

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

БЕРШАДСЬКА НІНА СЕРГІЇВНА

УДК 378.013 + 372 + 420+ 372.6

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ
АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Боднар Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ		4
ВСТУП		5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ	АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	11
1.1.	Співвідношення понять «дискурс», «мовлення», «текст» у науковій літературі	11
1.2.	Комунікативна компетенція майбутніх викладачів англійської мови	22
1.3.	Дискурсивна англomовна компетенція, її характеристики	35
1.3.1.	Психологічні механізми формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей	50
1.3.2.	Стан сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей	60
Висновки з розділу 1		75
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ	УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	79
2.1.	Типи дискурсів як базовий компонент змістового аспекту формування англomовної усної дискурсивної	79

	компетенції студентів мовних спеціальностей	
2.2.	Система вправ для формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей	98
2.3.	Експериментальна модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей	126
	Висновки з розділу 2	150
	РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	153
3.1.	Підготовка та реалізація експерименту	153
3.2.	Констатація та інтерпретація одержаних результатів	174
3.3.	Методичні рекомендації з формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей	183
	Висновки з розділу 3	190
	ВИСНОВКИ	193
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	197
	ДОДАТКИ	221

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КК – комунікативна компетенція

ДК – дискурсивна компетенція

АУДК – англомовна усна дискурсивна компетенція

ФАУДК – формування англомовної усної дискурсивної компетенції

ЕГ₁ (ПНПУ) – експериментальна група₁ (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського)

ЕГ₂ (МДУ) – експериментальна група₂ (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

КГ₁ (ПНПУ) – контрольна група₁ (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського)

КГ₂ (МДУ) – контрольна група₂ (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Однією з умов підвищення якості професійної діяльності сучасних фахівців є знання іноземної мови як інструменту професійного спілкування. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон про вищу освіту, Концепція мовної освіти в Україні та Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти наголошують на створенні умов для розвитку мовної особистості спеціаліста, який досконало володіє мовними засобами, має розвинуті навички спілкування в усіх сферах іншомовного середовища.

Загальні лінгводидактичні аспекти навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі розкрито в дослідженнях О. Бігич, С. Боднар, Н. Гальської, Р. Мартинової, Н. Скляренко, О. Тарнопольського, Г. Харлова, R. Jordan, D. Nunan та ін. Висвітлено теоретичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетенції (І. Баценко, С. Ніколаєва, С. Шатілов, M. Halliday, H. Hymes, D. Hymes та ін.), вивчено методіку формування англійської соціокультурної (Н. Бориско, Є. Верещагін, Г. Воробйов, В. Костомаров та ін.), культурно-країнознавчої (Л. Голованчук, В. Сафонова, N. Brooks, M. Byram та ін.), соціолінгвістичної (Н. Ішханян, Д. Левін, G. Brown та ін.), мовної (І. Дроздова, Ю. Тельпуховська), мовнокомунікативної (Т. Симоненко), мовленнєвої (І. Варнава, Н. Веніг) компетенцій тощо. Натомість учені зазначають, що однією з найважливіших складових комунікативної компетенції є дискурсивна. Досліджено змістовий аспект цієї компетенції (М. Колкова, О. Соловова, H. Boyer, M. Canale, S. Savignon, M. Swain), її структуру (Н. Головіна, К. Сєдов), стратегії спілкування (В. Дем'янов, М. Макаров, J. Gumperz), типи дискурсів і правила їх побудови (М. В'ятютнев, Н. Єлухіна, В. Карасик, К. Серажим, С. Суворова).

Формування дискурсивної компетенції досліджувалось у сфері писемної комунікації учнів (Н. Головіна) і студентів педагогічних ВНЗ (А. Буднік, О. Кучерява), усної комунікації студентів немовних ВНЗ (Н. Баранова, В. Жура,

О. Кучеренко, Г. Руденко). Водночас, у теорії і практиці навчання іноземної мови немає науково обґрунтованої методичної системи формування англomовної усної дискурсивної компетенції (далі – АУДК) у студентів мовних спеціальностей, які навчаються в педагогічних ВНЗ. Отже, є суперечності між наявністю спеціальних досліджень з означеної проблеми, її теоретичною і методологічною розробленістю в лінгводидактиці вищої школи і відсутністю спеціальної методики формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Необхідність їх вирішення зумовило вибір теми дослідження «Методика формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов «Теорія та методика навчання англійської мови як спеціальності у вищій школі в контексті інтеграційних тенденцій у науці» (номер державної реєстрації 0109U000200), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 27.11.2008 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 24.02.2009 р.).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка методики формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і структуру феномена «англomовна усна дискурсивна компетенція студентів мовних спеціальностей»; уточнити поняття «дискурсивна компетенція», «дискурсивні вміння».
2. Схарактеризувати типи дискурсів, що складають базовий компонент

змістового аспекту формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

3. Розробити експериментальну модель, методику та систему вправ формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

4. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

5. Укласти методичні рекомендації щодо формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Об'єкт дослідження – англомовна комунікативно-дискурсивна діяльність студентів мовних спеціальностей.

Предмет дослідження – формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Методи дослідження. З метою характеристики сучасного стану проблеми формування АУДК у студентів мовних спеціальностей у ВНЗ і визначення змісту професійно-орієнтованого навчання студентів мовних спеціальностей задіяно методи аналізу й узагальнення психолого-педагогічних, лінгвістичних і методичних джерел з досліджуваної теми. Для виявлення рівнів сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей застосовано методи тестування, цілеспрямованого педагогічного спостереження й анкетування. З метою обґрунтування і розробки експериментальної моделі і системи вправ застосовано методи наукового спостереження за процесом формування у студентів мовних спеціальностей АУДК та моделювання відповідного процесу навчання. З метою перевірки ефективності розробленої експериментальної методики було проведено педагогічний експеримент. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики застосовано методи статистичної обробки інформації.

Базою дослідження виступили: факультет іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського» та факультет іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Загальна кількість учасників експерименту склала 250 студентів, в основному експерименті взяли участь 120 студентів мовних спеціальностей.

Наукова новизна дослідження. Уперше досліджено й науково обґрунтовано методику формування АУДК у студентів мовних спеціальностей. Розкрито сутність феномена «англомовна усна дискурсивна компетенція студентів мовних спеціальностей (здатність мовної особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні монологічні і діалогічні усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійного педагогічного спілкування з урахуванням їх специфіки та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів), його структуру (стратегічний, тактичний, жанровий і текстовий компоненти); схарактеризовано педагогічний і дидактичний типи дискурсів, що складають базовий компонент змістового аспекту формування АУДК у студентів мовних спеціальностей; розроблено експериментальну модель формування АУДК у студентів мовних спеціальностей, що обіймає три етапи (когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-комунікативний, конструктивно-творчий). Визначено критерії (теоретико-термінологічний, конструктивно-змістовий, професійно-комунікативний), показники (обізнаність з термінологічною базою дискурсології; з лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами дискурсу; з національно-культурними особливостями англомовного дидактичного дискурсу; вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях; декодувати та реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах; моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу; вміння мовностилістично оформлювати дидактичний дискурс; застосовувати комунікативні стратегії дидактичного дискурсу; сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації), схарактеризовано рівні (високий, середній, низький)

сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей; уточнено поняття «дискурсивна компетенція», «дискурсивні вміння». Подальшого розвитку набула теорія і практика навчання студентів мовних спеціальностей англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено методику діагностики сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей, дібрано професійно-спрямований мовний і мовленнєвий матеріал, на основі якого розроблено систему вправ, спрямовану на формування АУДК у студентів мовних спеціальностей. Відповідно до змісту цих вправ розроблено спецкурс “Discourse in Language Teaching” для студентів старших курсів мовних спеціальностей та укладено методичні рекомендації з формування АУДК.

Результати дослідження можуть бути використані під час викладання фахових дисциплін («Теорія мовної комунікації», «Стилістика англійської мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Дискурсологія», «Практика усного та писемного мовлення»), що забезпечують підготовку фахівців мовних спеціальностей; при розробці робочих програм і навчальних посібників для студентів факультетів іноземних мов.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 77 від 17.04.2011 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 08.2/453 від 04.04.2011 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт про впровадження № 03-36 від 14.01.2011 р.), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт про впровадження № 137 від 05.05.2011 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 38/03-а від 07.02.2011 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи

методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням, підтверджено експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження здійснена на *міжнародних*: «Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?» (Дніпропетровськ, 2009), «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Ізраїль, 2010), «Філологія і освітній процес: 21 століття» (Одеса, 2010), «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2010» (Одеса, 2010) та *всеукраїнських*: «Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах» (Євпаторія, 2009), «Англійська мова в контексті сучасних наукових парадигм» (Херсон, 2010), «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2011) *науково-практичних конференціях*.

Публікації. Результати та основні положення дослідження викладено в 12 публікаціях автора, з них 5 – у фахових наукових виданнях України, 6 – у наукових збірниках і тезах доповідей, 1 – у виданні навчально-методичного характеру (у співавторстві). Особистий внесок здобувача у праці у співавторстві полягає в упорядкуванні автентичних пізнавальних текстів дидактичного спрямування, автентичних аудіо- та відеоматеріалів з прикладами різних типів дискурсів, розробці серії вправ з тем “Education in students’ lives”, “Jobs and careers”, “Talking about personality”, “Children’s upbringing”, “Youth problems”, “Teacher: a profession or a vocation?”

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 15 додатків. Основний текст дисертації викладено на 196 сторінках. Роботу ілюстровано 10 рисунками, 14 таблицями, що обіймають 7 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 245 найменувань (з них 53 іноземними мовами) і розміщений на 24 сторінках. Додатки викладено на 90 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Співвідношення понять «дискурс», «мовлення», «текст» у науковій літературі

Проблема вивчення дискурсу належить до категорії актуальних завдань сучасного мовознавства. Поняття “дискурс” є ключовим в дослідженнях таких зарубіжних науковців, як Е. Бенвеніст, Ю. Габермас, Л. Геспен, Т. ван Дейк, Дж. Дюбуа, Дж. Кук, М. Фуко та інших. Серед вітчизняних дослідників дискурс вивчали Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Борботько, В. Карасик, О. Кубрякова, М. Макаров, Г. Орлов, Г. Почепцов та інші.

Розглянемо поняття «дискурс» більш детально. У науковій літературі існує декілька підходів щодо тлумачення і розуміння дискурсу.

Лінгвістичний словник пояснює дискурс (від фр. *discourse* – мовлення) як зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними, прагматичними та іншими факторами; текст, що взятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їх свідомості [99:136-137].

У словнику термінів з лінгвістики тексту Т. Ніколаєвої зафіксовано такі дефініції дискурсу: 1) зв’язний текст; 2) усно-розмовна форма тексту; 3) діалог; 4) група висловлювань, пов’язаних між собою за змістом; 5) мовленнєве утворення (писемне чи усне) [118:467].

Педагогічний словник визначає дискурс як найважливішу складову частину мовленнєвої події, процес мовленнєвої поведінки, вербальний та

невербальний обмін, що відбувається в мовленнєвій ситуації. Дискурс – багаторівневий процес, що складається з: вербальної поведінки; акустичної поведінки (гучність, висота тону, інтонування, темп, паузація, ритм); кінесичної поведінки (жести, міміка, поза); просторової поведінки (проксеміка, знакове використання простору при мовленнєвому спілкуванні) [128:51].

Термін «дискурс» (discourse) походить з класичної риторики, де він означав мову, яка розглядається в дії, в реальному застосуванні. Цей діяльний аспект поняття зберігається і в його сучасному тлумаченні. Теорія дискурсу як прагматизованої форми тексту бере свій початок у концепції Е. Бенвеніста, який розрізняв план розповіді (*rècit*) і план дискурсу – мови, «що властива мовцю». Дискурс відображає суб'єктивну психологію людини і, таким чином, на відміну від теоретичного міркування, не може бути відчужений від мовця [16:215].

Характерною рисою дискурсу, за словами Е. Бенвеніста, є його співвіднесеність з конкретними учасниками мовленнєвого акту, тобто з адресантом і адресатом, а також із комунікативним наміром мовця будь-яким чином впливати на адресата. «Мовлення, – підкреслював він, – слід розуміти в самому широкому сенсі, як будь-яке висловлювання, що передбачає мовця й слухача і намір першого певним чином вплинути на другого... Таким чином, різниця, яку ми проводимо між історичною розповіддю (*rècit*) і мовленням (discourse), ні в якому разі не збігається з різницею між писемним й усним різновидами мови» [16:217].

Дискурсом називають і процес, пов'язаний з реальним мовотворенням, створенням мовного твору (О. Александрова, Дж. Карон, О. Кубрякова), який розгортається в часі і просторі певним чином [92:17; 199:158].

Ф. Бацевич визначає дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву, відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників, а також синтез когнітивних, мовних і позамовних чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від

тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [15:138]. Іншими словами, для дослідника дискурс – це сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнаванням, осмисленням і презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом).

Дискурс інтерпретується і як діалог [124;145], і як категорія мови, яка матеріалізується у вигляді усного або письмового твору, завершеного у змістовому та структурному відношеннях [47:10].

Термін «дискурс», за визначенням Г. Орлова, розуміється як «категорія (природного) мовлення, яка матеріалізується у вигляді усного чи письмового мовного твору, відносно завершеного в смисловому і структурному відношеннях, довжина якого потенційно варіативна» [124:97]. Цю думку поділяють і французькі вчені, як-от: Л. Геспен, М. Джакомо, Дж. Дюбуа, Ж. Шаво [221; 211; 200].

При визначенні дискурсу з позицій лінгвістики мови дослідники відштовхуються від дихотомії «мова» та «мовлення», за Ф. де Соссюром, протиставляючи мовленнєву компетенцію як систему індивідуальному акту реалізації у звуковій та писемно-друкованій формах мовленнєвої діяльності [162:198].

Тракування дискурсу як процесу живого вербалізованого спілкування, який характеризується безліччю відхилень від канонічного писемного мовлення, зумовлює особливу увагу дослідників при аналізі дискурсу до таких характеристик мовленнєвого твору, як ступінь спонтанності, завершеності, тематичної зв'язності, зрозумілості для інших людей, які не є безпосередніми учасниками комунікативного процесу.

У класифікації жанрових форм розмовного мовлення дискурси, які визначаються як нетекстова реалізація розмовного мовлення, протиставляються текстам за такими позиціями: недотримання основних принципів текстової структури, нечіткість розділення на частини, панування асоціативних зв'язків, повна спонтанність та незрозумілість для сторонніх. До проміжних

мовленнєвих форм, які розташовані між канонічним текстом та вільним дискурсом, відносяться тематично аморфні, незакінчені тексти, спонтанні тематично не з'єднані текстоїди [55:114], які не припускають суворого розчленування на частини, розмови, які характеризуються нечітким розвитком теми та прямою діалогічністю (зміною ролей мовця і слухача).

Д. Манжено ототожнює поняття «дискурс» з поняттям «мовлення», тобто будь-яким конкретним висловлюванням. На його думку, дискурс, залежно від аспекту вивчення цього поняття, – це одиниця, що за розміром більша за фразу, висловлювання в глобальному сенсі, послідовність окремих висловлювань; мовлення як актуалізація, диверсифікованість на поверхневому рівні, на противагу «мові» як системі мало диференційованих віртуальних значень (дослідження мовних одиниць «у мові» й «у мовленні») [235:49].

Співвідношення мовлення і дискурсу вивчала Н. Арутюнова, на думку якої мовлення – це «конкретне говоріння, що протікає у часі та є втіленням у звукову (включаючи внутрішнє проговорювання) або письмову форму. Під мовленням розуміють як сам процес говоріння (мовленнєву діяльність), так і його результат (мовленнєві твори, що фіксуються пам'яттю чи письмом)» [7:414], а під дискурсом – мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах). Отже, за Н. Арутюновою, мовлення – це конкретне говоріння, а дискурс – мовлення у контексті соціальної і мисленнєвої діяльності. Таким чином, дискурс можна розглядати як діалогічну і монологічну форми. Але, як вважає О. Складенко, це не буде класичний діалог, бо принципова діалогічність тексту (його дискурсивність) накладає на нього два різні комплекси прагматичних відбитків: стратегію і тактику адресанта. Шляхи реалізації цих компонентів будуть різними [156:410]. Співвідношення понять “мовлення” та “дискурс” розглянуто в додатку А.1.

На думку дослідників, запозичення з лінгвістики терміна "дискурс", а слідом за цим і застосування дискурсивного аналізу в теорії і практиці навчання іноземних мов мають важливе значення. Як стверджує М. Даро, дискурсивний

аналіз дозволяє організувати навчання мов, виходячи з рекурентних лексичних і граматичних елементів, що входять у різноманітні поєднання, які надають особливого забарвлення мовотворенню у певних сферах [210:98].

