писемних текстів, їх стиль, психологічно підготувати до виконання завдань з елементами драматизації, ігрових завдань (в тому числі рольових ігор), тощо. Ознайомлення студентів із особливостями завдань такого типу доцільно здійснити на вступному етапі у вигляді евристичних бесід.

Навчання із застосуванням МТЗ доцільно проводити послідовно в три етапи. Під час першого (репродуктивного) етапу відбувається формування в студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, виникає бажання досягти якісного рівня оволодіння іноземної мови на основі засвоєння мовленнєвих умінь (фонетичних, лексичних, граматичних) не нижче нормативного рівня. Основними видами завдань на цьому етапі є ігрові (*«Асоціації»*, *«Перевіримо пам'ять»*, *«Зірка»*, *«Сходи»*, *«Головне слово»*, *«Синквейн»* тощо). Ігрові завдання мають на меті забезпечити багатократне повторення студентами мовного матеріалу, тренування студентів у виборі потрібного мовного варіанта, вони є своєрідною підготовкою до ситуативної спонтанності мови взагалі, подолання сором'язливості та боязні припуститися

помилки). Завдання що театралізуються («Телевізор», «Театр художника», «Мовчазна статуя» тощо) розвивають активний словник студентів, вчать взаємодіяти в групі, поважати іншу точку зору, контролювати свої емоції, сприяють установленню емоційного зв'язку між учасниками й викладачем, Психологічні завдання («Улюблений колір», «Порівняння», «Асоціації», «Музичні історії» несуть високе емоційне навантаження, що забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності студентів у говорінні та письмі та опосередковано сприяє розвитку уваги, відчуттів тощо. На цьому етапі переважає загальногруповий спосіб виконання МТЗ, оскільки при такій організації навчання від студентів очікується менший ступінь самостійності.

Під час другого (реконструктивного) етапу робота спрямовується на формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови діалогічних та монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок. Основними видами завдань на цьому етапі є ігрові («Мозковий штурм», «Займи позицію», «Готель», «Як це було», «Суперечка на повітряній кулі», дискусії на різні теми тощо), психологічні («Дзеркало», «Шедевр», «Музичний характер», «Розмитий малюнок» тощо), пошукові (складання портфоліо, створення проектів за різними темами, створення ментальних карт тощо).

Перевага надається підгруповій формі роботи, при якій кожен студент ще відчуває підтримку групи, але вже здатен працювати самостійно, він має можливість не тільки виявити недоліки своєї підготовки, але й побачити власні сильні сторони.

На третьому етапі (творчому) відбувається інтеграція мовно-мовленнєвих знань студентів, вдосконалення діамнологічних умінь студентів у процесі самостійного складання ними різних синтаксичних конструкцій у режимі діалогу під час оприлюднення результатів виконання мовленнєвотворчих завдань та створення різноманітних письмових текстів.

Перевага надається завданням писемного характеру. Індивідуальний стиль навчання є провідним на цьому етапі, попередня мовна та мовленнєва підготовка студентів дозволяє їм працювати автономно та почувати себе впевнено. Навчання на цьому етапі завершується підсумковим зрізом, який дає змогу отримати та оцінити кінцевий результат впровадженої моделі навчання на основі методики застосування МТЗ.

Отже, з огляду на те, що запропонована система МТЗ складена з урахуванням таких параметрів, як-то: джерела та критерії відбору завдань, їх тематика, розподіл аудиторного часу для виконання завдань, характеристика етапів роботи з МТЗ, що використовуються під час проведення цих етапів, рекомендовані режими роботи студентів на практичному аудиторному занятті, можемо стверджувати, що для забезпечення іншомовної мовленнєвої компетентності як результату навчання майбутніх учителів іноземної мови вбачається доцільним дотримання укладених методичних рекомендацій.

Висновки до розділу 3

1. Запропоновану методику навчання майбутніх учителів англійської мови на основі застосування системи мовленнєвотворчих завдань було перевірено шляхом проведення методичного експерименту, який гармонійно вписувався у процес іншомовної мовленнєвої підготовки. Процедура проведення методичного експерименту включала такі етапи: підготовка та організація експерименту; проведення передекспериментального зрізу; експериментального навчання за запропонованою методикою; післяекспериментального зрізу; обробка, аналіз та інтерпретація отриманих результатів експериментального навчання.

2. Експериментальне навчання проводилося на I – II курсах гуманітарного факультету Краматорського економіко-гуманітарного інституту протягом 2007/2009 навчального року. Систему мовленнєвотворчих завдань

послідовно впроваджували в навчальний процес з метою забезпечення творчого рівня формування в майбутніх учителів англійської мови іншомовної мовленнєвої компетентності.

3. Результати констатувального зрізу показали, що переважна більшість студентів знаходяться на репродуктивному (56,3%) та репродуктивно-конструктивному (31,3%) рівнях сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності. У більшості студентів виявлено недостатній кількісний та якісний склад активного словника, низький рівень розуміння смислових відтінків слів; незадовільними виявилися також результати за показниками образності мовлення та прояву креативності.

Результати контрольного зрізу на прикінцевому етапі експериментального дослідження засвідчили, що найвищий середній показник сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів в обох групах було виявлено на репродуктивно-конструктивному рівні за нормативним критерієм – цей показник становив 71,6% від загального числа студентів. Відтак, статистична обробка отриманих даних проведеного експериментального навчання підтвердила висунуту гіпотезу й довела ефективність розробленої методики навчання майбутніх учителів англійської мови на основі використання системи мовленнєвотворчих завдань. Доведено, що послідовне та систематичне впровадження представленої методики позитивно впливає на формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів, розвиток їх креативних здібностей та мотивує студентів на використання творчих методів і форм навчально-мовленнєвої роботи в процесі навчання іноземної мови в майбутній професійній діяльності.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях автора (186, 189, 191).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено шляхи розв'язання проблеми формування іншомовної мовленнєвої компетентності на основі застосування системи мовленнєвотворчих завдань. Здійснене в дисертаційній роботі узагальнення теоретичних та експериментальних даних щодо доцільності впровадження в процес формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови методики застосування мовленнєвотворчих завдань дало підстави зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. Аналіз теоретичних засад проблеми формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови на основі компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного та комунікативного підходів дозволив уточнити сутність поняття «мовленнєвотворча діяльність», під яким ми розуміємо діяльність, у якій автор утілює свої враження, почуття, уявлення, думки у створених зв'язних висловлюваннях різного типу. Доведено, що мовленнєвотворча діяльність є одним з найефективніших засобів іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, оскільки сприяє звільненню мислення від догм та стереотипів, загостренню відчуття іноземної мови, розвитку гнучкості в застосуванні мовних засобів.

2. У результаті дослідження підтверджено, що творчий рівень оволодіння студентами іноземною мовою в процесі формування їхньої іншомовної мовленнєвої компетентності забезпечують мовленнєвотворчі завдання. Як один з видів навчальних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєвої діяльності студентів, вони вимагають креативного підходу до їх виконання, надають необмежені можливості для творчої самореалізації, мовленнєвого самовираження, забезпечують стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та якісний рівень її оволодіння.

3. Складено таксономію мовленнєвотворчих завдань, яка включає їх розподіл за видом мовленнєвої діяльності; за рівнем виконання завдання; за рівнем підготовки студентів; за етапом виконання; за способом організації; за

домінуючим видом діяльності. Доведено, що в підготовці майбутніх учителів англійської мови така таксономія завдань дозволяє враховувати рівень навчальної мотивації студентів, недоліки їхньої мовної підготовки та використовувати найбільш ефективні моделі організації навчання.

4. Рівні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови було досліджено за *нормативним критерієм*, що давав змогу засвідчити достатнє володіння лексиною, відповідність орфоепічним, граматичним нормам англійської мови; *емоційно-образним* критерієм, що засвідчував інтонаційну та стилістичну виразність, експресивність висловлювань; *креативним* критерієм, за допомогою якого оцінювали оригінальність задуму, логічність та зв'язність висловлювань і продуктивність як здатність знаходити численні мовленнєві варіанти розв'язання завдань.

Відповідно до цих критеріїв і показників схарактеризовано три рівні сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів: високий (творчий), середній (репродуктивно-конструктивний), низький (репродуктивний).

5. Було розроблено, експериментально перевірено й доведено ефективність методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань, що базувалася на їх поетапному впровадженні. На репродуктивному етапі для формування позитивної мотивації та засвоєння мовленнєвих умінь (фонетичних, лексичних, граматичних) майбутніх учителів застосувалися репродуктивні методи мовленнєвої роботи переважно в загальногруповий спосіб їх виконання, на реконструктивному – створювалися умови для свідомого відтворення студентами заданого алгоритму побудови діалогів і монологів, що вимагало певного рівня самостійності у виконанні ускладнених мовленнєвотворчих завдань психологічного змісту, дослідної спрямованості, які виконувалися переважно в підгруповий спосіб. Набуті на попередніх етапах навчання діамонологічні вміння забезпечили на третьому етапі творчий характер виконання завдань із самостійного складання різних

синтаксичних конструкцій у режимі діалогу під час оприлюднення результатів індивідуального виконання мовленнєвотворчих завдань та створення різноманітних письмових текстів.

6. Результати контрольного зрізу засвідчили позитивну динаміку сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності за нормативним, емоційно-образним та креативним критеріями в обох експериментальних групах. Водночас найбільш високі показники розвитку означених якостей виявилися в ЕГ1, у якій мовленнєвотворчі завдання застосовувалися в такій послідовності: усне діалогічне мовлення – усне монологічне мовлення – писемне мовлення. Кількість студентів ЕГ1, які знаходяться на творчому рівні за нормативним критерієм збільшилась на 6, 3 %, за емоційно-образним – на 1,1 %, за креативним – на 3%. На репродуктивно-конструктивному рівні за нормативним критерієм приріст склав 18,7% студентів, за емоційно-образним – 18,1 %, за креативним – 25%. На репродуктивному рівні тенденція до зниження за нормативним критерієм склала 25%, за емоційно-образним – 19,2%, за креативним – 28 %.

7. Результати проведеного теоретичного, практичного та експериментального дослідження надали змогу укласти методичні рекомендації щодо раціональної організації навчання іноземної мови майбутніх учителів іноземної мови з використанням мовленнєвотворчих завдань. Убачається доцільним проводити навчання за запропонованою системою мовленнєвотворчих завдань, починаючи з молодших курсів. Критеріями відбору змісту й видів мовленнєвотворчих завдань мають бути: наявність у мовному матеріалі креативного компонента, комунікативної спрямованості, доступності, можливість забезпечувати різнорівневість завдань з урахуванням підготовленості студентів, характеру й ступеня складності мовного матеріалу тощо. Ефективність упровадження системи мовленнєвотворчих завдань забезпечуватиметься попередньою

психологічною підготовкою студентів до виконання завдань з елементами драматизації, ігрових завдань (зокрема рольових ігор) тощо.

Проблема використання мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови є складною і не вичерпується проведеним дослідженням. Убачаємо доцільним подальше розширення таксономії мовленнєвотворчих завдань для непродуктивних видів мовленнєвої діяльності з розробкою методики їх застосування відповідно до специфіки кожного виду; дослідження впливу системи творчих завдань на формування методичної готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Текстовий матеріал до методики № 4

Текст 1. Wendy is a student and she is very bad with money. She spends everything on clothing and going out and doesn't have any money to buy books, etc. Her parents are annoyed with her and don't give her any extra money, but Wendy's grandmother gives her extra money every time she sees her.

Текст 2. Chris recently started a new job in the advertising industry. The money is good, but he has to work very long hours. He never goes out with his girlfriend in the evening any more, saying he is too tired and all he wants to do is stay at home and watch videos. Chris' girlfriend says he must choose between her and the job.

Текст 3. Oliver dreams of becoming a professional footballer. He spends all his time training and playing for his local amateur team. He is now eighteen years old, and he wants to leave school and become a professional footballer. His parents want Oliver to go to university and study to be a doctor.

Текст 4. „Our sixteen-year-old son has just left school. He has also just left home. He is an only child, and my husband and I have always tried to be good parents to him.

The moment he left school, he said he was now an adult. He said he was going to find a flat somewhere, get a job and live his own life.

He has not gone to live with friends or a girl.