Крім цього, дискурсивний аналіз дозволяє доцільніше розподілити в курсі іноземної мови дискурсивні структури, характерні для певної сфери спілкування, оскільки він допомагає вибрати та класифікувати потрібні тексти, визначити категорії документів (у відповідності з ситуаціями, в яких розгортається дискурс, комунікативними функціями, прагматичною настановою, використаними типами дискурсів тощо) і сприяє кращому розподілу курсу іноземної мови в часі.

Дискурсивний аналіз також дає можливість фахівцеві, який зустрівся з різними комунікативними ситуаціями, не знайомими йому аргіогі, оволодіти необхідними професійними вміннями для перенесення ДК з одного дискурсивного простору в інший [196; 201; 204; 205; 218].

З цього випливає, що введення поняття "дискурс" у теорію навчання іноземних мов не було випадковим використанням лінгвістичного терміна. Навпаки, це поняття є досить важливим і для теорії, і для практики викладання. На жаль, в останній воно використовується поки недостатньо широко, оскільки не всі викладачі іноземної мови мають уявлення про дискурс, його властивості та характеристики, що ускладнює його застосування в процесі викладання [163:112].

У теорії навчання іноземних мов термін "дискурс" почав використовуватись у 70-х роках ХХ століття та означав зв'язну послідовність мовленнєвих актів або речень, тобто корелював з поняттям "текст" і характеризувався аналогічними параметрами завершеності, цілісності, зв'язності, логічності тощо.

Перехід до тексту не передбачає власне кількісного переважання текстового матеріалу. Насамперед йдеться про якісно новий напрям у використанні текстів на заняттях. Дискурсивна основа навчання дає можливість розглядати одиниці мови в умовах природної реалізації свого значення,

структури та функцій, що сприяє найбільш повному осмисленню мовленнєвої поведінки носіїв мови, що вивчається. Текстову компетенцію можна визначити як здатність сприймати, розуміти та породжувати текст (усний чи письмовий). ДК є більш широким полем діяльності, яке, окрім суто лінгвістичних умінь і навичок, передбачає володіння соціокультурним регістром, який можна визначити як сукупність типових або специфічних мовленнєвих формул, комунікативних моделей або структур, апробованих соціально і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації. Незважаючи на достатній рівень знань із граматики, студенти не завжди відповідним чином добирають граматичні конструкції, мовленнєві формули. Значні труднощі виникають і під час вибору стилістично виправданих лексичних засобів, оскільки у студентів майже не сформовано уявлення про системну організацію лексики [207:115].

До характерних ознак дискурсу можна віднести його композиційну оформленість. Усі типи дискурсів побудовано повністю або частково за певною схемою, тобто вони мають певну композицію. Під композицією розуміється побудова дискурсу, що включає декілька частин або етапів, кожний з яких виконує певну функцію. Наприклад, структуру діалогу здебільшого становить низка етапів (вступ до мовного контакту, висунення ініціальної теми розмови та її ратифікація, зміна ролей в ході комунікативного акту, зміна теми розмови, вихід із комунікативного акту), кожен з яких зумовлений комплексами зовнішніх або внутрішніх факторів [203:134].

На вибір і реалізацію конкретного типу дискурсу впливають також і екстралінгвістичні параметри, учасники комунікації, їх комунікативні цілі і наміри, прагматичні настанови, соціальні ролі, фонові знання, знання про співрозмовника, часові та просторові умови спілкування. Ряд учених (Г. Орлов, Г. Почепцов) називають ще і так званого «мовчазного спостерігача». Г. Почепцов характеризує його як можливу в комунікативному акті сторонню особу, що знаходиться в межах чутності вимовного висловлювання і може прийняти повідомлення мовця, призначене для слухача [133:79]. На думку

вищезначених дослідників, при вивченні особливостей дискурсів, зокрема будь-якого діалогу, роль мовчазного спостерігача є дуже важливою, тому що співрозмовники вільно чи мимоволі враховують його у своїй комунікації: промовляють більш стримано, з повагою чи, навпаки, більш різко, замовчують про що-небудь або, навпаки, заявляють про те, про що без мовчазного спостерігача не стали б і т.п.

Дискурсивний підхід у дослідженні мовних явищ, що відображає процесуально-результативну єдність мовленнєвої діяльності в сукупності її мовних і немовних складових, сприяв перегляду методів та методик викладання іноземної мови. Відповідно, в теорії та практиці викладання іноземних мов виникла ідея щодо того, що саме текст – джерело інформації про дискурс, є центральною ланкою в процесі комунікації, складним знаком, утвореним зі смислових елементів, поєднаних комунікативною інтенцією автора в ієрархічну структуру [171:91], і саме текст має стати основною одиницею навчання мовленнєвого спілкування.

У сучасних методологічних дослідженнях дискурс визначається як “складне комунікативне явище, яке, окрім тексту, включає екстралінгвістичні фактори (знання про думки, світ, настанови, цілі адресата), які є необхідні для розуміння тексту”. Текст є носієм інформації, а також взірцем використання конкретного матеріалу в мовленні. Однак навчання спілкування є недостатнім з позицій сучасних завдань. Слід пам’ятати, що основним в акті спілкування є вираження та досягнення комунікативних завдань партнерів, а не зміст тексту. При цьому текст є засобом досягнення цих завдань [212:193].

Структура будь-якого тексту залежить від тих цілей та завдань, котрі встановлює для себе автор того чи того мовного твору. Письмові тексти і усні маніфестації настільки різняться, що потребують особливого дослідницького підходу. Адже писемна мова пропонує дослідникові повний набір комунікативних одиниць, а усне мовлення потребує, щоб до загальної семантики повідомлення було включено також і опис невербальних, суперсегментних одиниць (міміки, жестів, ситуативних параметрів комунікації

і т. ін.) [12:7]. Численні варіанти контекстів і ситуацій обміну інформацією сприяють появі нових типів мовленнєвих конструкцій, нових жанрових об'єднань, які часто змінюють фундаментальні характеристики текстів. Неможливість єдиного визначення (дефініції) тексту визнають більшість лінгвістів. Так, В. Різун наголошує, що текст – це “явище настільки багатогранне і багатоаспектне, що керуватися лаконічною фразою-дефініцією навіть неприпустимо” [140:13]. Проте, чимало вчених (Л. Акішина, І. Гальперін, Л. Лосєва) вважають, що текст є природою і навіть функцією писемного мовлення. Дійсно, текст – це чітко продумана організація мовлення, якої важко досягти в умовах спонтанності. Цим і пояснюється актуальність вивчення структури тексту в умовах реалізації різних дискурсних стратегій.

Серед дослідників (Є. Ширяєв, В. Шинкарук) існує думка про наявність тексту в розмовному мовленні. “Текст як цілісна комунікативно-виразна одиниця членується за законами, властивими безпосередньо акту мовлення”, – вважає В. Шинкарук. З погляду функціональної граматики, “саме текст є реальним ґрунтом опису граматичних і комунікативних особливостей мовних одиниць, оскільки він детермінує форми в тих чи тих варіантах вияву” [186:92]. Але не слід забувати, наголошує Є. Ширяєв, що подібний текст має свої особливості, до яких відносить: “несамостійність висловлювань, тематичну різноплановість, імпліцитність зв'язків, свободу слухача в їх осмисленні, активність слухача в побудові тексту і т. ін.” [187:106]. Але якщо під текстом розуміти не лише два або декілька пов'язаних між собою речень, а “цілісний мовний твір, що має певну структуру та завершеність” [104:182], тоді розмовне мовлення за текст уважати не слід.

Складність самого поняття “текст” і труднощі у визначенні його складових наводили деяких учених на думку про заперечення існування одиниці тексту як такої. Так, В. Свінцов вважає, що одиниця тексту – це “умовне поняття, яке в кожному окремому випадку визначається конкретними особливостями певного фрагмента тексту і завданнями аналізу” [145:35]. На думку вченого, як одиниця тексту може виступати будь-яка частина тексту (слово, абзац, розділ), що

“зіставляється з певними цілями з іншими частинами (одинацями) тексту” [145:37].

Розбіжності у визначенні поняття «текст» призвели до появи в мовознавстві двох підходів. Від лінгвістики тексту відмежувався аналіз дискурсу. Подекуди наявні напрями розглядають як ідентичні (О. Александрова, О. Кубрякова), подекуди як протилежні (М. Макаров, О. Шейгал), окремі вчені (В. Богданов, І. Гальперін) вважають їх зовсім не співвідносними. Все це свідчить про те, що аналіз дискурсу є міждисциплінарною галуззю знання, яка знаходиться на межі лінгвістики, соціології, психології, етнографії, семіотичного напрямку літературознавства, стилістики і філософії. Аналіз дискурсу може здійснюватися з різних позицій. Зокрема, В. Карасик виділяє такі положення, що об'єднують усіх дослідників дискурсу: статична модель мови є занадто простою і не відповідає її природі; динамічна модель мови має базуватися на комунікації, тобто сумісній діяльності людей, які намагаються виразити свої почуття, обмінятися думками, ідеями, досвідом або вплинути одне на одного; спілкування відбувається у комунікативних ситуаціях, що повинні розглядатись у культурному контексті; головна роль у комунікативній ситуації належить мовцям, а не засобам спілкування; комунікація включає докомунікативну і посткомунікативну стадії; текст як продукт комунікації має декілька вимірів, головними з яких є породження і інтерпретація тексту [80:42].

З кінця 70-х років ХХ століття “текст” починає усвідомлюватись ученими як статичний об'єкт, а “дискурс” – як спосіб його актуалізації в певних ментальних та прагматичних умовах. Г. Яворська зауважує, що на відміну від структурної лінгвістики, “аналіз дискурсу не намагається абстрагуватися від дії соціальних норм і владних відносин заради збереження ідеалу об'єктивності, а робить ці відносини предметом наукового розгляду” [192:128]. У 90-ті роки ХХ століття дискурс починає трактуватись як “складна комунікативна подія, що включає поряд із текстом і екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настанови, цілі адресата)” [190:130]. Тобто теорія дискурсу як “тексту,

зануреного в життя” апелює до аналізу паралінгвістичних явищ певних “форм життя” (репортажу, інтерв’ю, іспиту, інструктажу, світської бесіди тощо) [148:130]. М. Макаров розмежовує три основних напрями, за допомогою яких можливе визначення поняття “дискурс”: формальний, функціональний і ситуативний. Формальна інтерпретація – це розуміння дискурсу як утворення вищого за речення. Функціональна інтерпретація – це розуміння дискурсу як безпосереднього втілення мови у всіх її різновидах. Ситуативне (контекстне) розуміння передбачає врахування екстралінгвістичних, прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших факторів [102:68-75].

В. Карасик розглядає дискурс у взаємодії всіх його складових, а тому дискурсивні категорії об’єднує у чотири групи: 1) конститутивні (оформленість; тематична, стилістична і структурна єдність; смислова завершеність); 2) жанрово-стилістичні (стильова приналежність, жанровий канон, усталеність, ступінь ампліфікації (компресії); 3) змістові або семантико-прагматичні (адресантність, образ автора, інформативність, модальність, інтерпретація, інтертекстуальність); 4) формально-структурні (композиція, членування, когезія) [81:156].

На сьогодні поняття “дискурс”, як і поняття “текст”, використовується на позначення творів як писемного, так і усного мовлення. Їх розмежування уявляється абсолютно природним, якщо виходити з позицій когнітивної лінгвістики, тобто протиставлення когнітивної діяльності і її результату. О. Кубрякова і О. Александрова наголошують, що “текст може вбачатися і тлумачитись як дискурс лише тоді, коли він реально сприймається і потрапляє у свідомість людини, яка його сприймає” [92:17]. Зберігається розмежування тексту і дискурсу і у зв’язку з формами мовлення: щодо усної форми частіше застосовується термін “дискурс”, а до творів письмової форми – “текст”. Не слід також ототожнювати дискурс з індивідуальними особливостями мовця, які виявляються у його мовленні. За Ф. де Соссюром, у подібному мовленні “немає нічого колективного, вияви його індивідуальні та миттєві, тут немає нічого, крім суми часткових випадків” [162:57]. За таких умов дискурс відмежовується

від мовлення як соціальне від індивідуального. М. Бісімалієва поняття “дискурс” пов’язує з “аналізом мовного відрізка як процесу з урахуванням учасників цієї події, їхніх знань, ситуації спілкування, що склалась”, а поняття “текст” дослідниця пов’язує з “аналізом мовного відрізка як продукту, і тут до уваги беруться здебільшого формальні засоби зв’язку між його частинами” [25:81-82]. Дилема “дискурс або текст” постійно виникає, хоча відокремленість цих понять вельми умовна. Текст становить відносно завершену знакову конструкцію, дискурс – незамкнену мовну комунікацію, в якій нарощують аргументи і пояснення. На цьому ґрунтується визначення дискурсу як “мимовільної” події, розмовної дії, і тексту – як “закодованого спогаду за подією”. Те, про що повідомляє текст, значить більше, ніж сподівався повідати автор. Без показників єдино правильного розуміння тексту – авторської інтонації, міміки, жестів, які супроводжують мовне спілкування, – текст набуває особливої значущості і стає подібним до символу. На відміну від мовного дискурсу, текст адресовано аудиторії, яка формується на основі вміння її членів прочитати послання.

Текст є мовленнєвою побудовою, яка має особливу притаманну їй структуру і власні конструктивні елементи. Дискурс структурує текст, тобто під дискурсом слід розуміти лінгвістичну діяльність, а текст є результатом цієї діяльності.

А. Щукін під текстом розуміє деяку абстрактно-формальну конструкцію, а під дискурсом – тексти, які з’являються в результаті спілкування. Тобто «дискурс – є таким мовленнєвим твором, який разом з лінгвістичними характеристиками володіє екстралінгвістичними параметрами, які віддзеркалюють ситуацію спілкування та відмінності учасників спілкування» [191:141].

На відміну від тексту, дискурс є взірцем реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної комунікативної ситуації щодо партнера, представника іншої культури, вираженої мовними і немовними засобами. Співвідношення понять «текст» і «дискурс» представлено в додатку А.2.

Відтак, можна констатувати, що дискурс – це те, що реально створене і має, таким чином, статус існування, відмінний від ідеального статусу мовної системи. Основні засади різних сучасних класифікацій дискурсу полягають у тому, що ці дослідження безпосередньо звернені до соціальних проблем; владні відношення є дискурсивними (тобто реалізуються в мовних діях); дискурс конститує суспільство і культуру; дискурс виконує ідеологічну роботу; дискурс є історичним; зв'язок між текстом і суспільством є опосередкованим; аналіз дискурсу спрямований на пояснення та інтерпретацію; дискурс є формою соціальної дії.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що дискурс – поняття більш широке ніж текст, оскільки текст – це складова дискурсу. Дискурс – це не тільки продукт мовленнєвої діяльності, а також й процес її творення, який визначається комунікативним контекстом, інтерактивним характером взаємодії комунікантів та умовами спілкування.

Для реалізації дискурсивної компетенції необхідно володіти певним набором типів дискурсів, обирати саме той тип дискурсу, який відповідає комунікативній меті висловлювання, створювати реальний дискурс у залежності від обставин мовлення, кількості учасників спілкування, своїх цілей та намірів, а також відповідно до сфери і ситуації спілкування з урахуванням статусу мовного партнера і екстралінгвістичних факторів.

1.2. Комунікативна компетенція майбутніх викладачів англійської мови

Відповідно до Програми з іноземної мови для університетів головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка розуміється як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Іншомовна комунікативна компетенція є полікомпонентною і включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетенції [136].

На початку формування «компетенції студентів» зводилися до простих практичних навичок, які формувалися в результаті автоматизації знань. Такий підхід піддавався справедливій критиці, яка полягала в тому, що компетенції у вигляді практичних знань були недостатні для розвитку творчості та індивідуальності. У зв'язку з цим було запропоновано розрізнити два поняття: “компетентність” і “компетенції” (competence and competencies). Компетентність стала розглядатись як особова категорія, а компетенції перетворилися на одиниці навчальної програми і склали «анатомію» компетентності.

Розглянемо наявні визначення поняття «компетенція» на сучасному етапі. Педагогічний словник розглядає декілька понять, що вміщає в собі компетенція (від лат. competentia – приналежність за правом): 1) коло повноважень, прав та обов'язків певного державного органу; 2) коло питань, у якому певна посадова особа володіє знаннями та досвідом; 3) можливість встановлення суб'єктом діяльності зв'язку між знаннями та ситуацією, у більш широкому сенсі, здатність знайти, виявити певну основу дій, процедуру (знання+дія), що необхідна для вирішення проблеми в певній ситуації [128:151-152].

Поняття “компетенція” найчастіше застосовується для позначення освітнього результату, що виражається в підготовленості студента, в реальному володінні методами, засобами діяльності, в можливості справитися з поставленими завданнями; такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети щодо перетворення довкілля.

На думку І. Галяміної, компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання і вміння при розв'язанні професійних завдань у різноманітних галузях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці [46:77].

Як зауважує В. Байденко, компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, із швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на

динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін. [10:5].

Ю. Фролов і Д. Махотін визначають компетенцію як відкриту систему процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти (епістеміологічні – пов’язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активізуються (актуалізуються) і збагачуються в діяльності з виникненням реальних життєво важливих проблем, з якими зустрічається носій компетенції [174:38].

Н. Гальськова підкреслює, що компетенція складається із сукупності професійних знань і вмінь на практиці застосовувати ці знання, переносити набуті знання і вміння в нові умови навчання, а також позитивного ставлення до своєї професійної діяльності [45:174].

За О. Солововой, професійна компетенція – це сукупність якостей особистості і професійних знань, навичок і вмінь, яка є складовою професійної компетентності разом із соціально-психологічною, комунікативною і професійно-комунікативною, предметною у сфері спеціальності компетенціями, а також професійною самореалізацією якостей особистості педагога. Сукупність цих компетенцій забезпечує готовність випускника до професійної діяльності на рівні не нижче розряду, що забезпечує необхідний рівень професійної компетентності студента педагогічного ВНЗ [161:123].

Проаналізувавши представлені визначення як характеристики, що властиві компетенції, можна дійти висновку, що більшість дослідників виділяють сукупність обов'язків і повноважень, виконання яких вимагає наявності певних якостей особистості, набутих на основі власного досвіду. Ми дотримуємося думки А. Хуторського, що формування цих якостей є метою освітнього процесу.

Аналіз визначень поняття “компетенція”, що зустрічаються в педагогічній літературі, дозволяє виділити ключові слова, що характеризують феномен

компетенції: коло питань, в яких певна особа володіє знаннями, досвідом, що дозволяє судити про що-небудь; коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовцю; предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний, в якій він виявляє готовність до виконання діяльності; знання, досвід у тій або тій галузі; особливий інформаційний ресурс індивіда, організації; досвід, знання і навички про спосіб організації і управління діяльністю для досягнення поставленої мети; інтегрована сукупність характеристик (знання, вміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні і досягнення певного результату; базова характеристика особистості; деякі внутрішні, потенціальні психологічні новоутворення, які потім виявляються в діяльності; інтегративна характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти; відкрита система насамперед процедурних і ціннісно-сміслових знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти, які активізуються і збагачуються в діяльності в міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими зустрічається носій компетенції [50:23].

Таким чином, компетенція розглядається одночасно у трьох сенсах: 1) як коло питань, у яких особистість повинна бути обізнаною; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т.п.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога до підготовки особистості в певній сфері.

У методиці викладання англійської мови поняття «компетенція» виникло у зв'язку з пошуками шляхів більш точного визначення цілей навчання, з необхідністю виявлення рівнів володіння мовою. Під компетенцією в сучасній методиці розуміється не тільки «обізнаність, сукупність знань» (якщо йдеться про знання мови), але і «здатність» (якщо йдеться про вміння, навички і практичне володіння мовою) [109:121]. Таким чином, у лінгводидактиці мовна компетенція трактується як інструменталізоване знання, сукупність конкретних умінь, які формуються на практиці спілкування і навчання, а мовленнєва – як уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних

ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

У сучасному науково-педагогічному обігу разом із поняттям «компетенція» вживається поняття «компетентність».

Зауважимо, що саме поняття “компетентність” не є новим. Аналіз відповідної літератури свідчить, що значна частина науковців досліджувала цю проблему. Зокрема питання структури й особливостей професійних компетенцій у галузі освіти вивчали Н. Бібік [26], О. Бігич [28], Р. Мартинова [106], І. Родигіна [141], А. Хуторський [178] та ін.

Слід відзначити, що в педагогічних словниках терміни “компетентність” та “компетентний” відсутні, однак у словникових джерелах знаходимо, що компетентний (лат. *competes*) – це той, що обізнаний в певній галузі, який за своїми знаннями має право робити, вирішувати що-небудь [120:305]; той, який має достатні знання в будь-якій галузі; обізнаний, тямущий; авторитетний в певній області [38:446].

Здебільшого, як бачимо, словники ототожнюють поняття “компетентність” і “компетенція”, хоча в дійсності кожне із них має свій смисл. Компетентна людина, яка не володіє повноваженнями (компетенціями), не зможе повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати. Англomовні словники рельєфніше й адекватніше розкривають сучасний зміст поняття “компетентність”, де на перший план виходить категорія “здатність до дії” як уміння використовувати знання у практичній діяльності; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Поняття компетентності, пов'язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, включає систему вчинків. Поняття “компетентність” інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати в цій ситуації набуті знання і досвід [66:45].

У найбільш загальному розумінні «компетентність» означає відповідність вимогам, що пред'являються, встановленим критеріям і стандартам у відповідних галузях діяльності і при рішенні певного типу завдань, володіння

необхідними активними знаннями, здатність упевнено домагатися результатів і володіти ситуацією (від лат. *compeete* – відповідати, добиватися) [75:17].

Відповідно до навчання іноземних мов означене поняття отримало детальну розробку в межах досліджень, які проводились Радою Європи для визначення рівня володіння іноземною мовою, і визначається як здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих у ході навчання знань, навичок, умінь, досвіду роботи. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові компетентності, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [159:115].

Слідом за А. Богуш, визначаємо, що компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності [117:22].

І. Зимняя до складу компетентності включає такі складові: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву компетентності [72:25-26].

У літературі останніх років робились спроби роз'єднати поняття “компетентність” і “компетенція”. Перший термін найчастіше зустрічається у літературі у вигляді таких словосполучень, як загальноосвітня компетентність [227], професійна компетентність [49] та ін. При цьому якщо під компетентністю розуміється здатність до виконання будь-якої діяльності (в тому числі і мовленнєвої), то компетенція – це змістовий компонент такої

здатності у вигляді знань, навичок, умінь, набутих протягом навчання. А. Щукін визначає компетенцію як коло питань, у якому будь-хто добре проінформован, володіє пізнанням, досвідом, а компетентність уважає якістю особистості, яка базується на компетенції [191:139]. Компетенції нерідко використовуються для характеристики потенційних можливостей фахівця отримати роботу на ринку праці. Компетентність можна представити як комплекс компетенцій, тобто спостережуваних проявів успішної продуктивної діяльності [112:3].

В. Раєвський і А. Хуторський вважають, що компетенції – складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Українські вчені узагальнили декілька підходів до визначення цих понять: обидва терміни вживаються як синоніми (Т. Гудкова, О. Миролюбов та ін.) [114]; компетенції вважають складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна та ін.) [130]; компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи (В. Кальней, С. Шишов) [187:72].

Таким чином, аналіз понять “компетенція” і “компетентність” дає підстави дійти таких висновків: компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особистості (властивості або якості, потенційні здібності особистості), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності в певній сфері; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особистісне ставлення до предмета і продукту діяльності; інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності. “Компетентність” є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості. Компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

У дослідженні під компетенцією будемо розуміти заданий у перспективі комплекс знань, умінь і навичок, а також якостей і властивостей особистості, що дозволяє ефективно виконувати певний вид діяльності в ситуації для досягнення поставленої мети, комплексну мету, надану в перспективі норму, вимогу до освітньої підготовки майбутнього фахівця.

За логікою викладу звернемося до аналізу поняття “комунікативна компетенція” з метою створення передумови для виявлення специфічних ознак ДК як складової комунікативної компетенції викладачів іноземних мов.

Інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції (далі – КК) як результату осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини розпочалося з 70-х років ХХ століття завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу [230] на противагу теорії мовної компетенції Н. Хомського [177]. Н. Хомський пов'язував свою теорію здебільшого з ідеальними слухачами-співрозмовниками в однорідному мовному середовищі, з тими, хто знає мову на найвищому рівні й на кого не впливають такі психологічні чинники, як помилки у використанні мовних знань у реальному спілкуванні, обмеженість пам'яті, увага та інтерес. Вживання мови, на думку Н. Хомського, є не більше ніж бліде і досить спотворене відображення мовної компетенції, настільки хаотичне, що його не можна описати [177:129]. Але це положення не відповідає принциповій настанові соціолінгвістики на вивчення мови в соціальному контексті.

Американські соціолінгвісти (Дж. Гамперц, Д. Хаймз) розширюють поняття мовної компетенції, визначаючи її не як вроджену здатність, а як результат процесу соціалізації, і висувають поняття КК, яка характеризується комплексом знань, умінь і навичок, що дають індивіду можливість сприймати, розуміти й породжувати повідомлення (тексти), що містять інформацію, виражену засобами природної мови, зберігати таку інформацію в пам'яті й обробляти під час розумових процесів. Теорія КК спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. У ній наголошується на необхідності в процесі навчання мови зосереджуватися на

комунікативних умінь більше, ніж на знаннях граматичних структур, тобто існують відмінності між двома інтелектуальними категоріями – знаннями й володінням мовою. Знання тільки словника й граматики є недостатнім, щоб спілкування певною мовою було успішним: необхідно знати ще й правила та умови вживання мовних одиниць. Тобто “крім власне граматики носій мови повинен засвоїти “ситуативну граматику”, яка приписує використовувати мову не тільки відповідно до змісту лексичних одиниць і правил їхньої сполучуваності в реченні, але й залежно від характеру стосунків між мовцем і адресатом, від мети спілкування та інших факторів, які разом із власне мовними знаннями складають комунікативну компетенцію носія мови” [230;223].

За твердженням Р. Белла, комунікативну компетенцію розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування наявних мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [204:168]. Враховуючи ідеї Н. Хомського, Р. Белл чітко розрізняє поняття мовної компетенції та КК носія мови. Мовну компетенцію вчений розуміє як вроджене знання, яке притаманне ідеальному мовцю-слухачу і яке дозволяє йому створювати й розпізнавати граматично правильні речення його мовою. КК лінгвіст виводить із поняття мовної компетенції, характеризуючи її як вроджене знання, яке дозволяє носієві мови створювати й розуміти висловлювання – вводити в обіг знаки комунікативних актів – у контексті. Таке уточнення є спробою визначення не тільки того, яким чином носій мови виявляється здатним судити про граматичну правильність, але й про його здатність розпізнавати те, що прийняте як мовленнєвий акт у певній соціальній ситуації.

Досліджуючи проблему навчання іноземної мови, М. Халідей розглядав КК як функціональну основу використання мови, тобто використання її у відповідності до певних функцій. Він описав 7 основних функцій КК: інструментальну, регулятивну, інтерактивну, персональну, евристичну, репрезентативну та функцію уяви [226:136]. Д. Вілкінз запропонував вважати функціональну, або комунікативну, компетенцію мови за таку, що слугує

основою для створення комунікативно спрямованих програм для навчання мови. Ці програми, на його думку, мають включати в себе такі поняття, які учневі потрібно знати та використовувати. В основі навчання мови повинно бути знання не граматики та лексики, а знання значень. Д. Вілкінз описав два типи значень: категорії комунікативної функції (відповідь, скарга, пропозиція, відмова) та основні категорії (час, якість, частота, місце знаходження, послідовність). Н. Гез під вербально-комунікативною компетенцією розуміє здатність враховувати в мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [48:18].

З плином часу розуміння КК уточнюється та розширюється. М. Фіноккіаро тлумачить комунікативну компетенцію як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки правильно, а й відповідно до соціолінгвістичної ситуації реального життя [209:183]. С. Савіньон визначає це поняття як здатність функціонально володіти мовою та вміння висловлюватись, інтерпретувати й обговорювати значення, що охоплюють спілкування між двома та більше особами або між однією особою та письмовим чи усним текстом [237:57].

Суть КК розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти [217:326]. Під прагматичним (стратегічним) компонентом розуміють правила входження в контакт зі співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. В. Семиченко пояснює цю готовність наявністю (сформованістю) такої особистісної якості людини, як контактність (здатність подолати психологічні бар'єри спілкування, розпочати бесіду, підтримувати упродовж певного часу і логічно завершити). На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана здебільшого зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто вмінням

адаптувати мовленнєво-розумові процеси до умов, заданих ситуацією спілкування. Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Важливим є форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»), що завжди адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві, і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією. Зазначені якості особливо виявлені в писемному мовленні, а в усному більш важливі такі, як лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна організація висловлювання. Інформативний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи ту ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірців поведінки, знання довкілля, здатність описати його і своє ставлення до неї в іншомовній формі тощо. Студенти набувають КК при вивченні мови за комунікативним методом, основу якого складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність, тобто природність комунікації. КК містить у собі кілька субкомпетенцій [234:77]. Однією з найбільш значущих та комунікативно релевантних є дискурсивна компетенція, яка передбачає знання різних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння створювати їх та розуміти, враховуючи різноманітні ситуації спілкування [223; 228; 233].

У сучасних методичних дослідженнях існує чимало визначень поняття КК. Окремі науковці [194;224] визначають її як здатність людини здійснювати спілкування, як складну багатокomпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори. В роботах В. Топалової КК інтерпретується як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності та результативності комунікації [168:59]. С. Ніколаєва визначає КК узагальнено як здатність користуватися мовою залежно від конкретної ситуації [108:303]. Такі вчені, як Н. Гез,

І. Зимняя, Є. Пассов розуміють КК як здатність до іншомовного спілкування, адекватну будь-яким комунікативним ситуаціям [48; 73; 126].

Починаючи з 80-х років ХХ століття, з'являються окремі моделі КК як системи (Г. Віддоусон, М. Кенел, Р. Кліффорд, С. Савін'йон, М. Свейн, М. Халідей). Розглянемо деякі з них. У 1980 р. М. Кенел та М. Свейн запропонували структуру КК, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції):

1) соціолінгвістична компетенція – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення за такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту іллокутивного акту комунікації;

2) дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії;

3) лінгвістична компетенція – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені раніше висловлювання.

4) стратегічна компетенція – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації [198:34].

Л. Бахман і А. Палмер запропонували свою модель КК, яка охоплює лінгвістичну компетенцію, що складається з організаційної, прагматичної, функціональної та соціолінгвістичної компетенції; стратегічну компетенцію; психомоторні вміння, когнітивні процеси [194:43]. Пізніше Л. Бахман додав ще іллокутивну компетенцію – здатність належним способом формувати іллокутивний або мовленнєвий акт (попросити щось, запросити, проінформувати когось) відповідно до ситуації спілкування. Модель М. Халідея виходить із взаємозв'язку трьох “світів” – тексту, його ідеї (концепції) та інтерпретаторів. Учений припустив, що “світи” тексту та його

ідеї, тобто норми та зміст речень тексту мають інший ступінь визначеності, ніж “світ” інтерпретаторів, тобто учасників комунікації [226:136]. Модель Р. Кліффорда називають трисекційною, оскільки володіння нерідною мовою за цією моделлю визначається трьома компонентами: функцією, тематикою та точністю у комунікативних актах [202:481].

В. Коккота подає таку модель КК: 1) фонологічна компетенція; 2) лексико-граматична компетенція; 3) соціолінгвістична компетенція; 4) країнознавчі знання, навички й уміння, що забезпечуються дискурсивною, іллокутивною та стратегічною компетенціями [107:167]. Н. Гез уводить до КК: вербально-комунікативну, лінгвістичну, вербально-когнітивну, метакомунікативну компетенції [48:17]. А. Щукін називає компонентами КК такі: лінгвістичний, мовленнєвий, соціокультурний, соціальний, стратегічний, дискурсивний, предметний, професійний [191:141-142]. З ним погоджуються більшість сучасних російських дослідників, як-от: М. Колкова, О. Соловова, С. Суворова та ін. В. Топалова вважає, що складовими КК є такі компетенції: 1) країнознавча; 2) соціолінгвістична; 3) лінгвістична; 4) дискурсивна; 5) стратегічна; 6) іллокутивна [168:143]. А. Крупченко, представляючи оновлену модель навчання іноземних мов для спеціальних цілей, інтегративну лінгвопрофесійну модель мовної особистості фахівця, в компонентному складі іншомовної КК, крім виокремлених, виділяє ще й загальноосвітній, інформаційний, міжкультурний, діловий складники як загальні складники для всіх спеціальностей [91:10, 27, 43-44].

Рада Європи у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» представила низку компетенцій, якими треба володіти для того, щоб брати участь в актах комунікації. Серед них такі, як-от: 1) загальні компетенції (знання, навички та досвід, здібності та риси характеру, евристичні здібності та вміння вчитися тощо); 2) комунікативні компетенції: а) лінгвістична (фонологія/орфографія, словник, морфологія, синтаксис, семантика і прагматика); б) соціолінгвістична; в) прагматична, до складу якої входить дискурсивна компетенція [67:розділ 5.2].