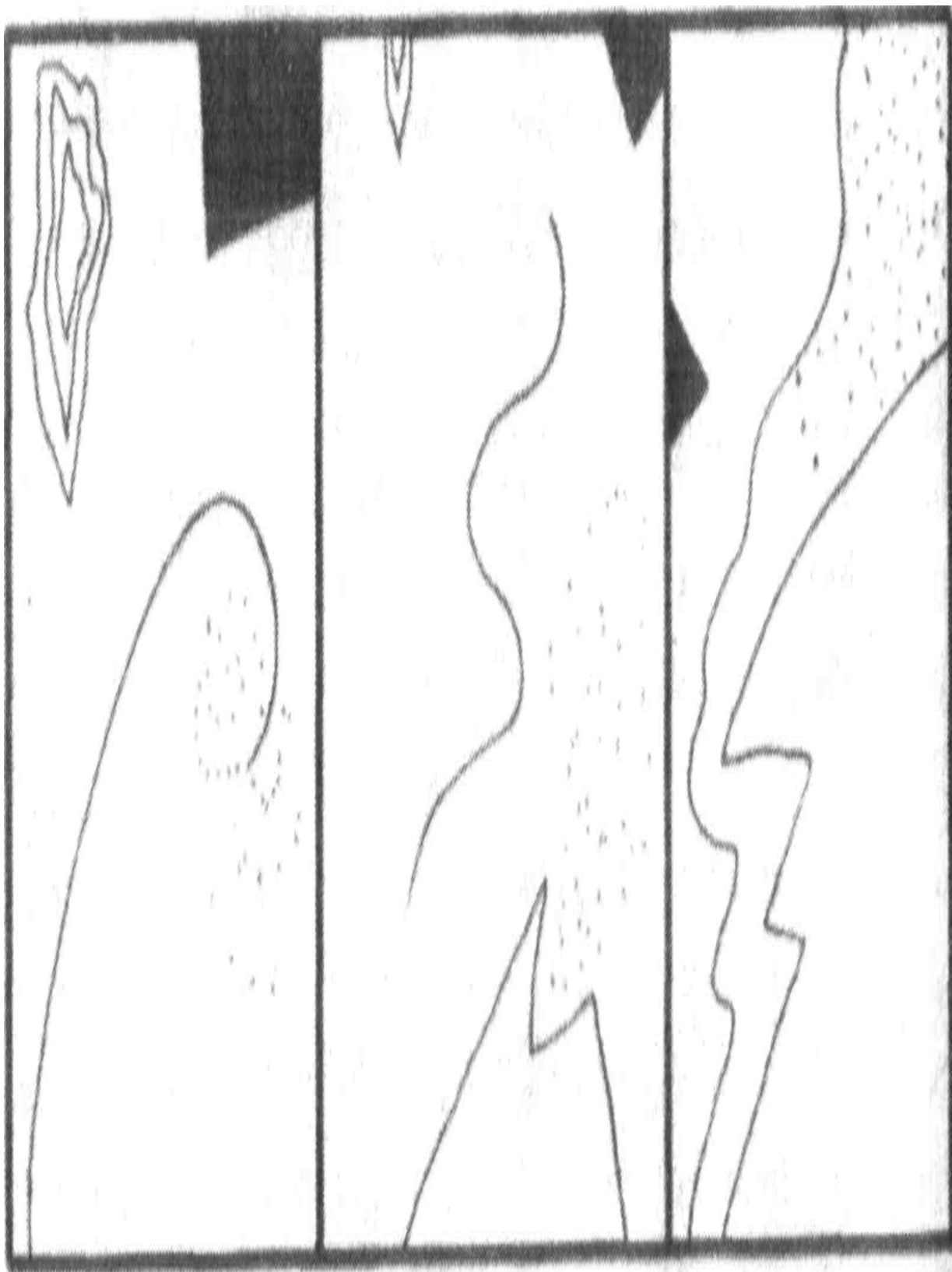
But we would like him back home. At least we would like to know where he is. He has not sent us an address or a phone number, and has not contacted us since he left a month ago. What should we do?"

Текст 5. „When she died a month ago, my mother-in-law had been living with us for seven years. She had become part of the family and we all miss her very much, in particular our young daughter who is seven years old.

Since our daughter's birth our "granny" had been a second mother to her. Now she is gone, our daughter is very unsettled, cries a lot and is difficult to deal with. More important, she keeps asking: 'Where's Granny?' or 'Where's Granny gone?' The only answers we have given have been 'She's gone away for a while' or 'She's gone to heaven'. Neither of these satisfy her.

How can we tell a seven-year-old that her grandmother has died and will not be coming back?"

Ілюстрація до завдання „Розмитий малюнок”.



ДОДАТОК В

Уривки з робіт студентів:

M: „ I feel like a bird! I am flying by plane through different continents and different countries. At the moment I can see a big yellow beach under the plane and there are hundreds, no, thousands of people there! They are swimming in the sea, playing volleyball, sunbathing.... I am even envious of them, they are so cool.... ”

P: „ It happened many years ago. It was a difficult time in the life of my country, it was the war time. All the men were ordered to fight with the Enemy. Hundreds of people set off early in the morning and all the day they were walking along the road. It was hot and stuffy, they were tired and exhausted, but they knew that only they could protect their land, their wives and children, their parents. The enemy was very close and it was frightening... ”

A: „ Oh! What a fun to go to a market in Egypt! It's a real entertainment. It's amazing, terrific and unforgettable experience! There are crowds of people everywhere, they are laughing, talking and crying. Some people want to sell things to earn some money, other people want to buy presents for their relatives and friends. It's so interesting to listen to their conversations! Their English is poor but it doesn't prevent them from understanding each other...”

T: „ People were afraid to leave their houses that day because of the strong wind. They shut their doors and closed their windows. It was a chaos outside. Branches of the trees, rubbish and dust were dancing in the air.... ”.

ДОДАТОК Г

Ілюстрації до завдання „Шедевр”.
Картина І.Айвазовського „Чорне море”.





Картина І. Шишкіна „Сосни, освітлені сонцем”.

Уривки з письмових робіт студентів:**If I could become invisible...**

O: „ To be invisible... I suppose in some situations it could be tempting and even useful. May be I would be able to change something in my life if I were invisible. But I don't want to be one. Yes, without any doubt, it's a great possibility and in my childhood I wanted to be invisible. I could peer for people, to eardrop some conversations. But now I think it is an absurd.

Perhaps, I could travel and I wouldn't need to buy a ticket to go to some country. I could easily go to the concert or to the cinema without any money. Yes, it is not so bad, but I think it is completely unreal. That's why I even don't want to dream... ”.

Y: „What should I do if I could be absolutely invisible for other people? It is not easy for me to answer this question because I am a realist. When I asked my friend about it she said that she would rob a bank. As for me, first of all I'm sure about the things I wouldn't do. I would not do any harm to people who I don't like. The temptation is great, to be honest, but it is unfair and mean. I also wouldn't rob any bank or shop, because it is not acceptable for me. ... To tell you the truth I am glad that people can see me. If I were invisible I would never meet my friends and my best half... ”.

T: „ There are so many people in the world and every person has his or her own dreams. Dreams are good because they never come true. Our wishes are in our mind and they have nothing to do with the reality. The first idea, which comes to my head, is to learn what other people really think about me. You know, people can lie and it would be interesting to understand what my friends say about me in my absence ...”.

All the people are unique. Isn't it?