На сучасному етапі вирішального значення набуває той факт, що майбутній фахівець повинен володіти іноземною мовою як засобом міжкультурного діалогу, що передбачає формування у нього належного рівня іншомовної комунікативної компетенції. Комунікація розуміється як процес спілкування в усній чи письмовій формах, когнітивна сутність якого полягає в обміні інформацією та її оцінюванні. КК вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід [33:28].

За визначенням С. Ніколаєвої, іншомовна КК – це здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів [111:54].

Відтак, на підставі проведеного аналізу наукового фонду КК розуміється як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. З цих позицій, для мовленнєвого спілкування недостатньо лише володіти правилами породження речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, знати систему мови на всіх її рівнях, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання, а іншомовна КК – це здатність вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії іноземною мовою з урахуванням норм і правил країни, мова якої вивчається.

1.3. Дискурсивна англомова компетенція, її характеристики

На основі проведеного аналізу поняття «комунікативна компетенція» ми встановили, що більшість проаналізованих моделей КК містять такий складник, як дискурсивна компетенція, володіння яким передбачає спроможність студента використовувати певні стратегії для конструювання та інтеграції

тексту, а також знання особливостей, властивих різним типам дискурсів, і здібність породжувати дискурси в процесі спілкування.

Відповідно до мети започаткованого дослідження зупинимося докладніше на розгляді дискурсивної компетенції, теоретичним підґрунтям якої виступає сучасна теорія дискурсу О. Александрової, В. Карасика, О. Кібрика, В. Красних, О. Кубрякової, М. Макарова, К. Седова, О. Селіванової, К. Серажим [92; 81; 83; 89; 103; 147; 148; 149].

Факт існування ДК разом з іншими компонентами комунікативної компетенції визнається вченими вже давно. Ще в 70-х роках ХХ століття Г. Віддоусон, досліджуючи комунікативний підхід до викладання іноземних мов, наполягав на тому, що необхідно обов'язково брати до уваги дискурсивні параметри процесу спілкування [245:67]. Слідом за ним, існування дискурсивного компонента у КК відзначали чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників (Е. Берар, Г. Бойер, Р. Бушар, Дж. А. ван Ек, С. Мойран, Ж. Мошлер, М. Пенданкс, О. Поляков, Е. Тихомирова, Р. Шародо та ін.). Деякі автори включають дискурсивний компонент у склад інших компетенцій. На думку І. Сімара, дискурсивний компонент входить у лінгвістичну компетенцію [241:417], а на думку М. Кенела та М. Свейна – в соціолінгвістичну [198:35].

Слід зазначити той факт, що різні дослідники, визначаючи ДК, дотримуються аналогічних поглядів. ДК розглядається або як знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також вміння їх створювати і розуміти, враховуючи ситуації спілкування (Г. Бойер, М. Кенел, С. Мойран, М. Пенданкс, І. Сімар), або як здатність поєднувати один вислів з іншим та поступово висловлювати свої думки в ситуаціях усного/письмового спілкування (Л. Бахман, Дж. А. ван Ек, А. Палмер, С. Савіньйон). Нам імпонує погляд першої групи вчених, оскільки таке трактування ДК більш детальне і припускає, на наш погляд, можливість її формування в умовах мовного ВНЗ.

На думку вчених, дискурсивна компетенція, поряд з іншими компонентами, відіграє важливу роль у формуванні КК в цілому. Д. Манжено зауважував, що володіння законами побудови дискурсів, а також типами

дискурсів є найважливішою складовою нашої здатності до спілкування [235:51]. Е. Руле стверджував, що саме ДК дозволяє включити до мети навчання іноземних мов і вміння створювати та інтерпретувати дискурси, враховуючи як діяльність мовця, так і діяльність слухача [231:65].

Означена компетенція створюється в процесі навчання породження різних типів дискурсів. При цьому під дискурсом розуміється мовленнєвий твір, який, поряд з лінгвістичними характеристиками, властивими тексту, володіє і екстралінгвістичними параметрами, що дозволяють зрозуміти не тільки, ким є співрозмовники, в яких стосунках вони перебувають, і в якій ситуації здійснюється спілкування, але і як, у залежності від цих факторів, будується висловлювання.

Виділяють п'ять рівнів розвитку мовної особистості, які можна зіставити з рівнями дискурсивної компетенції:

1. Рівень правильності – дотримання певного мінімуму правил, які дозволяють відносити кожне повідомлення саме до певної мови. Цього рівня діти досягають у 6-7-річному віці.

2. Рівень швидкості – пов'язаний з дією механізму внутрішнього мовлення, який дозволяє мовцеві збільшити швидкість породження дискурсів. Формується у підлітковому віці (10-11 років).

3. Рівень насиченості – характеризується використанням усього багатства мовних засобів мови. Досягають приблизно в 15-16 років.

4. Рівень адекватного вибору – готовність до вибору стилістичних засобів мови за критерієм «більш/менш адекватний ситуації».

5. Рівень адекватного комплектування цілісного тексту відповідає здатності мовної особистості «бездоганно» будувати і «бездоганно» сприймати мовленнєві твори [210:68].

Останні два рівні, розвиток яких не залежить від віку, а пов'язаний з формуванням культури спілкування мовної особистості, визначили в подальшому специфіку формування ДК студентів мовних спеціальностей.

Наявність ДК у студентів передбачає їхні вміння створювати і сприймати різні типи дискурсів відповідно до ситуації спілкування. При цьому йдеться про те, щоб під час мовного акту дотримуватися параметрів одного типу дискурсу, і про те, щоб використовувати різні типи дискурсів у залежності від зміни комунікативної обстановки [29; 30; 195; 206; 216; 219].

Володіння різними типами дискурсів рідною і, тим більше, іноземною мовою, не з'являється самостійно. Встановлено, що здатність розуміти і створювати різні тексти в різних людей неоднакова. Можливо, це пов'язано з тим, що кожний індивід обертається у своїй особливій – сімейній, громадській і професійній – сферах, де і зустрічається з певними дискурсами. Проте рідною мовою необхідним для спілкування набором дискурсів володіє кожен. Цей набір дискурсів набувається завдяки безперервному спілкуванню і взаємодії з іншими комунікантами, мова яких є зразком у різних життєвих ситуаціях. У результаті необхідна номенклатура дискурсів входить в особистісний досвід комуніканта. Дотично іноземної мови навчальна аудиторія залишається основним місцем, де використовуються дискурси, властиві іншій культурі. Саме там студент, який вивчає іноземну мову, має можливість навчитися вибирати, залежно від ситуації, відповідний дискурс і будувати свою промову не тільки правильно, але і по-різному, не використовуючи одні й ті самі слова і граматичні форми, не починаючи своє висловлювання завжди однаково, розмовляючи з представниками різних соціальних груп, спілкуючись особисто, по телефону або на вулиці і т.п., навіть якщо предмет розмови у всіх випадках однаковий [184:245].

Для формування дискурсивної компетенції іноземної мови необхідно, щоб студенти оволоділи різноманітними типами дискурсів на всі актуальні для них теми. Але також вкрай важливо, щоб при розробці курсу іноземної мови були представлені дискурси, що відносяться до специфічних ситуацій спілкування іноземною мовою, з якими студент може зіткнутися згодом.

Сформованість дискурсивної компетенції, за К. Серажим, свідчить про наявність здатності брати участь у створенні дискурсу, зрозуміти адресоване

співрозмовником висловлювання і відреагувати на нього відповідним чином, дотримуючись певних параметрів, що регулюють вербальну взаємодію в тому чи тому культурному співтоваристві; володіння механізмами побудови дискурсів; уміння створювати і розуміти різні типи дискурсів, а також комбінувати їх у межах одного акту спілкування [149:374].

Оскільки з огляду на кількість годин, відведених на вивчення предмета “Іноземна мова” в мовних ВНЗ, очевидно, що при постановці завдання сформуванню у студентів ДК вони не зможуть опанувати всіма наявними типами дискурсів, необхідно звернути увагу тільки на ті з них, які фахівець буде використовувати надалі в реальному іншомовному спілкуванні, особливо у своїй професійній діяльності.

М. В’ятютнєв наголошує, що КК можна розглядати як реалізацію певних типів поведінки – типів дискурсів. У змісті КК слід виділити окремий компонент, який відповідає за знання типів контекстів/дискурсів і правила їх організації [43:38], що, на нашу думку, і складає ядро дискурсивної компетенції.

Розглянемо лінгводидактичну інтерпретацію означеної проблеми. В окремих дослідженнях не простежується чіткого виділення ДК, але науковці оперують поняттями «вербальні і невербальні стереотипи спілкування» (Н. Присяжнюк), «програма мовленнєвої поведінки» (О. Бистрова, М. В’ятютнєв), «модель комунікативної поведінки», «шаблони спілкування» (І. Штерн) тощо.

В інших роботах дискурсивну компетенцію виділяють, але з огляду на первинне розуміння дискурсу (В. Коккота, М. Кенел і М. Свейн), тобто ДК розуміється як здатність поєднувати окремі речення у зв’язні усні або письмові повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії [87:119; 198:39].

І, нарешті, зустрічаємо таке поняття, як «текст-типологічна компетенція». Так, досліджуючи питання типології текстів, Н. Трошина звертає увагу на низку зарубіжних праць, у яких поняття «тип дискурсу» пов’язують із

системою знань учасників комунікації про структуру мовленнєвих дій у процесі побудови текстів, тобто з текст-типологічною компетенцією, яка охоплює знання про норми побудови типів тексту [169:6]. Ф. Лукас наводить такі докази існування «текст-типологічної компетенції», а саме, кожен носій мови може: 1) впізнавати і розрізняти типи текстів; 2) виявляти текст-типологічні помилки, тобто елементи тексту, недоречні в певному типі; 3) констатувати перехід від одного типу до іншого в межах одного і того самого тексту; 4) виявляти порушення ситуативних правил вживання типів тексту; 5) імітувати певний тип тексту [210:79].

Усе це заслуговує на увагу, якщо розглядати означену проблему вузько, однак тексти не існують «у вакуумі», вони щільно пов'язані з комунікативною ситуацією. Тому на сьогодні, на нашу думку, пріоритет можна віддати поняттю ДК, яке у зв'язку з розвитком теорії дискурсу набуло нового змісту, посівши окреме місце в системі базових складових КК мовця.

Спираючись на твердження І. Михалкіної про ієрархічну структуру типів компетенцій, у якій дослідниця виділяє базовий, проміжний і вищий рівні [89], простежимо місце ДК у структурі КК носія мови (див. рис. 1.1).

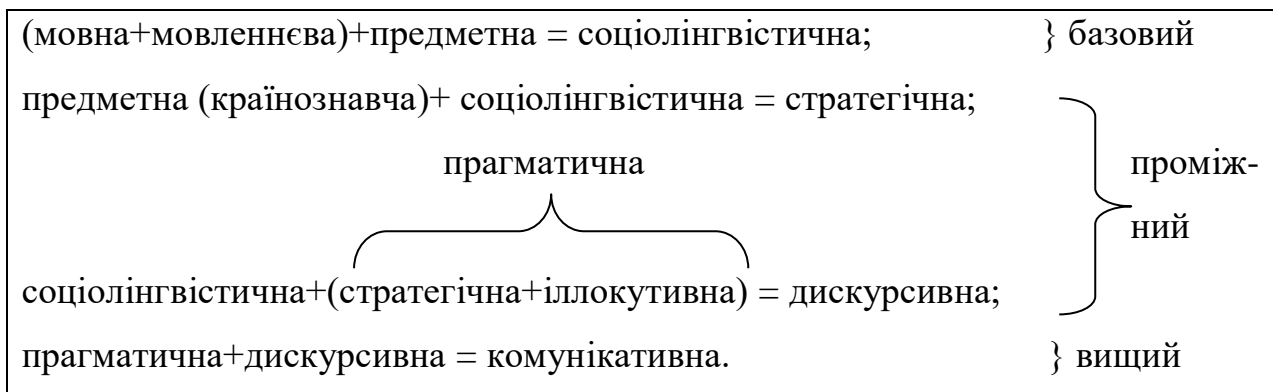


Рис. 1.1. Ієрархічна структура комунікативної компетенції

Як наочно демонструє рис. 1.1, з одного боку, ДК включає до свого складу інші типи компетенцій і водночас зумовлюється ними, а з іншого – впливає і визначає рівень сформованості КК, яка посідає найвищий щабель. Базовий рівень формують такі види компетенцій, які є достатньо самостійними і незалежними. Це мовна і мовленнєва компетенції, а також предметна і

пов'язані з нею країнознавча і соціолінгвістична компетенції. Вони є тим фундаментом, на базі якого розвиваються інші типи компетенцій. Проміжний рівень характеризується ситуативністю і формується за рахунок інших видів компетенцій. Насамперед це прагматична компетенція зі своїми складовими: стратегічною та іллокутивною компетенціями і дискурсивна компетенція. Від рівня їх сформованості залежить рівень сформованості КК носія мови [89:47].

У методиці навчання іноземних мов поняття “дискурсивна компетенція” не має однозначного тлумачення, і різні вчені пропонують власний підхід до розуміння цього феномена. Так, на погляд зарубіжних методистів, зокрема Т. ван Дейка, ДК визначається як здатність користувача/студента пов'язувати речення логічно, з тим щоб продукувати зв'язні відрізки мовлення. Вона включає знання та вміння контролювати логічне складання речень з погляду: 1) теми/реми; 2) відомого/нового; 3) “природної” зв'язності; 4) причини/наслідку (інверсії); 5) здатності будувати і керувати мовленням у плані; тематичної організації, зв'язності та злитності; логічної організації; стилю та реєстру; риторичної ефективності; 6) “кооперативного принципу” [36:192]. П. Грайс зауважував, що необхідно висловлюватись відповідно вимогам, рівню спілкування, прийнятій меті або напрямку бесіди/розмови, в якій береться участь, дотримуючись таких принципів: якість (висловлювання повинно бути правильним); кількість (висловлювання має бути інформативним настільки, наскільки це необхідно, але не більше); доречність (не говорити того, що є недоречним); стиль (бути стислими й логічними, уникати неясності та двозначності); побудова тексту – знання правил побудови мови певної спільноти: як структурується інформація для здійснення різних макрофункцій (опису, розповіді, експозиції); як розповідаються історії, анекдоти, жарти; як розміщуються на сторінці, оформлюються і розбиваються на параграфи письмові тексти (офіційні листи, запрошення, акти, пакти, угоди та ін.) [220:41].

Е. Андерсен, С. Крашен, Р. Скарсела визначають ДК як сукупність вербальних, невербальних і паралінгвістичних знань, що зумовлюють здатність належним чином організувати смисловий зміст усного і письмового тексту

[238:159]. М. Кенел, М. Свейн, І. Сімар та ін. розуміють під ДК знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також уміння їх створювати і розуміти з урахуванням ситуації спілкування [198; 241]. Г. Браун бачить у ДК здатність сполучати речення в уривки дискурсу і структурувати смислове ціле з серії висловів, де компетенція реалізується на рівні зв'язків між реченнями [197:143].

Дискурсивна компетенція розглядається в таких аспектах: уміння пристосовуватись до обставин (гнучкість); дотримання правил ведення бесіди (також присутнє в інтерактивних стратегіях); тематичне розгортання; зв'язність та злитність [67:122-123].

З наведеного вище бачимо, що зарубіжні вчені визначають ДК з двох боків: 1) знання правил побудови мовленнєвих висловлювань та здатність розуміти й досягати когерентності окремих відрізків мовлення у значущих комунікативних моделях; 2) знання, як інтерпретувати великий контекст та як конструювати довгі відрізки мовлення так, щоб частини представляли собою єдине ціле.

Російські методисти (Н. Єлухіна, О. Кучеренко, С. Суворова) наголошують, що дискурсивна компетенція – це насамперед знання різноманітних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння їх будувати та інтерпретувати у відповідності з комунікативною ситуацією. ДК означає здатність студента використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту, але тексту не в лінгвістичному, а в практичному значенні [61; 94; 163]. О. Соловова зазначає, що для ДК важливими є такі питання, як-от: визначення теми, напряму виступу, логічних прийомів розповіді (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), шляхів зв'язку мовлення за допомогою слів, словосполучень, речень, повторів, що виражають суб'єктивне ставлення, мовні засоби створення емоційної забарвленості та суб'єктивну оцінку мовлення [161:10]. М. Колкова під ДК розуміє здатність сприймати й створювати тексти різних жанрів залежно від комунікативних намірів людини в рамках певної ситуації спілкування [109:77]. Як зазначають І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова, ДК означає вміння будувати своє мовлення зв'язно,

оперуючи знанням принципів тематичної організації тексту, його структури, зв'язності, логічної організації, стилю мовлення (розмовний, офіційно-діловий, літературний, публіцистичний, науковий) та реєстру (високий, нейтральний, розмовний, фамільярний, грубий, вульгарний), принципів риторичної ефективності, тобто впливу на слухача (читача) [107:64].

Дотично теми нашого аналізу, насамперед слід відзначити багатоаспектне дослідження К. Седова, який наголошує, що становлення структури дискурсу відображає (і виражає) особливості еволюції комунікативної компетенції особистості [147:204]. На цій підставі можна стверджувати, що ДК, яка визначає рівень сформованості вмінь мовної особистості породжувати цілісні мовленнєві твори, є невід'ємною складовою комунікативної компетенції.

Необхідно підкреслити, що західний погляд на ДК найефективніше спрацьовує, коли йдеться про володіння писемною формою мовлення, яка має бути логічно, ієрархічно та послідовно структурована, але, якщо розглядати усний варіант мовлення, то можна зазначити, що виникають певні труднощі, адже вимогам зв'язності, тематичності, контекстуальності, послідовності і логічності у значній мірі відповідає монологічне мовлення, а схарактеризувати за цими критеріями діалогічне мовлення подекуди досить складно.

О. Кудряшова у своєму дослідженні розглядає основні знання, вміння і навички, що входять до змісту ДК. Дослідниця виділяє такі групи знань: знання основних функціональних стилів; знання схем побудови текстів, що функціонують як засоби спілкування; знання способів побудови риторичних структур, композиційно-мовних і жанрових форм. Дискурсивна компетенція, за словами авторки, передбачає наявність таких навичок, як-от: навички використання мовних засобів відповідно до типу створюваного тексту; навички стилістично коректного оформлення тексту [93:83].

Основу дискурсивної компетенції складають такі комунікативні вміння: планувати текст; прогнозувати комунікативну прийнятність мовних засобів; структурувати текст відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; регулювати загальну модальність тексту (нейтрально або

емоційно виражати мовні інтенції і смисловий зміст); формулювати комунікативну мету тексту; виражати комунікативну інтенцію; вводити і формулювати тему тексту; реалізувати різні шляхи розгортання теми.

Важливо підкреслити, що феномен «дискурсивна компетенція» в методиці навчання іноземних мов не є монолітним. На основі структури дискурсу Н. Головіна пропонує такий компонентний склад дискурсивної компетенції: стратегічний компонент, що виражає вміння суб'єкта мовлення усвідомити свій комунікативний намір і спланувати комунікативну подію; тактичний компонент, що представляє собою вміння проаналізувати комунікативну ситуацію і відібрати адекватні їй й оптимальні для реалізації комунікативного наміру засоби та способи; жанровий компонент – вміння організувати дискурс згідно з канонами конкретного жанру, відібраного для досягнення комунікативного наміру суб'єкта в заданому екстралінгвістичному контексті; текстовий компонент, що передбачає володіння вмінням організувати послідовність речень таким чином, щоб вони склали єдине ціле – зв'язний текст зі всіма приналежними йому рисами [51:22].

Н. Головіна зазначає, що, розуміючи під дискурсом процес, відправною точкою якого є комунікативний намір автора, а під текстом – продукт, необхідно розглядати компоненти дискурсивної компетенції в такому порядку: стратегічна, тактична, жанрова і текстова компетенції [51:25].

Розглянемо докладніше структурні компоненти дискурсивної компетенції та їх особливості в професійно-орієнтованому спілкуванні.

Стратегічна компетенція є екстралінгвістичним компонентом ДК у зв'язку з тим, що вона визначає залежність тексту як продукту комунікації від таких екстралінгвістичних параметрів, як особливості комунікативної ситуації і основні характеристики комунікантів з їх інтенціями. Розглядаючи спілкування як особливу форму людської діяльності, що виконує певні соціальні функції, в рамках нашого дослідження ми вестимемо мову про стратегії спілкування. О. Романов розуміє під стратегією спілкування тип або лінію поведінки одного з комунікантів у конкретній ситуації спілкування, які співвідносяться з планом

досягнення переважно глобальної (а подекуди і локальної) комунікативної мети в рамках усього сценарію функціонально-семантичної репрезентації інтерактивного типу [143:31].

М. Макаров розглядає стратегії спілкування як ланцюжок рішень мовця, його вибір певних комунікативних дій і мовних засобів або реалізацію набору цілей у структурі спілкування [102:137]. З погляду людської комунікації, стратегія також визначається як «результат організації мовної поведінки суб'єкта відповідно до його настанови» або «творча реалізація комунікантом плану побудови своєї мовної поведінки з метою досягнення загального мовного (немовного) завдання спілкування в мовній події» [71:60].

Визначаючи основну властивість стратегій як наявність іншої альтернативи, Дж. Гамперц веде мову про те, що комунікант вибирає один з декількох можливих у цей момент способів породження дискурсу [222:49]. У своєму дослідженні ми ототожнюватимемо поняття стратегії спілкування і дискурсивної стратегії. Вперше поняття стратегії в її відношенні до тексту і дискурсу було запропоновано В. Дем'янковим, який визначає її як прагматичні правила ведення та інтерпретації розмови [57:328]. З огляду на те, що дискурсивні стратегії обираються безпосередньо в процесі взаємодії учасників, соціальна дійсність є результатом людських дій. На підставі вищевикладеного можна дійти висновку, що поняття дискурсивної стратегії охоплює результат спілкування або створений текст, процес цілеприпускання, планування і організації мовної поведінки комунікантів відповідно до поставленої мети.

Фрагменти загального знання комунікантів (вербального і невербального) активізуються у свідомості при потраплянні індивіда в певну соціокультурну і комунікативну ситуацію, детермінуються через неї і викликають той або той сценарій поведінки. Пропускаючи певний сценарій через свій індивідуальний досвід, комунікант вибирає стратегії комунікативної поведінки відповідно до певної моделі ділового спілкування.

Під комунікативною стратегією розуміється основне завдання, генеральна інтенція в рамках певного комунікативного процесу, під тактикою – одна з

послідовно вирішуваних задач у межах певної стратегічної лінії. І. Труфанова дає цілісне визначення стратегії як сукупності мовних дій, спрямованих на рішення комунікативної задачі мовця, а тактику визначає як одну або декілька мовних дій, сприяючих реалізації певної стратегії [170:58].

Оскільки дискурс – це комунікативне явище, що включає екстралінгвістичні чинники, очевидно, що і стратегії, до яких вдаються комуніканти в дискурсі, орієнтовані на різні його аспекти і рівні, тому стратегії включають: характеристики спілкування, що визначають зміст підходу до партнера, а, отже, форму тексту (наказ, порада, погроза, прохання і т. ін.); когнітивний план спілкування, який контролює оптимальне рішення задачі гнучким і локально керованим способом; план оптимальної реалізації комунікативного наміру, який з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників і умов визначає внутрішню і зовнішню структуру повідомлення; механізм, що використовується для синтезу різних жанрів тексту і задає відповідну організацію тексту, яка забезпечує ефективне передавання специфічних цілей повідомлення.

Проаналізувавши подані визначення, ми розумітимемо під тактичною компетенцією вміння детально аналізувати комунікативну ситуацію і планувати свій вислів відповідно до обраної стратегії для досягнення головної мети.

Для детального аналізу комунікативної ситуації необхідне знання її складових. Погоджуючись з М. Ареновою [6] щодо компонентного складу комунікативної ситуації, ми доходимо висновку, що комуніканти при виборі тактики мовної поведінки повинен проаналізувати такі компоненти: мовця і адресата; комунікативний намір мовця, його мотиви, цілі спілкування; обставини дійсності, в яких відбувається спілкування, зокрема місце і час; відносини між комунікантами, кожний з яких володіє певним набором соціальних і статусних ролей; пресуппозиції, тобто попередні ситуації спілкування.

Залежно від компонентів конкретної мовної ситуації комуніканти обирає певний мовний жанр. Урахування таких складових мовця і адресата,

комунікативних намірів комунікантів і відносин між ними утілюється в спрямованості тексту на адресата, а обставини дійсності допомагають у виборі теми, тональності мовлення, жанру і конкретних мовних засобів.

На думку Н. Головіної, конкретизація мети на рівні тактики зазвичай пов'язана, по-перше, з вибором теми мовного повідомлення, яка, з погляду мовця, сприятиме реалізації комунікативної мети, і, по-друге, з визначенням послідовності подавання інформації в цілому, а також тих або тих її аспектів [51:31]. Таким чином, тактична компетенція полягає в умінні враховувати параметри комунікативної ситуації, конкретизувати мету спілкування і планувати подальше висловлювання. Стратегія і тактика взаємозв'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені. Якщо стратегія і комунікативна ситуація визначають тактику, то зміна тактики може привести до зміни стратегії і комунікативної ситуації.

Наступним компонентом дискурсивної компетенції є жанрова компетенція. Засновником теорії жанрів є М. Бахтін, який визначає жанр як відносно стійкий, тематичний, композиційний і стилістичний тип висловлювання. При цьому під висловлюванням розуміється одиниця мовного спілкування, для якої характерні наявність чітких меж, тобто зміна мовного суб'єкта, і завершеність висловлювання, що виражається через наочно-сміслову вичерпаність, мовний задум або волю мовця, типові композиційно-жанрові форми завершення [14:433-448].

Жанрові характеристики дискурсу можуть розглядатися як сукупність ознак, запропонованих Т. Шмельовою: комунікативна мета, яка дає можливість протиставити чотири типи мовних жанрів (інформативні, імперативні, етикетки, оцінні); образ автора; образ адресата; образ минулого, спрямованість, характерна для відповіді, відмови, згоди; образ майбутнього як вихід на подальший епізод спілкування: запрошення, обіцянка; диктумний (подієвий) зміст (набір актантів, їх відносини, тимчасова перспектива і оцінка диктумної події), мовне втілення мовленнєвого жанру [189:91-97].

Ця типологія жанрів заснована на розмежуванні первинних і вторинних жанрів. М. Бахтін наголошує, що вторинні жанри «виникають в умовах складнішого і організованого культурного спілкування, вони вбирають у себе і переробляють різні первинні жанри, що склалися в умовах безпосереднього спілкування» [14:430]. О. Баранов визначає первинні і вторинні жанри таким чином: первинні (прості) мовні жанри близькі до мовних актів; первинні (складні) мовні жанри еквівалентні діалогічному тексту; вторинні (прості) мовні жанри є функціонально-смісловими елементарними текстами – опис, оповідання та ін.; вторинні (складні) мовні жанри – це тексти, що включають нижчі мовленнєві жанри в трансформованому вигляді [12:7-8].

Наведена типологія мовних жанрів є найбільш зручною для викладання іноземних мов, оскільки допомагає організувати процес навчання від простого до складного. Ситуація вибору мовленнєвого жанру припускає знання певного набору мовленнєвих жанрів у вигляді типології або класифікації та певних критеріїв здійснення вибору. Є. Захарова пропонує такі параметри цих критеріїв: комунікативна мета; характер комунікації (офіційний/неофіційний); сфера мовленнєвого спілкування (побутова, професійна, наукова, ділова та ін.); адресат (активний/пасивний, особистий/колективний/масовий, чоловік/жінка, молодший/старший, молодий/немолодий, освічений/неосвічений, колега/неспеціаліст і т.д.); число учасників спілкування; ситуація спілкування [70:79].

Підкреслюючи необхідність формування жанрової компетенції, М. Бахтін зауважує, що «ми говоримо тільки певними мовленнєвими жанрами, тобто всі наші висловлювання володіють відносно визначеними і відносно стійкими типовими формами побудови цілого. Навіть у найвільнішій і невимушеній бесіді ми змінюємо нашу мову за певними жанровими формами, іноді штампованими і шаблонними, іноді гнучкішими і пластичнішими, творчими» [14:448].

На підставі вищезазначеного можна дійти висновку, що жанрова компетенція особистості включатиме такі компоненти: вміння вибрати найбільш відповідний мовленнєвий жанр залежно від комунікативної мети,

характеру і сфери спілкування та інших параметрів комунікативної ситуації; вміння будувати висловлювання відповідно до певних лексичних, граматичних, стилістичних і композиційних канонів, спираючись на знання особливостей мовного втілення конкретного жанру.

З жанровою компетенцією тісно пов'язана текстова компетенція, оскільки текст будується відповідно до обраного жанру. Як уже зазначалося, такі поняття, як текст і дискурс, тісно взаємозв'язані, причому текст є результатом дискурсу. Створення тексту є метою продуктивних видів мовної діяльності. Такі дослідники, як В. Болотов, С. Васильєв, І. Гальперін, О. Леонт'єв, Ю. Лотман, Л. Мурзин, Ю. Сорокин, А. Штерн та ін. як основні характеристики тексту виділяють зв'язність (когезію) і цілісність (когерентність). На думку О. Леонт'єва, “зв'язність зазвичай є умовою цілісності, але цілісність не може повністю визначатися через зв'язність” [97:81]. Зв'язність визначається не більше ніж на семи послідовних реченнях, причому ознаки зв'язності використовуються реципієнтом як сигнали об'єднання речень у семантичне поле. Вона упорядковує послідовність речень, але не створює сам текст. Завдяки цілісності текст представляється єдиним смисловим цілим. О. Леонт'єв визначає цілісність як “характеристику тексту як смислової єдності, як єдиної структури, яка визначається на усьому тексті. Вона не співвідноситься безпосередньо з лінгвістичними категоріями і одиницями і має психологічну природу” [97:82].

На основі розуміння цілісності і зв'язності тексту як його основних категорій Н. Головіна визначає текстову компетенцію як володіння такими вміннями: представити інформацію як ієрархію смислових предикатів; відбити цю ієрархію в побудований текст; здійснити інтеграцію окремих частин в єдине ціле через використання різних груп ознак цілісності; організувати зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії на рівні сегменту тексту і цілісного тексту [51:63].

На підставі аналізу структурних компонентів ДК і їх прояву в професійно-орієнтованому спілкуванні можна дійти висновку, що всі структурні

компоненти ДК мають свої характерні риси в сфері професійно-зорієнтованого спілкування фахівців. У зв'язку з цим ми можемо стверджувати про необхідність цілеспрямованого формування професійної ДК при навчанні професійно-зорієнтованого спілкування студентів мовних спеціальностей.

Відтак, на основі вищевикладеного можна стверджувати, що *дискурсивна компетенція*, компонентами якої є стратегічна, тактична, жанрова і текстова компетенції, – це спроможність особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні дискурси різних типів (усні і письмові) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівнях та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів. Зважаючи на тему нашого дослідження, визначимо, що англomовна усна дискурсивна компетенція студентів мовних спеціальностей – це здатність мовної особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні монологічні та діалогічні усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійного педагогічного спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівнях та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів.

1.3.1. Психологічні механізми формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Процес формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей досягає максимальної ефективності при врахуванні всіх внутрішніх та зовнішніх умов протікання мовлення, визначається єдністю психологічних умов, а вибір форм, методів та прийомів навчання професійно-орієнтованого мовлення залежить як від його надзавдання, так і від попереднього досвіду студентів.

Трактування психологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз діяльності вперше була представлена в працях Л. Виготського, який стверджував, що ставлення думки до слова є перш за все не річ, а процес, це ставлення є рух від думки до слова і назад – від слова до думки. Ця течія думки відбувається як внутрішній рух через цілий ряд планів [42:305]. Теорія мовленнєвої діяльності отримала свій подальший розвиток у дослідженнях психологів і психолінгвістів В. Артемова, Т. Ахутіної, Б. Беляєва, П. Гальперіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Є. Тарасова та інших представників психологічної школи Л. Виготського. Ідея мовленнєвої діяльності спочатку розглядалася як мовна здатність – мова, а потім – мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова.

О. Леонтьєв обґрунтував положення про те, що мовленнєва діяльність є основою спілкування і повною мірою відбиває його специфіку. Мовленнєва діяльність – це процес використання людиною мови з метою передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації або планування своїх дій. Вона характеризується цілеспрямованістю (наявністю мети) та структурністю (мовленнєвими діями і операціями). Аналізуючи особливості структури мовленнєвої діяльності, О. Леонтьєв підкреслює, що кожний акт діяльності розпочинається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням поставленої спочатку мети: в середині лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення [96:49].

Т. Балихіна розуміє мовленнєву діяльність не просто як процес кодування або декодування заздалегідь наданого змісту, а як процес формування цього змісту. Найбільш активна форма мовленнєвої взаємодії – говоріння. Це продуктивний (експресивний) вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усно-мовленнєве спілкування, тобто змістом говоріння є вираження думок, передача інформації в усній формі [11:134].

Психологічна структура акту говоріння включає чотири фази.