N: „ There are so many people all around us, so many characters, so many faces... Of course every of us is unique! There aren't two similar men in the world. First of all we can talk about our physiology. Our body is absolutely perfect system. There are 46 chromosome in every our cell. These chromosomes include genes, which have all the information about our body, our appearance, and in general about everything! And now think! How many cells we have! And how many genes! And how many variants can we get? So, this is why people are so different in their physical appearance.

But what about our inner world? I think it is even more various and interesting! Human brain ... What could be more enigmatic? Have you ever think about how many thoughts come to our head during the day? How many decisions do we accept every day? Yes, a great number! But everyone has unique interior motive. Each of us has his own life, there are different situations, different emotions. Our childhood gives us a basic knowledge about our world. And in future it forms our character. This experience is very important. Different people have different experience and have different reactions on the same situations. That's why there isn't absolute truth in the world; there are many variants and all these variants are true, but for different people”.

K: „ People are unique, but their lives have many similar events. But this fact can't disprove peoples' unique. Every adult went to school, had the first school Day, First exam, Marriage, Children... But we all have to get education, everybody wants to be educated, Marriage and children- this is our nature... may be these events are similar for all people, but the details are unlike, the process can be absolutely different, the way of achievement the same aim can be different! Every man has his own way, we should listen to our heart, and we are going to understand this way. If you want to rich great results and bring something good to this world you can make it only when you are in the harmony with yourself. So, I think that every man is unique and very important for this world!”

Summer

Sunny, hot, bright
Have fun and hang out
We love summer
Nights

Spring

Warm, beautiful, cloudless
Wake up and wander
Spring is my favourite season
Birds

Spring

Warm, tender, sunny
Walk and smile
Love comes at last
Life

Spring

Lovely, bright, fresh
Walk and dream
I desire to take off
Love

Spring

Green, wonderful, splendid
Shine and smile
Life is beautiful
Flowers

Spring

Gentle, happy, irresistible

Adore and admire

Spring is unforgettable

Love

Spring

Crazy, endless, unforgettable

Flirt and live

Be happy

Passion

Spring

Colourful, amazing and generous

Live and love

Be always positive

Heartbreaking

ДОДАТОК Ж

Додаткові приклади завдань першого етапу.

Завдання 1.

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загальногруповий / груповий.

15 words – Students are offered to brainstorm fifteen words which they associate with the topic in question. The words are written on the blackboard. Then the teacher tells the students that fifteen words are too many to describe the topic and offers them to leave ten words. Then the teacher tells them that ten words are also too many, they should leave just five ones. In the end they have to make up a story or a dialogue with the words. While doing the exercise students learn to discuss and consider different points of view.

Завдання 2.

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загальногруповий / груповий.

Hidden emotions - Students role-play scenes in which the hidden emotion must be guessed. Divide the class in pairs, or groups of three. Ask the students to decide on the situation, on their roles, and on a dominant emotion. Ask them to role-play the situation in front of the class, and ask the other students to guess what the hidden emotion is. Suggested situations:

- A wedding anniversary. The husband brings a present, but it is not what the wife wants. Hidden emotion: disappointment.
- An employee in a large company acts as a guide to a new employee who is much younger. Hidden emotion: jealousy.
- Two people who do not know each other meet at the party. Hidden emotion: boredom.

Приклади завдань другого етапу.

Завдання 1.**Тип завдання:** ігрове.**Місце виконання:** аудиторна вправа.**Режим виконання:** груповий.

Dubbed Movie – Ask two or more students to do a role-play. You could give them a location, or tell them to pretend to act out a scene from a film that all the students know. The catch is that the students don't speak, although they can move their mouths as if they are speaking. Two or more students sit in front of the action, and do the speaking. You might want to give them time to prepare this depending on the level of the students.

Завдання 2.**Тип завдання:** психологічного характеру.**Місце виконання:** аудиторна вправа.**Режим виконання:** груповий.

The Good, the Bad and the Ugly Advice: Nominate or ask for three students. They form a line (or sit down in a row). The class asks questions or gives problems for which they need advice. Each of the three students provides a different kind of advice: good, bad, and really bad (ugly) advice. Switch the roles around so that different people get a chance to provide different kinds of advice. If the 'bad advice' is really bad, then the 'ugly advice' should be even worse. This is very good for practicing modal verbs for giving advice (should, ought to, must).

Завдання 3.**Тип завдання:** психологічне**Місце виконання:** аудиторна вправа.**Режим виконання:** груповий.**What do I look like?**

Ask the students to sit in a circle, in groups of not more than twelve. Ask the students to try on the props and accessories in turn (such as a white coat, a hat,

glasses, etc.) Students comment on the changed appearance (She looks more serious in this hat. He looks much older in this coat.)

Приклади завдань третього етапу.

Завдання 1.

Тип завдання: рефлексивно-діяльнісне

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний / загальногруповий.

Channel Hopping – For this activity you need a remote control as a prop. Divide the class into groups and give each different group “channels” or “television shows”. Possibilities include a soap opera, a sportscast, a reality show, an action movie etc. Point the remote at one group and pretend to “turn on” the channel. The group must provide the speech of the channel or show they represent. After a while, “change” the channel by pointing to a different group. The first group stops and the second one begins. Tell the students that you are very picky and will change the channel if you get bored! On another day you can give the remote control to a different student who can “channel hop”.

Завдання 2.

Тип завдання: рефлексивно-діяльнісне

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний / загальногруповий.

Both sides of the question - Choose a conflictual situation, such as:

- an adolescent returning home late at night to find an irate parents waiting up for him or her;
- two parents blaming each other for their child’s bad results at school;
- a student being told off by a head teacher when he or she has been caught smoking.

Students form a circle. They write down the initial accusatory and probably irate remark, for example, a parent might say to his or her child: Where have you been till this time of night? When all the students have completed this first remark,

they pass the papers to the right. Each student reads the remark silently and writes an answer. He or she must respect the tone of the remark on the page, which maybe completely different from what he or she wrote and passed on earlier. Then students pass the sheets of paper back to their left, so that they now have their original remarks in front of them, plus the response. Their task is to continue with their first remark. This process is repeated several times, with each student participating in two different dialogues, and seeing both sides of the question. In the end students read their dialogues.

Анкета для опитування викладачів МВНЗ

Шановні викладачі!

Просимо Вас висловити свою точку зору про стан навчання студентів-майбутніх учителів англійської мови із застосуванням мовленнєвотворчих завдань; про необхідність використання таких завдань у системі професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Дані цієї анкети будуть використані тільки для наукового дослідження з теми “Методика застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови”.