Спонукально-мотиваційна фаза, коли виявляється потреба людини у спілкуванні під впливом певного мотиву і при наявності конкретної мети висловлювання. У студента має виникнути бажання виконувати поставлені задачі, тобто з'явиться мотив. Проблема мотивації є однією з найважливіших при навчанні говоріння. Психологи (І. Зимняя, Н. Тализіна) зазначають, що для того, щоб мовлення студента стало вмотивованим, потрібно створити певні умови, використати такі засоби, щоб стимулювати мотивацію у навчанні, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання [74; 164]. Реалізація всіх задач є реальною лише під час комплексної дії багатьох психічних механізмів мовленнєвої дії, а саме: прийому та видачі повідомлення, осмислення (аналіз і синтез інформації), випереджувального відображення (прогнозування, випереджування), оперативної та довготривалої пам'яті, специфічних механізмів мовлення (сміслоформуючі, звукоформуючі та ін.) [152:90]. Виходячи з вищевикладеного, основним завданням методиста є створення комунікативної ситуації/мовленнєвої ситуації/ситуації спілкування, що стимулює появу і розвиток комунікативно-пізнавальної потреби студента висловитися або прийняти думку іноземною мовою з певною метою. Відповідно, необхідно організувати предмет діяльності (смісловий зміст теми, ситуації, проблеми), що задовольняє комунікативно-пізнавальну потребу студентів – предмет цікавий, особистісно значущий, емоційно не нейтральний.

За В. Скалкіним, комунікативна ситуація – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного плану (включаючи мовлення), які залучають людину до мовної комунікації і визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування як в ролі мовця, так і в ролі слухача [152:46].

Аналітико-синтетична фаза представлена у вигляді згорнутих розумових дій з програмування та формулювання думок; в цій фазі функціонально активізується механізм внутрішнього оформлення висловлювання, який забезпечує вибір слів, граматичне структурування фраз, їх трансформацію.

Виконавча фаза пов'язана зі звуковим та інтонаційним оформленням думки; як відомо, на початковому етапі навчання перехід від програми висловлювання до її виконання проходить через рідну мову. Саме в цій фазі проявляються національні особливості формування і формулювання думки, вербального менталітету. Слід підкреслити, що кожен одиничний акт діяльності починається мотивом і планом, завершується результатом, досягненням поставленої спочатку мети; в середині лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на її досягнення. З методичної точки зору важливим є те, що динамічна система, являючи собою внутрішній операціональний механізм мовленнєвої діяльності, визначає значною мірою швидкість, автоматизм її виконання, а також власне артикуляційний рівень. Таким чином, виконавча фаза мовленнєвої діяльності є важливою як для розуміння природи феномена дискурсивної компетенції, так і для створення системи вправ для навчання англомовної усної дискурсивної компетенції.

Завдання контролюючої фази полягає в тому, щоб сигналізувати про можливі помилки і сприяти їх виправленню; контроль передбачає наявність у мовця еталону, який формується в процесі мовної практики, та порівняння власної мови з еталоном [11:157].

У процесі спілкування відбувається неперервний аналіз окремих компонентів ситуації і зіставлення їх з когнітивними моделями, з отриманою раніше інформацією в межах обраного дискурсу, що виступає рушійною силою процесу спілкування і підтверджує динамічний характер розгортання дискурсу.

Для визначення механізмів мовлення суттєвим є правильне розуміння проблеми внутрішнього мовлення, яке розглядається у психології як «матеріальна оболонка думки» [65:33], як «фаза планування у практичній та теоретичній діяльності». Внутрішнє мовлення виконує надзвичайно важливі функції до безпосереднього спілкування. Завдяки внутрішньому мовленню складається «настанова на повідомлення, яке викликає збудження певних мовних стереотипів і проходить відбір слів та фраз для наступних усних і письмових повідомлень» [160:56]. Внутрішнє мовлення – це не просто

«мовлення – мінус звук», а «надзвичайно скорочений та узагальнений код – мова семантичних комплексів редукованих мовленнєвих висловлювань і подекуди у співвідношенні з наочними образами» [160:60].

За Л. Виготським, внутрішнє мовлення – це «особливе за своєю психологічною природою утворення, особливий вид мовленнєвої діяльності, який має свої суто специфічні особливості і перебуває у складному відношенні з іншими видами мовленнєвої діяльності» [42:340]. В результаті зовнішнє мовлення інтеріоризується, воно безпосередньо включається в механізм породження мовлення, переходить у внутрішнє мовлення. Основною передумовою формування цього механізму є послідовне відпрацювання окремих операцій, навичок і вмінь, що забезпечують структуру й реалізацію мовленнєвого акту (зіставлення, вибір, складання цілого з частин, комбінування, перестановка, побудова та варіація за аналогією і т. ін.) на знайомому мовному матеріалі при використанні комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

Знання внутрішньої структури мовленнєвої діяльності має чимале значення для досягнення мети дослідження, оскільки дозволяє усвідомити закономірності формування навичок і вмінь, що, в свою чергу, є основними психологічними механізмами, які сприяють оволодінню мовленнєвою діяльністю і впливають на рівень її досконалості.

Визначимо сутність понять “уміння” та “навичка”. У сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки про співвідношення і взаємозв'язок навичок і вмінь. Одні психологи вважають, що навичка – це свідомо автоматизована дія [144;176]. Її роль полягає у звільненні свідомості від контролю над виконанням прийомів дії і переключення її на мету й умови дії. Вміння – володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності і наявними у суб'єкта знаннями і навичками. В інших дослідженнях навички – це удосконалені шляхом багаторазових вправ компоненти вмінь, що виявляються в автоматизованому виконанні дій, а вміння – це заснована на знаннях і навичках готовність людини

успішно виконувати певну діяльність [88]. Треті вчені розглядають навичку як частково автоматизовану дію, у складі якої окремі операції стали автоматизованими в результаті вправ, а вміння – як освоєний людиною спосіб виконання діяльності [127].

У ряді сучасних дидактичних досліджень навичка визначається як операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму, майже не контрольованого свідомістю, а вміння – це дія, що складається з упорядкованого ряду операцій, що мають загальну мету. Його виконання завжди контролюється свідомістю [98;179].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в узагальненому вигляді можна виокремити такі основні етапи формування навичок:

1. Початок осмислення (чітке розуміння цілі, але невиразне розуміння способів її досягнення).

2. Свідоме, але невміле виконання (чітке розуміння того, як потрібно виконувати дію, але неточне, нестійке виконання її, незважаючи на інтенсивну концентрацію довільної уваги, багато зайвих рухів; відсутність позитивного переносу даних навичок).

3. Автоматизація навички (все більш якісне виконання дій при слабкій довільній увазі та появі можливості її розподілу; усунення зайвих рухів; поява позитивного переносу навички).

4. Високоавтоматизована навичка (точне, економне, стійке виконання дії, яке стає засобом виконання іншої, більш складної дії).

Усі вищевикладені точки зору зводяться до того, що в ієрархії утворення психологічних механізмів становлення вміння відбувається на основі сформованих автоматизованих операцій, тобто навичок.

У сучасній теорії і практиці навчання іноземних мов прийняте спеціальне тлумачення понять "навичка" і "вміння". Категорія навички асоціюється з вивченням мовного (фонетичного, лексичного, граматичного) матеріалу – з освоєнням і автоматизацією операцій з оволодіння значенням, формою і вживанням мовних одиниць. Уміння розглядається як здатність тих, кого

навчають, здійснювати мовленнєву діяльність на основі міцно сформованих навичок [182:94].

Уміння і навички формуються в людини в процесі її навчання. Виокремлюють три основні його фази. Перша розпочинається з усвідомлення завдання та способів його виконання. Так, досвідчений майстер з'ясовує і показує новачкові, як виконувати ті чи ті виробничі операції, а останній ознайомлюється з ними. Навчаючи студентів, їх ознайомлюють з тим, як треба виконувати певне завдання. Потім студенти застосовують отримані пояснення на практиці, тобто виконують відповідні дії [37:689].

На підставі пояснень, зорового сприйняття, показу дії утворюється перше, ще загальне, схематичне зорове уявлення про просторові та часові особливості дії – про напрям та амплітуду рухів, їхню швидкість, погодження та послідовність. Вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям упевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправління, сприяючи йому або затримуючи його.

На основі тренувань, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріплення та вдосконалення, поступово послідовність рухів стає злагодженою, а дії – чіткішими та більш погодженими. Вправність переходить у другу, вищу фазу своєї досконалості. Фізіологічним її підґрунтям є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їхня спеціалізація, вироблення системи, тобто утворення динамічного стереотипу.

Тренуючись, людина пришвидшує виконання дій. Усуваються зайві рухи і зменшується напруження під час виконання. Це означає, що іррадіація збудження, яка відбувалася на початку і зумовлювала значну кількість зайвих рухів, змінюється його концентрацією. Зайві рухи, які не знаходять «ділового підкріплення», поступово гальмуються як неадекватні певній ситуації. Адекватні рухи стають економнішими, чіткішими, точнішими.

На фізіологічному рівні вдосконалення виконання дії змінюється співвідношення аналізаторів, які беруть участь у цьому процесі. Така зміна

виявляється, зокрема, у тому, що зменшується роль зорових і підвищується роль рухових відчуттів у регуляції дії.

Однак вирішальне значення у формуванні навичок і вмінь має регулювання рухів на основі самоконтролю, який сприяє виробленню тонких зорових, слухових і рухових диференціювань, а це сприяє точності дій. У процесі підвищення вправності зоровий контроль за перебігом дії, що має провідне значення на початку вправлення, поступово зменшується, поступаючись контролю за рухами, тобто контролю за дією тих органів, які її здійснюють.

Кожна дія складається з більшої чи меншої кількості рухів. Уміле виконання дії потребує об'єднання цих рухів у цілісний акт, а цих актів – у ще складнішу дію. Фізіологічним підґрунтям об'єднання рухів у цілісну дію є утворення «асоціації асоціацій», тобто ланцюгів тимчасових нервових зв'язків, певних їхніх систем. Закріплюючись, останні стають стереотипними. Ця стереотипність і є підґрунтям автоматизованого виконання дії. У цьому зв'язку вольове зусилля набагато зменшується, повільне зосередження уваги на рухах переходить у стан післядовільної уваги, рухи стають впевненішими і точнішими, полегшується свідомий контроль за процесом виконуваної дії.

Такий рівень розвитку навички характерний для останньої, третьої фази вправності. На цій фазі дії стають завченими, що дає змогу вдосконалювати їх, доводити до певного рівня майстерності.

Безперервне формування навичок і вмінь починається зазвичай зі словесних пояснень і засвоєння правил дії. Оцінка виконаних дій, усвідомлення їхніх результатів так само здійснюються здебільшого за допомогою слова. Слово, беручи участь у процесі формування навичок і вмінь, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їхній системі.

Рівень сформованості навичок і вмінь значною мірою залежить від свідомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі вмінь і навичок, зацікавлення в кращому виконанні дій, пов'язаних з розв'язанням завдання.

Важливе місце в цьому процесі також посідає врахування індивідуальних особливостей людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, схильності та здібності.

Як зазначає В. Онищук, процес формування навичок і вмінь складається з таких етапів: 1) актуалізації опорних знань і дій; 2) формування нових знань; 3) формування елементарних навичок на основі використання їх у стандартних умовах; 4) формування диференційованих узагальнених умінь; 5) творчого застосування узагальнених знань, навичок і вмінь у змінених умовах [123:36].

Беручи до уваги специфіку і природу дискурсу, розглянемо більш детально поняття “вміння”, яке входить до складу феномена “дискурсивні вміння”, що є новим у лінгводидактиці. Вміння, за С. Ніколаєвою, – це оптимальний рівень досконалості певної діяльності (в нашому випадку, мовленнєвої) [108:62]. Мовленнєві вміння – це використання “мовних механізмів з різною метою спілкування” [97:78]; це здатність студента брати участь у різних видах мовленнєвої діяльності на основі набутих знань та сформованих навичок [191:63]. Оскільки в основі нашої роботи лежить дискурсивна діяльність, що розуміється як різновид мовленнєвої діяльності, яка спрямована на свідоме та цілеспрямоване породження цілісних мовленнєвих творів [147:9], виникає необхідність розглянути таке поняття, як “дискурсивні вміння”.

Рекомендації Ради Європи, представляючи ДК, виокремлюють такі дискурсивні вміння, як уміння контролювати логічне складання речень з точки зору: теми/реми; відомого/невідомого; природної зв’язності; причини, наслідку; здатності будувати і керувати мовленням у плані: тематичної організації, зв’язності та злитності; логічної організації, стилю та реєстру; риторичної ефективності [67:120].

Значною мірою дискурсивні вміння молодшої людини формуються завдяки рідній мові. При вивченні іноземної мови учень ніби стартує на малих обертах, зазвичай на довжину одного речення. На вищих рівнях її володіння розвиток дискурсивних умінь набуває все більшого значення [67:122-123].

Під дискурсивними вміннями О. Кучерява розуміє здатність особистості на підставі засвоєних знань і життєвого досвіду організовувати, породжувати і сприймати адекватно до означеної комунікативної ситуації певні типи дискурсів з метою досягнення успішної комунікації [95:465].

А. Буднік трактує дискурсивні вміння як уміння сприймати, розуміти та породжувати дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації [35:54]. Основу дискурсивних умінь складають екстралінгвістичні компоненти комунікації, що дозволяє у ході роботи над зв'язним мовленням розкрити роль позамовних факторів у процесі комунікації і забезпечити умови для оволодіння мовою як засобом спілкування в соціумі, тобто розкрити комунікативну функцію мови, що означає, за висловом А. Маркової, навчити “планувати висловлювання (задум і мовне оформлення) залежно від іншого учасника комунікації і його можливих реакцій, передбачати умови спілкування, які повсякчас змінюються” [105:82]. Оскільки дискурсивні вміння розглядаються в більшій мірі як практичні, необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, вони передбачають здатність аналізувати ситуацію спілкування, швидко і правильно орієнтуючись в умовах спілкування; враховувати контекст комунікативної взаємодії; розуміти і сприймати співрозмовника; проектувати спілкування відповідно до обраного типу дискурсу, визначаючи зміст і засоби для його передачі, доцільно вибираючи невербальні засоби [95:465].

Отже, для побудови і розуміння дискурсу необхідні лінгвістичні знання про організацію дискурсу та екстралінгвістичні знання про види ситуацій, види контекстів та інші елементи побудови дискурсу. На основі отриманих знань формуються мовні та мовленнєві навички сприйняття та здійснення комунікативних дій, а потім дискурсивні вміння, пов'язані з організацією дискурсу. Відтак, на основі аналізу наукового фонду з теми дослідження, пропонуємо таке формулювання цього поняття. Дискурсивними називаються вміння будувати висловлювання відповідно до певних лексичних, граматичних, стилістичних, композиційних правил; поєднувати окремі речення у зв'язні усні

уривки дискурсу, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії; аналізувати ситуацію спілкування та його компоненти; враховувати контекст комунікативної взаємодії; проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації; інтерпретувати дискурс згідно з комунікативною ситуацією; структурувати дискурс відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; регулювати загальну модальність дискурсу; виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу; встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації.

1.3.2. Стан сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Аналіз сучасного стану формування англомовної усної дискурсивної компетенції (далі – ФАУДК) у студентів мовних спеціальностей передбачав аналітичний огляд наукових джерел, критичний аналіз освітніх документів, підручників і навчальних посібників з англійської мови для студентів мовних спеціальностей, опитування студентів мовних спеціальностей.

На пошуково-розвідувальному етапі було проведено анкетування студентів мовних спеціальностей з метою виявлення рівня володіння ДК.

Розглянемо результати анкетування. Метою анкетування, в якому брали участь 250 студентів третіх курсів факультетів іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет», Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького було з'ясувати стан володіння студентами ДК (зміст анкети дивись у дод. Б). Анкетування

проходило у вересні 2010-2011 навчального року. Проаналізуємо одержані результати.

Перше запитання анкети вимагало від респондентів підкреслити з поданих варіантів правильні визначення поняття «дискурсивна компетенція». За даними анкетування, тільки 24% майбутніх фахівців відзначили обидві правильні дефініції: «дискурсивна компетенція – це знання різноманітних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння їх будувати та інтерпретувати у відповідності з комунікативною ситуацією», «дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії»; 59,5% студентів підкреслили одну правильну відповідь; 9,5% обрали помилкове визначення дискурсивної компетенції: «дискурсивна компетенція означає здатність будувати та керувати мовленням лише в лінгвістичному значенні», а 7% респондентів обрали неповну відповідь: «дискурсивна компетенція – це знання різноманітних типів дискурсів».

Аналіз відповідей на друге запитання «Чим відрізняється поняття «дискурс» від поняття «текст?» засвідчив, що 14,7% респондентів вважають, що текст відноситься до письмової форми, а дискурс – до усної; 76,5% студентів помилково вважають, що різниці між цими поняттями взагалі не існує. Решта опитуваних, 8,8% студентів, залишили означене запитання без відповіді.

Наступне запитання вимагало від студентів назвати типи дискурсів. З'ясувалося, що ніхто з респондентів не зміг вичерпно відповісти на це запитання. 74% опитуваних назвали тільки деякі типи дискурсів, як-от: політичний дискурс, науковий дискурс, побутовий дискурс; 11% обмежилися одним типом дискурсу. Решта опитуваних, 15% студентів, не змогли визначити типи дискурсу.

На запитання «Як співвідносяться поняття «дискурсивна компетенція» і «комунікативна компетенція?» правильна відповідь “дискурсивна компетенція входить до складу комунікативної” була у 25% опитуваних; 28% студентів

помилково вважають, що подані поняття взагалі не можна співвідносити; 9% респондентів залишили означене запитання без відповіді, а 38% об'єднують ці поняття, тобто вважають їх еквівалентними.

Наступне запитання вимагало вказати, в курсі яких дисциплін студенти знайомилися з поняттям «дискурсивна компетенція». Так, 27,3% опитуваних виокремили такі навчальні дисципліни, як “Методика викладання іноземних мов”, “Педагогіка”, “Теорія мовної комунікації”, “Практика усного та писемного мовлення”; 48,7% назвали “Методика викладання іноземних мов” та “Практика усного та писемного мовлення”; 16% респондентів обмежились однією дисципліною “Методика викладання іноземних мов”; 8% студентів відзначили, що зовсім не зустрічалися з поняттям «дискурсивна компетенція».

Метою наступного запитання було обрати правильне визначення поняття «педагогічний дискурс» серед поданих. 12% опитуваних обрали правильне визначення означуваного поняття: “педагогічний дискурс – система динамічного процесу, яка функціонує в освітньому середовищі ВНЗ, що включає учасників дискурсу, педагогічні цілі і змістову складову”; 22% респондентів обрали неточну відповідь, як-от: «педагогічний дискурс – це різновид дискурсу, який функціонує в межах освітньої діяльності». На жаль, 66% студентів підкреслили неправильні відповіді, а саме: “педагогічний дискурс – це вміння будувати різноманітні типи дискурсів” і “це знання різноманітних типів дискурсів”.

Позитивну відповідь на запитання «Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання іноземної мови, вправи на формування дискурсивної компетенції?» дали 49% респондентів; 27% студентів вважають, що такі вправи в навчальних підручниках відсутні, а решта 24% обрали відповідь “не знаю”.

Аналіз відповідей на останнє запитання «Чи необхідне формування дискурсивної компетенції у майбутнього викладача іноземних мов?» засвідчив, що 25% студентів вважають, що надзвичайно важливо приділяти увагу формуванню дискурсивної компетенції у процесі навчання іноземних мов; для 50% студентів формування дискурсивної компетенції у майбутнього викладача

іноземних мов є однією з необхідних умов навчання; 25% респондентів вважають, що таке формування не обов'язкове.

Отже, зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що в більшості студентів виникли труднощі з визначенням понять «дискурс» та «дискурсивна компетенція», а також із співвідношенням понять «комунікативна компетенція» і «дискурсивна компетенція». Переважна більшість опитуваних не змогли схарактеризувати поняття «педагогічний дискурс» або назвати типи наявних дискурсів. Респонденти назвали спектр дисциплін, у курсі яких висвітлюється поняття «дискурсивна компетенція», що підтверджує перспективність використання міжпредметних зв'язків у процесі формування ДК студентів мовних спеціальностей. Дані опитування свідчать про усвідомлення студентами необхідності формування дискурсивної компетенції у процесі навчання іноземної мови.

Звернемося до аналізу освітніх документів, а саме проаналізуємо Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, за якими «користувачі мови – це члени суспільства, які мають виконувати певні завдання у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності і, завдяки реалізації комунікативних мовленнєвих компетенцій, досягати бажаного результату» [67:34].

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, формування дискурсивної компетенції повинно проходити на вищих етапах, а саме С1, С2, а також відповідати здібностям студентів (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Рівні володіння дискурсивною компетенцією відповідно до
Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти**

	C1	C2
Гнучкість	Виявляє значну гнучкість під час реформулювання ідей за допомогою різноманітних лінгвістичних форм для	Як С1

	виділення та диференціації відповідно до ситуації, особи співрозмовника і т.д. та з метою уникнення двозначності.	
Дотримання правил ведення бесіди	Може швидко вибрати відповідну фразу з доступного діапазону дискурсивних функцій, щоб ввести свої репліки для підтримання розмови, або виграти час та отримати можливість подумати під час спілкування.	Як С1
Розгортання теми	Може робити продумані описи та розповіді, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі положення та завершуючи відповідним висновком.	Як С1
Зв'язність і злитність	Може продукувати чітке, плавне, логічне мовлення, виявляючи контрольоване використання граматичних структур, конекторів та схем зв'язку.	Може побудувати зв'язний і злитний текст, повноцінно й доречно використовуючи різноманітні граматичні структури і широкий діапазон схем зв'язку.

Відповідно до змісту та мети дослідження нами було розглянуто чинні програми підготовки викладача англійської мови в аспекті формування його дискурсивної компетенції, зміст яких стисло подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Зміст комунікативної та дискурсивної компетенцій у чинних програмах

Програми	Комунікативна компетенція	Дискурсивна компетенція
«Програма з англійської мови для університетів і інститутів (п'ятирічний курс навчання)»	Загальна мета програми полягає у формуванні комунікативних англійських мовних умінь студентів для застосування їх у вирішенні професійних завдань та в повсякденному житті; методика є насамперед комунікативною, оскільки основна увага приділяється виконанню таких вправ і завдань, завдяки яким розвиваються вміння студентів використовувати набуті мовні знання, мовленнєві навички для ефективного спілкування. Наголос зроблено на використанні мовних структур з комунікативною метою у завданнях проблемного характеру.	Практичною метою програми є формування комунікативної компетенції з її складовою дискурсивною компетенцією. Студенти повинні ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування; висловлюватися вільно і спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думки; вміти робити запит інформації та реагувати на репліки, формулювати свої думки (у формі опису, пояснення) та виражати своє ставлення до подій тощо.

<p>Типова програма підготовки вчителя іноземної мови “Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів/факультетів іноземних мов”</p>	<p>Програма передбачає комунікативно-навчальну функцію, яка охоплює мотиваційно-стимулювальний і контрольнокоригувальний компоненти, тобто вміле застосування різноманітних методів, форм, прийомів навчання в різних умовах; відбір мовного і мовленнєвого матеріалу для комунікативно-достатнього рівня володіння мовою, а також комунікативних намірів та типових ситуацій спілкування для навчання усного мовлення.</p>	<p>Програма передбачає реалізацію ситуацій спілкування для навчання говоріння, які відповідають індивідуальним інтересам і запитам студентів, а також сприяють формуванню в них дискурсивної компетенції; урахування життєвого досвіду, контексту діяльності та статусу особистості в навчально-мовленнєвому колективі.</p>
<p>Програма державного іспиту з першої іноземної мови. Освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст”, “магістр”</p>	<p>Іспит покликаний перевірити рівень сформованості загальної іншомовної комунікативної компетенції, а також професійно орієнтованої комунікативної компетенції; перевіряються моноло-</p>	<p>Перевіряються вміння створювати навчально-мовленнєві ситуації для навчання діалогічного мовлення та дискурсивні завдання для стимулювання висловлювань студентів; студенти</p>

Продовж. табл. 1.2

	гічна та діалогічна форми мовлення та їх комунікативні особливості, навчально-комунікативна мовленнєва ситуація і способи її створення.	повинні адаптувати свій іншомовний мовленнєвий досвід до вимог програми відповідного курсу та рівня мовленнєвої підготовки, тобто враховувати і екстралінгвістичні фактори.
Кредитно-модульна організація вивчення курсу “Методика викладання іноземних мов”	Мета курсу – формування іншомовної комунікативної компетенції завдяки навчально-комунікативним мовленнєвим ситуаціям. Студенти повинні вміти формулювати навчально-мовленнєві ситуації для навчання діалогічного мовлення та комунікативні завдання для стимулювання монологічного висловлювання учнів.	В результаті опанування дисципліни студенти повинні вміти оцінювати рівень сформованості усіх складників іншомовної комунікативної компетенції, в тому числі і дискурсивної; вирішувати проблему відбору комунікативних намірів та типових ситуацій спілкування для навчання усного мовлення; аналізувати мовні та психологічні особливості діалогічного і монологічного мовлення.

Оновлена «Програма з англійської мови для університетів і інститутів (п’ятирічний курс навчання)», опублікована у 2001 році, розроблена відповідно

до політики Міністерства освіти і науки України. Її пріоритетом є підготовка кваліфікованих учителів англійської мови, що вільно володіють цією мовою. У програмі відчувається вплив представників комунікативного підходу (К. Брумфіт, Г. Віддоусон, Д. Вілкінз, М. Свейн, М. Халідей та ін.), практична реалізація яких у навчальних програмах отримала світове значення.

Узагальнення результатів передової вітчизняної науки та практики забезпечило кардинально новий підхід до визначення цілей і змісту навчання іноземної мови як предмета майбутньої педагогічної спеціальності студентів. Головним стратегічним напрямом програми є формування професійно-комунікативної компетенції разом із її складниками. Програма базується на новітніх теоретичних здобутках і практичному досвіді в галузі укладання програм для навчання іноземних мов, а також відповідно до Рекомендацій Ради Європи в галузі вивчення та викладання сучасних мов та оцінювання рівнів володіння ними. Згідно з програмою, практична мета навчання іноземної мови передбачає формування у студентів комунікативної мовленнєвої компетенції для забезпечення їх ефективного спілкування, а також дискурсивної компетенції як складника комунікативної компетенції. Студент повинен бути здатним застосувати набуті знання для комунікації як у професійному, так і в непрофесійному контекстах.

Важливою умовою реалізації комунікативного підходу, в розумінні авторів, є застосування комбінації принципів організації навчальних матеріалів: тематичного, ситуативного, структурного, функціонального, понятійного та інших і спроба скласти за роками навчання в межах визначеної тематики і сфер спілкування перелік соціальних комунікативних функцій. Такий підхід зумовлює значно більшу чіткість у визначенні цілей і завдань навчання – вихідних, проміжних, кінцевих, більш адекватне і комунікативно цінне виділення тематики, сфер і функцій спілкування, опанування дискурсом, чого бракувало навіть найкращим програмам минулого [136].

Програма з курсу “Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах” призначається для студентів університетів, інститутів /

факультетів іноземних мов, які оволодівають фахом учителя іноземної мови. Якісні та кількісні параметри мають відповідати вимогам його кваліфікаційної характеристики, згідно з якою фахівець готується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності в різних типах середніх навчальних закладів [167].

Завданням програми підготовки вчителя іноземної мови є ознайомити студентів з найбільш відомими методичними напрямками, компетенціями, зокрема комунікативною і дискурсивною, системами і методами, формами та засобами навчання іноземної мови, а також сформувати у них основи вмінь творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов.

Програма державного іспиту з першої іноземної мови має на меті визначення глибини підготовки студента, його володіння іноземною мовою відповідно програми [135]. Студент повинен продемонструвати здатність аналізувати тексти і ситуації комунікативного характеру, показати знання педагогічних і психологічних явищ та процесів, що є критеріями дискурсивної компетенції, діапазон володіння вміннями й навичками цих видів компетенцій, зокрема сформованість комунікативно-навчальних і дослідницьких умінь. У програмі вказується, що наприкінці навчання у ВНЗ за спеціальністю «Мова та література» студенти-випускники повинні продемонструвати володіння набутими навичками КК та усіма її складниками, що передбачає здатність сприймати, розуміти та використовувати іноземну мову відповідно до умов комунікації, найбільш важливими з яких є сфери та ситуації спілкування з урахуванням фактора адресата і характеру взаємодії співрозмовників.

Програма курсу “Методика викладання іноземних мов”, яка розроблена Київським національним лінгвістичним університетом, передає забезпечення основи методичної підготовки студентів до реалізації професійних функцій учителя іноземної мови. Цей курс виступає одним з профілюючих курсів, що вивчаються студентами мовних спеціальностей, і ставить завдання ознайомити студентів з поняттям «компетенція», сформувати у них уявлення про різні види

компетенцій, визначити КК та її складники, включаючи і ДК, вміти оцінювати рівень сформованості усіх складників іншомовної КК [119].

Мета курсу – забезпечити основи методичної підготовки студентів до реалізації професійних функцій учителя іноземної мови, а саме навчання іноземної мови: вміти формувати в учнів іншомовну КК; адаптувати навчальні матеріали до рівня володіння учнями КК; добирати прийоми формування іншомовної комунікативної і дискурсивної компетенцій, адекватні етапу навчання; реалізовувати сучасні методи і прийоми навчання іноземної мови у школі. Студенти повинні вміти створювати комунікативні вправи із врахуванням характеру мовленнєвого матеріалу і ступеню навчання; орієнтуватися в системі вправ, що розвивають уміння діалогічного або монологічного мовлення; дозувати і методично організовувати мовленнєвий матеріал у різні типи діалогічних єдностей, мікродіалогів та адекватні їм навчально-мовленнєві ситуації з урахуванням конкретних умов навчання діалогічного мовлення і підготовки учнів; формулювати навчально-мовленнєві ситуації для навчання діалогічного мовлення та комунікативні завдання для стимулювання монологічного висловлювання учнів. Означені дії сприяють формуванню ДК у навчально-мовленнєвих ситуаціях, а також розвитку дискурсивних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

З метою визначення можливостей формування дискурсивної компетенції у сфері усної комунікації звернемося до аналізу навчальних програм з окремих дисциплін філологічного фаху, що репрезентують відомості з теорії дискурсу або іншомовної комунікації. Під час підготовки студентів мовних спеціальностей вагоме місце має посісти не лише ознайомлення з новими лінгводидактичними термінами «дискурс», «дискурсивне мовлення» [129:21], але й активне залучення студентів до дискурсивної діяльності, що пов'язано з опануванням дискурсивних моделей спілкування, аналізом дискурсивних явищ, які «мають місце і час у якісно новому середовищі: соціально-психологічному «людському просторі» [103:17].

У контексті дослідження розглянемо такі навчальні дисципліни, як: «Дискурсологія» або «Дискурс», складені російськими вченими і впровадженими в процес навчання студентів мовних факультетів у Росії [59; 137]. Курс дискурсології є одним із провідних у підготовці фахівців філологічного напрямку. Водночас нашу увагу привернули основні методологічні положення курсу, які, на нашу думку, можуть бути взяті на озброєння в підготовці майбутніх фахівців іноземної мови і літератури в Україні. Так, провідна мета курсу «Дискурсологія» полягає в тому, щоб «навчити студентів сприймати дискурс як багатовимірну цілісну форму існування людини в часово-просторових координатах, у системі культури». З-поміж основних завдань курсу можна виокремити такі: 1) сформулювати у студентів уявлення про традиції і перспективи вивчення дискурсу як форми мовного і лінгвокультурного існування; 2) ознайомити студентів з різними школами дискурсології та з можливостями їх прикладного застосування; 3) прищепити навички інтердискурсного та інтрадискурсного аналізу; 4) прищепити навички структурного, преференційного та комплексного інтонаційно-синтаксичного аналізу дискурсу [137].

Як показує аналіз курсу з дискурсології, головне місце в ньому посідає аналіз дискурсу, його структури, прийоми роботи з різними типами дискурсів, тоді як у навчальних дисциплінах з підготовки фахівців іноземних мов ці питання майже не порушуються. На нашу думку, залучення даних дискурсології, запровадження основ дискурсивного аналізу тексту сприятиме формуванню у студентів умінь орієнтуватись у комунікативній ситуації, урахувувати контекст комунікативної взаємодії, добирати відповідні ситуації дискурси, проводити поглиблений аналіз тексту на підставі виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних і мовленнєвих аспектів його формування, з'ясування функціональної спрямованості і соціальної організації. На жаль, в українських вишах ці курси не викладаються.

Знайомству з поняттями «дискурс» і «дискурсивна компетенція» сприяє і така навчальна дисципліна, як «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», яка

проводить порівняльний аналіз між поняттями «текст» і «дискурс», а також знайомить з новими досягненнями теорії тексту і дискурсу, введенням елементів часткового і повного дискурсивного аналізів тексту. Дисципліну «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» зазвичай запроваджують на завершальному етапі навчання, який є найбільш сприятливим для поглиблення базових знань студентів з текстолінгвістики й ознайомлення їх з новими напрямками вивчення тексту [90].

Виходячи із завдань дослідження, проаналізуємо сучасні підручники та посібники, зорієнтовані на навчання англійської мови студентів старших курсів мовних спеціальностей. Аналіз проводиться з погляду наявності в навчальних посібниках матеріалу, який би сприяв формуванню ДК у студентів.