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання в письмовій формі або поставте “х” біля вибраного Вами варіанту відповіді.

Дякуємо за співробітництво!

1. Скільки років Ви працюєте в мовному ВНЗ? _____
2. Яке визначення поняттю “мовленнєвотворче завдання” ви можете надати?
3. Скільки часу Ви приділяєте виконанню мовленнєвотворчих завдань на заняттях з практики англійської мови? 5-10 хвилин; 15-20 хвилин; 20-25 хвилин; 30-40 хвилин; інше _____
4. В якому виді мовленнєвої діяльності мовленнєвотворчі завдання домінують на Ваших заняттях?
5. Чи існує необхідність використання мовленнєвотворчих завдань у мовному ВНЗ? так; ні; інше _____
6. На якому ступені навчання Ви вважаєте за доцільне застосовувати мовленнєвотворчі завдання? на першому курсі; на другому курсі; на третьому курсі; на четвертому курсі; на п'ятому курсі.
7. Чи достатня кількість мовленнєвотворчих завдань включена у підручники/посібники з питання навчання англійської мови?

8. Чи відчуваєте Ви труднощі при застосуванні мовленнєвотворчих завдань на своїх заняттях? Так ___ Ні ___. Якщо так, то з чим це пов'язане?

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Алексеева И. Н. Обучение аудированию монологической речи общественно-политического характера в языковом вузе (английский язык) : автореф. дис. на стиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Алексеева Ирина Николаевна. – М., 1976. – 24 с.
3. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
4. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопр. языкознания. – 1995. – № 1. – С. 38.
5. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов / И. В. Арнольд. – М. :Флинта : Наука, 2002. – 186 с.
6. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Артемова Ольга Іванівна. – О., 2001. – 210 с.
7. Артемьева С. С. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе : пособие для учителя / С. С. Артемьева, Е. В. Дождикова, Л. Ю. Денискина; под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. – М. : Просвещение, 1993. – 127 с.
8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

- 10.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
- 11.Балакирева М. Использование книги для чтения на уроках иностранного языка / М. Балакирева // Англ. язык. – 1998. – № 8. – С. 15.
- 12.Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
- 13.Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка А. Л. Бердичевский // Иностр. яз. в шк. – 1990. – № 4. – С. 94 – 100.
- 14.Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу „Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3 (16). – С. 9.
- 15.Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
- 16.Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. — К., 2005. — 485 с.
17. Бігич О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // Інозем. мови. – 2002. – № 2. – С. 27 – 31.
- 18.Бігич О. Б. Навчання домашнього читання англійською мовою у середніх навчальних закладах / О. Б. Бігич, О. Ж Тищенко // Інозем. мови. – 2000. – № 2. – С. 51 – 54.
19. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность и творчество / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д. : Изд-во Ростовского ун-та, 1982. – 185 с.
- 20.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дошкільника від народження до семи років : монографія / А. М. Богуш. – К. :Слово, 2004. – 376 с.

21. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упоряд. А. М. Богуш. В 2-х ч.- К.: Вища школа, 1999.- 288 с.
22. Болдырева П. Б. Обучение монологической устной речи студентов 1 курса языкового вуза с опорой на учебные тексты : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „теория и методика обучения” / П. Б. Болдырева. – Л., 1988. – 15 с.
23. Бориско Н. Ф. Структура и содержание коммуникативно-профессиональной компетенции у будущих учителей иностранного языка / Н. Ф. Бориско // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. – Вип. 17. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2001. – С. 16 – 19.
24. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна. — К., 2007. — 281 с.
25. Бржозовская К. М. Методика обучения аудированию полемических текстов студентов старших курсов языкового педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бржозовская Кира Михайловна. – М., 2003. – 133 с.
26. Булаховський Л. А. Виникнення і розвиток літературних мов / Л. А. Булаховський // Мовознавство. – 1947. – Т. IV – V. – 136 с.
27. Бурлаков М. А. Какой должна быть система упражнений? / М. А. Бурлаков // Иностр. яз. в шк. – 1987. – № 4. – С. 21 – 23.
28. Бухбиндер В. А. Методика и психология обучения иностранным языкам // Бухбиндер В. А. О системе упражнений : хрестоматія.: Русский язык, С. 92-98.
29. В. А. Бухбиндер ; сост. А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 92 – 98.
30. Варзацька Л. Методика розвитку зв'язного мовлення. Розвивальне навчання / Л. Варзацька, Л. Шевченко. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 228 с.

- 31.Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 285 с.
- 32.Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
- 33.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 94 с.
- 34.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 95 с.
- 35.Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гавриш Наталя Василівна.— К., 2002. — 438 с.
- 36.Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ „Лебідь”, 2001. – 218 с.
- 37.Гайдукова, Л. В. Система вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови / Л.В. Гайдукова / Іноземні мови. - 2007. - №4. - С. 26-32.
- 38.Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „теорія та методика навчання (англійська мова)” / Л. В. Гайдукова. – К., 2008. – 19 с.
- 39.Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителей / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
- 40.Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 333 с.

41. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
42. Гейхман Л. К. Искусство быть и общаться с другим (Интерактивное обучение) / Л. К. Гейхман. – Пермь : Центр развития образования, 2001. – 252 с.
43. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Н. И. Гез / Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 6. – С. 19 – 24.
44. Глазунова Т. В. Обучение письменному общению на английском языке с применением „диалога-журнала” (2 курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Глазунова Тамара Владимировна. — К., 1997. – 214 с.
45. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
46. Гончарова Н. Л. Категория „компетентность” и „компетенция” в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] / Н.Л. Гончарова – Режим доступа до: www.nctu.ru
47. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
48. Гришина Е. А. Об одном подходе к проектированию рефлексивной технологии / Е. А. Гришина // Материалы I Междунар. науч.-метод. конф. / под ред. О. В. Романовой. – Саратов : ИЦ „Наука”, 2008. – С 29– 32 .
49. Гронь Л. В. Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гронь Лариса Василівна. — К., 2001. – 198 с.
50. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.

51. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
52. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
53. Демьяненко М. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Демьяненко, К. Лазаренко, С. Кислая. – К. : Высш. шк., 1976. – 283 с.
54. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К. : МО України, 1994. – 61 с.
55. Державна програма „Вчитель” // Інформаційний збірник МОН України. – 10 / 2002.
56. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. — 224 с.
57. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української мови) : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. К. Донченко. – К., 2001. – 459 с.
58. Дресслер В. Синтаксис текста / В. Дресслер // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. – М., 1978. – С. 11 – 138.
59. Дружинин В. Н. Психология общин способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
60. Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. В. Елухина // Иностр. яз. в шк. – 1986. – № 6. – С. 15 – 19.
61. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностр. яз. в шк. – 1989. – № 2. – С. 28 – 36.
62. Елухина Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 3. – С. 28 – 38.

63. Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке / И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон, Р. Шерер, Дж. Шнайдер и др.: Пер. с англ. – М.: Еврошкола, 1998. – 155 с.
64. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Политиздат, 1982. — 250 с.
65. Заболотская О. А. Развитие навыков английской устной речи средствами нетрадиционных форм / О. А. Заболотская // Зб. наук. пр. ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – О., 2000. – Вип. 12. – С. 38 – 46.
66. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
67. Залевская А. А. Слово и текст в психолингвистическом аспекте / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1992. – 27 с.
68. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. — Ростов-н/Д. : Феникс, 2003. — 288 с. – (Серия „Учебники, учебные пособия”).
69. Запорожченко А. П. Обучение устной подготовленной монологической речи на 1 курсе факультета английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Запорожченко А.П. – К., 1971. – 212 с.
70. Заремская С. И. Развитие инициативной речи учащихся. На материале английского языка: кн. для учителя / С. И. Заремская, А. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1983. – 127 с.
71. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 382, [1] с.
72. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / спец. 19.00.10 „ ” / И. А. Зимняя. М., 1973. – 32 с.
73. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

74. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219, [2] с.
75. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
76. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 60.
77. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 27 – 41.
78. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
79. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
80. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности / И. П. Калошина. – М. : МГУ, 1983. – 168 с.
81. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
82. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. Посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Караман С. – К.: Ленвіт, 200. – 272 с.
83. Китайгородская Г. А. Интенсивная методика обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 175 с.
84. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія / Н. В. Кічук. – К. : Вища шк., 1994. – 156 с.
85. Клепиков О. І. Основи творчості особистості : навч. посіб. / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – К. : Вища шк., 1996. – 295 с.

- 86.Кожина М. Н. Стилистика русского языка : учеб. для студентов пед. ин-тов / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение,1993. – 224 с.
- 87.Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие /Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. – 264 с.
- 88.Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці / О. Комар // Почат. шк. – 2004. – № 9. – С. 5 – 7.
- 89.Кононенко В. І. Етнопедagogіка : навч. посіб. для студ. / В. І. Кононенко. – К. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 156 с.
- 90.Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : Тетра Системс, 2003.– 175 с.
- 91.Кравченко Т.М. Використання методу проектів у навчанні спілкування англійською мовою / Кравченко Т.М. // Інозем. мови. – 2008. – № 4. – С. 66 – 71.
- 92.Крамаренко Н. О. Коммуникативная компетентность студента-филолога [Електронний ресурс] / Н. О. Крамаренко. – Режим доступу до : www.grani.vspu.ru
- 93.Краснопольский В. Э. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами компьютерной техники (на материале преподавания английского языка): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Краснопольский Владимир Эдуардович. – Л., 2000. - 203 л.
- 94.Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кривчикова Галина Федорівна. – Х., 2005. – 344 с.
- 95.Ладыженская Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1980. – 187 с.
- 96.Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

97. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
98. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи / Т. А. Ладыженская // Совершенствование методов обучения русскому языку : сб. ст. / сост А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – С. 43 – 47.
99. Леонтьев А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопр. философии. – 1979. – № 1. – С. 128 – 132.
100. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : Учебник для студентов вузов / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
101. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и вопросы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучение языку. – М. : МГУ, 1967. – С. 6 – 16.
102. Леонтьев А. А. Речь и общение / А. А. Леонтьев // Иностр. яз. в шк. – 1974. – № 6. – С. 3 – 12.
103. Леонтьев А. А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – К.: 1979. – С.18 – 29
104. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
105. Лёвина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Лёвина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
106. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам = Livingstone C. Role Play in Language Learning / К. Ливингстоун ; предисл. и прил. Н. И. Гез. — М. : Высш. шк., 1988. — 127 с.
107. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей КПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 1999. – 523 с.

108. Лосева Л. М. Как строится текст / Л. М. Лосева. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.
109. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
110. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Луцан Надія Іванівна. – О., 1995. – 186 с.
111. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
112. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
113. Мартинова Раїса Юріївна. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. : Дис... д-ра наук: 13.00.09 / Мартинова Раїса Юріївна. - 2007.
114. Матвейченко В. В. Методика обучения устной спонтанной речи с использованием произведений художественной литературы (английский язык, начальный этап, языковой факультет высшего учебного заведения) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Матвейченко Виктория Викторовна . — К., 2000. – 206 с.
115. Матюха Г. В. Методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку англomовного спілкування / Г. В. Матюха. – Мелітополь : , 2007. – 200 с.
116. Махмутов М. И. Проблемное обучение: понятие и содержание / М. И. Махмутов, М. А. Матюшкин // Вестн. высш. шк. – 1977 – № 2. – 18-26 С.
117. Мацько Л. І. Українська мова : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько, О. М. Сидоренко. – Донецьк : ТОВ ВКФ „БАО”, 2005. – 480 с.

118. Мельничайко В. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад / В. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1984. – 223 с.
119. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В. Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 22 – 124.
120. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізація навчання аудіювання учнів І класу середньої школи з поглибленим вивченням англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Метьолкіна Оксана Борисівна. – К., 1996. – 226 с.
121. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
122. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред.. М.І. Пентиліук: Підручник для студентів-філологів.- К.: Ленвіт, 200.-262 с.
123. Методика викладання української мови в середній школі / За ред.. С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського. – К.: Рад. Школа, 1962. – 372 с.
124. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностр. языки в шк. – 2000. – № 5. – С. 17 – 22.
125. Моїсеєнко О.Ю. Дискурсно-прагматичні особливості дитячого мовлення (на матеріалі сучасної англійської мови): дис. ... канд. пед. наук : 10.02.04 германські мови / Моїсеєнко О.Ю. – К., 1999. – 18 с.
126. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание / В. А. Моляко. – М. : Знание, 1985. – 134 с.
127. Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці / В. О. Моляко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – С. 34 – 42.

128. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект). – К. : Стилос, 2001. – 342 с.
129. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5 – 7 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нікітіна Алла Василівна. – К., 2000. – 198 с.
130. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Інозем. мови. – 1995. – № 3 – 4. – С. 5 – 10.
131. Ніколаєва С. Ю. Проектна робота „Europe is more than you think” для учнів старшої школи / Ніколаєва С. Ю. // Інозем. мови. – 2006. – № 1. – С. 3 – 17.
132. Ничкало Н. Г. Дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н. Г. Ничкало // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспектива розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – С. 19 – 23.
133. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998.
134. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.
135. Онисина И. С. Обучение студентов технических вузов аудированию профессионально направленной речи (III этап, английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Онисина И.С. – К., 1990. – 211 с.
136. Онищук В.О. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и умений // Дидактика современной школы: Пособие для учителей. – К. : Рад. Шк., 1987. – 350 с.
137. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Изд-во „Русский язык”, 1977. – 216 с.
138. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев. – М. : Флинта, 2001. – 240 с.

139. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
140. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
141. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
142. Пентилюк М. І. Аналіз тексту на уроках мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30 – 32.
143. Пентилюк М. І. Стилiстична організація тексту (теоретичний аспект) / М. І. Пентилюк // Пiвденний архiв : зб. наук. пр. – Херсон : Атлант, 1999. – Вип. 5. – С. 12 – 16.
144. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С 5-9.
145. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група „Основа”, 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. „Вивчаємо українську мову та літературу”. – Вип. 7 (44)).
146. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 302 с.
147. Пехота О. М. Технологічний підхід в освіті з позицій педагогіки розвитку О. М. Пехота // Освітні технології у школі та вузі. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1999. – С 20-25.
148. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

149. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови / К. М. Плиско . – Харків.: Основа, 1995
150. Подосиннікова Г. І., Безвін Ю.Г. Використання методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів / Подосиннікова Г. І., Безвін Ю.Г. // Інозем. мови. – 2006. – № 1. – С. 30 – 38.
151. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Полат Е.С. // Иностранные языки в школе - № 2, 3 - 2000 г. -
152. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
153. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 324 с.
154. Попова Т. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1-го курса заочного отделения языкового вуза (на материале англ. языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Татьяна Петровна . – Н. Новгород, 1999. – 160 с.
155. Потєбня А. А. Мысль и язык / А. А. Потєбня. – К. : Синто, 1993. – 190 с.
156. Програма з англійської мови для інститутів/університетів (п'ятирічний курс навчання) : проект / кол. авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 246 с.
157. Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с.
158. Психологический словарь / Под. Ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова.- 2-е изд., перераб. И доп. – М. : Пед-ка – Пресс, 1996. – 440 с.
159. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

160. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973.– 423 с.
161. Румянцева И. А. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. А. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 320 с.
162. Садова Т.А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів до професійно-комунікативної діяльності/ Т.А. Садова // Виховання і культура. – 2009. – № 1-2. – С 33-38.
163. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (III курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Самойлюкевич Ирина Владимировна – К., 1990. – 247 с.
164. Сарычев С. В. Педагогическая психология / С. В. Сарычев. – СПб. : Питер, 2006. – 223 с.
165. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В.Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с., с. 119 – 120
166. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2006. – 716 с.
167. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури/ О. Семенов. – Суми : ВВП Мрія - 1, 2005. – 404 с.
168. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – Киев : Магистр-Х, 1998. – 152 с.
169. Симоненко Т. Теорія та практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т.Симоненко. – Черкаси.: Брама, 2006. – 378 с.
170. Сениця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4 – 8 класів / І. Сениця. – К.: Рад. шк., 1974. – 208 с.
171. Сказкив Г. Г. Приемы проверки домашнего чтения в 8-м классе / Г. Г. Сказкив // Иностр. языки в шк. – 1982. – № 4. – С 50-52.

172. Скалкин В. Обучение монологическому высказыванию / В. Скалкин. – Киев : Рад. шк., 1983. – 119 с.
173. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Інозем. мови. – 1999. – № 3. – С. 3 – 8.
174. Склярєнко Н. К. Рольова гра в інтерактивних фоновправах для формування мовних компетенцій у процесі оволодіння іноземною мовою / Н. К. Склярєнко // Інозем. мови. – 2006. – № 4. – С. 15 – 18.
175. Слaстєнин В. А. Профессиональная готовность учителя в воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Слaстєнин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М. : Изд-во Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина, 1982. – 428 с.
176. Слєсарєва В.М. Розвиток непідготовленого іншомовного мовлення учнів як засіб формування комунікативної компетенції / Слєсарєва В.М. // Інозем. мови. – 2009 – № 3 – С. 12-15.
177. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин ; под общ. ред. и с предисл. д-ра филол. наук А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 349 с.
178. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков)/ Сост. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – СПб.: “Златоуст”, 1999. – 472 с.
179. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования : автореф. дис. на стиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 общая педагогика/ Е. А. Смирнова. М., 2007. – 37 с.
180. Соколова С. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.02 / Соколова Світлана Володимирівна . – К., 2006. – 176 с.

181. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
182. Соловьева Н. Д. Индивидуализированное обучение устной монологической речи по специальности в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соловьева Н.Д. – Киев, 1991. – 253 с.
183. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. – М. : Изд-во „Логос”, 1998. – 296 с.
184. Статівка В. І. Взаємоповязане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: автореф. дис. на стиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 теорія і методика навчання російської мови / В. І. Статівка . К., 2006. – 40 с.
185. Сура Н. А. Психологічні механізми мотивації навчання студентів ВНЗ іншомовної професійної комунікації / Н. А. Сура // Освіта Донбасу. – 2005. – № 5 – 6. – С. 74 – 80.
186. Сищенко Ю. Р. Від слова – до творчості: розвиток творчих мовленнєвих здібностей студентів / Ю. Р. Сищенко // Наук. вісн. : зб. наук. пр. Південноукр. держ.о пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – 2006. – Вип. 7 –8. – С.
187. Сищенко Ю. Р. Досвід застосування діалогових форм у навчанні мовлення майбутніх учителів іноземної мови / Ю. Р. Сищенко // Освіта Донбасу. – 2006. – № 2. – С. 78– 81.
188. Сищенко Ю. Р. Метод драматизації в системі розвитку усного та писемного мовлення студентів – майбутніх вчителів іноземної мови (з досвіду роботи) / Ю. Р. Сищенко // Гуманіт. вісн. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – 2008. – Вип. 14. – С. 327 – 330.

189. Сищенко Ю. Р. Виявлення рівня готовності до мовленнєвої професійно-педагогічної діяльності в майбутніх вчителів іноземної мови / Ю. Р. Сищенко // Наук. вісн. : Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2008. – Вип. 18. – С. 123 – 129.
190. Сищенко Ю. Р. Використання картинок з не розгорнутою ситуацією для розвитку ініціативного мовлення студентів – майбутніх вчителів іноземної мови (з досвіду роботи) / Ю. Р. Сищенко // Наук.-метод. зб. „Гуманізація навчально-виховного процесу”. – 2008. – Вип. XLIV. – С. 164 – 167.
191. Сищенко Ю. Р. Особливості експериментальної методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань/ Ю. Р. Сищенко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 23. – С.303 – 3111.
192. Сищенко Ю. Р. Розвиток усного та писемного мовлення студентів – майбутніх учителів іноземної мови на основі автентичного художнього тексту / Ю. Р. Сищенко // Наукові записки Ніжинського держю ун-ту імені Миколи Гоголя. – 2009. – № 3. – С.137 – 140.
193. Сищенко Ю. Р. Таксономія мовленнєвотворчих завдань у системі іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови / Ю. Р. Сищенко // Наук.-метод. зб. „Гуманізація навчально-виховного процесу”. – 2010. – Вип. LI. – С. 71 – 80.
194. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
195. Тархова Л. А. Формування навичок пізнавальної самостійності у студентів-філологів, майбутніх перекладачів : монографія / Л. А. Тархова. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2006. – 120 с.
196. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. Т. 1. – 329 с.

197. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 156 с.
198. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 теорія та методика навчання (англійська мова) / Топтигіна Наталя Михайлівна. — К., 2004. – 24 с.
199. Трунова В. А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь / В. А. Трунова // Почат. шк. – 1988. – № 8. – С.
200. Улухіна Н. В. Контроль усного неофіційного об'єднання на іноземн.яз в школі / Н. В. Улухіна и др. // Иностран. яз. в шк. – 1998. - № 2 . – С. 14 – 18.
201. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.
202. Ушакова Т. М. Текст как объект психологического анализа / Т. М. Ушакова // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 107– 115.
203. Ушинський К. Д. Рідне слово // Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1955.
204. Фастовец Р. В. Управление иноязычным общением в учебных условиях / Р. В. Фастовец // Методика обучения иностр. яз.: Хрестоматия – М. : Рус. яз., 1991. – С. 187 – 192.
205. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
206. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Вид. центр „Академія”, 2000. – 544 с.
207. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л. О. Филатова // Доп. образование. – 2005. – № 7. – С. 9 – 11.

208. Функції і структура методів навчання / за ред. В. О. Онищука. – К. : Рад. шк., 1979. – 159 с.
209. Харлов Г. А. Психологические основы методики преподавания иностранных языков / Г. А. Харлов. – Днепропетровск, 1973. — 76 с.
210. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
211. Царькова В.Б. Мовні вправи німецькою мовою. М.: Мир, 1980. – 212 с.
212. Цимбалюк І. М. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей молодших школярів : навч.-метод. посіб. / І. М. Цимбалюк, Ю. В. Пелех. – К. : ВД „Професіонал”, 2004. – 222 с.
213. Черныш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черныш Валентина Васильевна . – Киев, 2001. – 308 с.
214. Шанский Н. М. Филологический анализ художественного текста / Н. М. Шанский, Ш. А. Махмудов. – СПб. : Наука, 1999. – 288 с.
215. Шаров. А. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе / А. Шаров // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 110 - 114.
216. Шатилов С. Ф. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С. Ф. Шатилов, Ю. В. Еремин // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе : меж вуз. сб. науч. тр. – М., 1985. – С. 3 – 15.
217. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в школе : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

218. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12 „Изучение и преподавание современных языков для целей общения” /Д. Шейлз // Совет Европы Пресс. – 1995. – 349 с.
219. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
220. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
221. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.
222. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 480 с.
223. Явоненко М. В. Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 теорія навчання / М. В. Явоненко. – К., 2007. – 21 с.
224. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов: СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
225. Ямницький В. М. Вплив емоціогенних ситуацій на творчу діяльність учнів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ямницький Вадим Маркович . – О., 1993. – 134 с.
226. Anderson A. Listening / A. Anderson, T. Lynch. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 154 p.
227. Bilbrough N. Dialogue activities / Bilbrough N. Cambridge, 2007. – 256 p.
228. Brown D. principles of language learning and teaching. – Pearson education, 2007. – 424 p.

229. Buck G. *Assessing Listening* / G. Buck. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 274 p.
230. Byrne D. *Just write* / Byrne D. – Macmillan, 1988. – 48 p.
231. Bialystok E. *Communication strategies: A Psychological Analysis of Second-language use* / E. Bialystok. – Oxford : Blackwel, 1990. – 223 p.
232. Canal M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* // Richards J. and Schmidt R., (eds.) *Language and Communication*. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
233. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
234. Dougili J. *Drama Activities for Language Teaching* / J. Dougili. - London: Macmillan, 1987.
235. Dziedzic A. *Drama w szkole podstawowej* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o. / A. Dziedzic, M. Gudro. – Kielce, 1998. –130 s.
236. Evans V. *Successful writing* / Evans V. – Express publishing, 1998. – 138 p.
237. Geraghty M. *The five minute writer* / M. Geraghty. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 123 p.
238. Guilford J. P. *Creativity: yesterday, today, tomorrow* / J. P. Guilford // *I of creative behavior*. – 1967. – Vol. 1. – P. 3 – 14.
239. Hadfield J. *Simple speaking activities* / J. Hadfield. – Oxford: Oxford, 2000. – 77 p.
240. Harris E. *Small group and team communication* / E. Harris .- London: Pearson Education, 2008.- 337p.
241. Chomsky N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use* / N. Chomsky . - New York: Praeger, 1986
242. Ishcuk N. *The Manual on the Home Reading for the Senior Students of the Secondary School* / N. Ishcuk // *АНГЛІЙСЬКА МОВА*. – 1998. № 41. – p. 4 – 9

243. Ladousse G. Role Play / G. Ladousse . – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 188 p.
244. May S. Doing creative writing / S. May. – Routledge, 2007. – 167 p.
245. Miller Ch. Games: purposes and potential in education / Ch. Miller. – Springer, 2008. – 269 p.
246. Morley D. Creative writing / D. Morley. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 291 p.
247. Nunan D. Designing tasks for the communicative classrooms / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 110 p.
248. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching /J. Richards. –Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 384 p.
249. Robert B. Speaking for yourself / Robert B. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 129 p.
250. Robert W. Lucas Creative Learning – 2007.
251. Rodgers C. Towards a theory of creativity. On becoming a person / C. Rodgers. – Boston, 1961. – P. 12 – 24.
252. Thornby S. How to teach speaking / S. Thornby. – Longman, 2005. – 156 p.
253. Ur P. Teaching Listening Comprehension / P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – 172 p.
254. Way B. Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży WsiP / B. Way. – Warszawa, 1995. – 158 s.
255. Willis J. A framework for task based learning / Willis J. – Longman, 1996. – 157 p.
256. Wright A. Pictures for language learning / A. Wright. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 116 p.