Одним із базових підручників, призначених для студентів факультетів та відділень англійської мови педагогічних ВНЗ, є серія комплексних підручників «Практичний курс англійської мови» (1-5 курси) під редакцією В. Аракіна. Означений підручник спрямований на розвиток навичок усного й писемного мовлення, а також на більш поглиблене вивчення окремих аспектів мови відповідно до навчального плану. Кожен з наступних навчальних посібників є логічним продовженням попереднього і характеризується поступовим ускладненням навчального матеріалу. В основу покладено тематичний принцип. Структура кожного з уроків підручника повторюється і містить оригінальні та інформативні тексти, що спрямовані на поглиблену роботу над мовленнєвими зразками та на розширення лексичного запасу студентів з метою подальшого розвитку навичок усного та писемного мовлення. У студентів формуються вміння брати участь у проблемній бесіді та дискусії, давати необхідний коментар, підсумовувати те, що обговорювалося. Вправи в підручнику представлені в порядку зростання мовних труднощів і поступового переходу від прав репродуктивного типу до прав продуктивного типу і розраховані як на самостійну роботу студентів, так і на виконання в аудиторії.

Всі вправи з навчання мовленнєвого спілкування побудовано згідно з єдиною схемою: тематичний словник для бесід та дискусій на пропоновану

тему; текст інформативно-тематичного характеру та вправи на згортання і розгортання інформації; вправи комунікативного характеру і кліше, згруповані згідно з функціонально-семантичною ознакою; вправи дискусійного характеру; вправи для колективного обговорення, в яких студенти повинні використовувати мовленнєві кліше і тематичну лексику [134].

Проведений аналіз змісту означеного підручника свідчить, що в навчальному посібнику спостерігається позитивна тенденція використання вправ, спрямованих на формування ДК студентів. Розвитку ДК студентів сприяють вправи на згортання і розгортання інформації до текстів інформативно-тематичного характеру, такі як: складіть та розіграйте (Make up and act out), перефразуйте (Paraphrase), поясніть (Explain) тощо. Позитивним, на нашу думку, є той факт, що автори підручника пропонують значну кількість тем професійного характеру, що сприяє підготовці студентів до майбутньої професії. Натомість слід зазначити, що кількість вправ, безпосередньо спрямованих на формування дискурсивної компетенції студентів, досить обмежена. Крім того, ці завдання пропонуються лише як додаткові.

На увагу заслуговує підручник «Практичний курс англійської мови» (частина 1,2,3) за редакцією Л. Черноватого та В. Карабана, призначений для студентів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «переклад») [181]. Підручник розроблено відповідно до сучасних вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [67] та Програми з англійської мови для університетів [136]. Слід зазначити, що авторами підручників враховані новітні досягнення у лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов. Зокрема, до переваг означених підручників слід віднести автентичні тексти з британських та американських ЗМІ, елементи проблемного навчання, порівняльні таблиці українських та англомовних реалій, принцип опори на рідну мову. Запропонована система вправ передбачає паралельний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Перевагу означеного підручника становить використання значної кількості вправ, спрямованих на оволодіння ДК та переходу від читання тексту до його самостійного коментування.

Підручник передбачає розвиток умінь спонтанного непередготовленого спілкування, а не відтворення завчених текстів. З цією метою застосовуються мовленнєві вправи проблемного характеру, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоюванням власної точки зору, аргументуванням тощо. Водночас аналіз цього підручника свідчить про його переважну орієнтацію на підготовку перекладачів і не враховує специфіки підготовки майбутніх викладачів іноземних мов [181].

Проаналізуємо підручник «Англійська мова для студентів гуманітарних факультетів та факультетів іноземних мов» для студентів третіх курсів під редакцією Л. Кочетової [5]. Мета підручника – сформувати КК студентів, які вивчають англійську мову поглиблено, а отже, і її складник – дискурсивну компетенцію. Формування вмінь усного мовлення відбувається у невід'ємному зв'язку з ознайомленням із американською і британською культурою. Матеріали підручника організовано відповідно до тематичного принципу. Структура побудови кожної теми максимально сприяє активізації різних видів мовленнєвої діяльності в різноманітних комунікативних умовах. Формування та розвиток умінь усного мовлення проходить у творчих комунікативних вправах, які передбачають виконання студентами комплексних комунікативних задач з використанням вивченого лінгвістичного матеріалу. Комунікативні завдання ілюстровані таблицями, схемами, рекламними об'явами, що допомагає студентам увійти в реальну ситуацію спілкування. Автори підручника пропонують також використовувати газетні матеріали як стимул для розвитку усного мовлення у творчих комунікативних завданнях. Однак, на жаль, підручник містить досить обмежену кількість вправ для формування ДК.

На увагу заслуговує підручник англійської мови для третього курсу авторів М. Возна, В. Карабана та ін. [39]. Цей підручник забезпечує формування стійких мовленнєвих навичок та вмінь, необхідних для свідомого професійного володіння англійською мовою, і сприяє оволодінню основними видами комунікативної діяльності, а саме діалогічним та монологічним

мовленням. Серед вправ, спрямованих на формування дискурсивної компетенції, можна виокремити такі: “Dramatize the following scenarios”, “Make up dialogues”, “Respond to the following statements”. Серед недоліків підручника вважаємо велику кількість перекладацьких вправ, що зумовлено його фаховою спрямованістю, і недостатню кількість вправ дискурсивного характеру.

Отже, проведений аналіз підручників і навчальних посібників, призначених для використання як основний навчальний матеріал у курсі практики усного та писемного мовлення на мовних факультетах, засвідчив, що формуванню ДК приділяється недостатня увага в процесі навчання іноземної мови, загальним недоліком розглянутих навчальних посібників є обмежена кількість завдань, спрямованих на формування у студентів ДК, проте сучасні програми з навчання іноземної мови та нормативні документи вимагають від студентів володіння дискурсом та дискурсивною компетенцією.

Відтак, проведений аналіз програм, нормативних документів, навчальних підручників та дані опитування показали необхідність формування ДК у студентів мовних спеціальностей і констатував відсутність цілеспрямованої роботи з її формування, що передбачає низький рівень сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей, а це відображається на рівні розвитку комунікативної компетенції студентів. Таким чином, виникає необхідність розробки методичної системи, яка забезпечила б формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Висновки з розділу 1

Професійне педагогічне спілкування іноземною мовою є спеціальним видом спілкування, для реалізації якого потрібні сформовані навички та вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності, а також діяльності, пов'язаної з професійно значущими областями. Професійне педагогічне спілкування реалізується в рамках деякої предметної діяльності, що є сукупністю комунікативних актів.

Найважливішу складову мовленнєвої діяльності складає дискурс, а саме дискурсивна компетенція.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна дійти таких висновків:

1. Дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними, прагматичними та іншими факторами; текст, що взятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія; компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їх свідомості; процес мовленнєвої поведінки, вербальний та невербальний обмін, що відбувається в мовленнєвій ситуації; багаторівневий процес, що складається з: вербальної поведінки, акустичної поведінки (гучність, висота тону, інтонування, темп, паузація, ритм), кінесичної поведінки (жести, міміка, поза), просторової поведінки (проксеміка, знакове використання простору при мовленнєвому спілкуванні).

2. Поняття «дискурс» відрізняється полісемічністю, що пов'язано з трактуванням цього поняття дослідниками з різних точок зору. Для методики навчання іноземних мов важливо розуміти дискурс як мовний твір, який не обмежується рамками конкретного мовного висловлювання (тексту), але має певні екстралінгвістичні параметри.

3. Зіставлення понять “дискурс” і “текст” показало, що їх схожість обумовлена тим, що дискурс і текст є мовними творами, отже, наявність аналогічних характеристик закономірно. При цьому безсумнівною ознакою дискурсу є наявність екстралінгвістичних характеристик. Дискурс носить динамічний характер, у ньому реалізується формальна структура, представлена текстом, в певних умовах.

4. Співвідношення понять “мовлення” і “дискурс” виявило, що мовлення – це конкретне говоріння, що протікає у часі та є втіленням у звукову (включаючи внутрішнє проговорювання) або письмову форму; процес говоріння (мовленнєва діяльність) і його результат (мовленнєві твори, що фіксуються пам'яттю чи письмом), дискурс – мовлення, що розглядається як

цілеспрямована соціальна дія; компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах). Отже, мовлення – це конкретне говоріння, а дискурс – мовлення в контексті соціальної і мисленнєвої діяльності.

5. Дискурсивна компетенція є складовою комунікативної компетенції. Під дискурсивною компетенцією розуміють знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також уміння їх створювати і розуміти з урахуванням ситуації спілкування; сукупність вербальних і невербальних знань, що зумовлюють здатність належним чином організувати смисловий зміст усного і письмового тексту; здатність сполучати речення в уривки дискурсу і структурувати смислове ціле з серії висловів, де компетенція реалізується на рівні зв'язків між реченнями; здатність студента використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту, але тексту не в лінгвістичному, а в практичному значенні.

Англомова усна дискурсивна компетенція студентів мовних спеціальностей – це здатність мовної особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні монологічні та діалогічні усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійного педагогічного спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівнях та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів.

Дискурсивними є вміння будувати висловлювання відповідно до певних лексичних, граматичних, стилістичних, композиційних правил; поєднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії; аналізувати ситуацію спілкування та її компоненти; враховувати контекст комунікативної взаємодії; проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації; інтерпретувати дискурс згідно з комунікативною ситуацією; структурувати дискурс відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; регулювати загальну модальність дискурсу; виділяти

лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу; встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації.

6. Проведення анкетування студентів мовних спеціальностей і зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що в більшості студентів виникли труднощі з визначенням понять “дискурс” та “дискурсивна компетенція”, а також із співвідношенням понять “комунікативна компетенція” і “дискурсивна компетенція”. Проте дані опитування свідчать про усвідомлення студентами необхідності формування дискурсивної компетенції у процесі навчання іноземної мови.

7. Проведений аналіз підручників і навчальних посібників, призначених для використання як основний навчальний матеріал у курсі практики усного та писемного мовлення на мовних факультетах, засвідчив, що формуванню ДК приділяється недостатня увага в процесі навчання іноземної мови, загальним недоліком розглянутих навчальних посібників є обмежена кількість завдань, спрямованих на формування у студентів ДК, проте сучасні програми з навчання іноземної мови та нормативні документи вимагають від студентів володіння дискурсом та дискурсивною компетенцією. Це призвело до необхідності розробки методичної системи, яка передбачала б формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

На завершення підсумуємо, що висновки, яких ми дійшли в ході дослідження, будуть покладені в основу методичної системи поетапного формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей, яка складає зміст наступного розділу дисертації.

Результати проведених наукових досліджень апробовані на конференціях і опубліковані в статтях та тезах автора [2; 3; 4; 23; 193].

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Типи дискурсів як базовий компонент змістового аспекту формування англомовної усної дискурсивної компетенції студентів мовних спеціальностей

Вивчення теоретичних та прикладних проблем дискурсу викликає значний інтерес з боку мовознавців. Чимала кількість досліджень щодо співвідношення вербального та позалінгвального в дискурсі, впливу дискурсу на свідомість людини, аналізу окремих різновидів дискурсу зумовила появу окремих наукових напрямів, представники яких розходяться у розумінні такого важливого питання, як типи дискурсів.

Виходячи з особливостей дискурсу, можна стверджувати, що дискурс, що включає різні змінні (передусім комунікативну ситуацію і учасників інтеракції, а також різний за змістом і типами текст), має природну здатність утворювати єдність впорядкованої групи текстів, або типів дискурсу. Вочевидь у реальному спілкуванні, в тому числі іншомовному, зустрічаються різні типи дискурсів, тому знання цих типів вкрай необхідне для повноцінного спілкування.

Включення всіх реально наявних дискурсів до змісту навчання неможливо через їх необмежену кількість. У зв'язку з цим доцільним є включення у зміст навчання поняття «тип дискурсу» [24:38], що особливо актуально для мовних спеціальностей, оскільки для таких спеціальностей необхідна раціональна методика навчання іноземних мов.

Під типом дискурсу розуміють зразок, модель однорідної групи дискурсів, які мають загальні, характерні для цієї групи екстра- та інтралінгвістичні ознаки, зумовлені авторською інтенцією і ситуацією спілкування [94:73]. Тип

дискурсу об'єднує тексти, що мають єдину тематичну спільність. На відміну від тексту, дискурс є насамперед взірцем реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної комунікативної ситуації і по відношенню до певного партнера, представника іншої культури, вираженої доречними в цій ситуації мовними та немовними засобами. При цьому адекватність мовленнєвої поведінки комунікантів оцінюється успіхом мовленнєвої взаємодії, тобто досягненням комунікативної мети, а також відповідністю правилам мовленнєвої та немовленнєвої поведінки в певному культурному суспільстві. Студент не повинен заучувати тексти як деякі взірці мовленнєвої реалізації певного змісту/теми, а створювати/сприймати дискурси, виходячи з комунікативної мети та ситуації спілкування. Мовленнєві вміння, необхідні для здійснення цих дій, достатньо складні і для їх формування вимагається систематичне навчання. Для цього необхідна цілеспрямована методика навчання породження та сприймання дискурсів, яка забезпечує формування ДК.

Володіння цією компетенцією передбачає володіння різними типами текстів, які охоплює дискурс. За І. Сусовим, у студентів повинні бути сформовані такі вміння: зрозуміти логіко-змістову структуру тексту; композиційно оформити текст; визначити спосіб викладення; зрозуміти метод викладення; створити текст з певним методом викладення; використовувати лексико-граматичні засоби; визначити типи використовуваних слів-зв'язок/конекторів. Робота щодо використання дискурсів у навчанні іноземних мов стимулює мовленнєво-розумову діяльність і є перспективним шляхом формування ДК [137].

Необхідно використовувати дискурси в навчальному процесі з тією метою, що це дає можливість ознайомити студентів із зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови. Відомо, що спілкування відбувається в умовах певної ситуації і на тлі конкретного ситуативного контексту. Знання відповідних ситуативних контекстів забезпечує адекватна ситуації мовленнєва і немовленнєва поведінка комунікантів. Ці знання і відповідна поведінка можуть бути набуті тільки за умови, якщо зразки мовлення подаються в контексті

певної ситуації, якою визначається їх вибір. Таку можливість дає тільки дискурс, що виступає як зразок мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв іншої мови, іншої культури [240:26].

Оволодіння відібраними типами дискурсів у процесі навчання іншомовного спілкування доцільно поділити на послідовні етапи презентації, тренування і практики в спілкуванні, що традиційно виокремлюються. На означених етапах передбачається послідовне оволодіння певним типом дискурсу, представленим достатньо численними автентичними дискурсами:

- 1) презентація: вступна бесіда і знайомство студентів з реальними дискурсами, що належать до певного типу; коментарі до тексту і до ситуації спілкування; демонстрація особливостей акту спілкування на тлі іншомовної культури; зіставлення з рідною культурою студентів; встановлення специфіки мовленнєвої і немовленнєвої поведінки комунікантів; визначення характеристики типу дискурсу і їх реалізація в певному типі дискурсу;
- 2) тренування: здійснюється сприйняття і відтворення достатньої кількості дискурсів, що відносяться до одного типу, з тим, щоб студенти, виходячи з мети/призначення дискурсу, засвоїли логіко-сміслову структуру, композицію і мовну реалізацію цього типу дискурсу, і в них сформувалися відповідні навички і вміння;
- 3) завершальний етап складається з двох частин: керованого спілкування і вільного спілкування, що зумовлено складністю цього етапу і прагненням слідувати принципу поступового наростання труднощів. На цьому етапі відбувається реалізація актів професійно-орієнтованого спілкування, в яких студенти сприймають конкретні дискурси, що належать до певних типів, у відповідних ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування; вчать співвідносити поставлену мету із заданою ситуацією спілкування, вибирати на основі проведеного аналізу відповідний тип дискурсу і здійснювати його коректну побудову [29:90].

На жаль, відсутня загальна класифікація типів дискурсів. Існують чимало різних дискурсних категорій або типів дискурсів, які можуть бути

класифіковані за ситуацією, функцією, учасниками дискурсу, тексту, за змістом або за комбінацією цих чинників.

На думку Д. Шифріна, наявні типології дискурсів можна поділити на три великі групи: процедурні, або когнітивні типології; типології за манерою викладу; функціональні типології [239:184].

Процедурні типології будуються залежно від способу організації змісту. До них відносяться розповідний, такий, що описує, викладає і висловлювально-аргументуючий дискурси.

В основі типологій за манерою викладу знаходиться безліч ситуацій, в яких породжується дискурс (час, місце, учасники). На цій підставі виділяються чотири різновиди дискурсу: діалогове оповідання, розповідь, ситуативний дискурс і теоретичний дискурс. Основна мета таких типологій – показати вплив манери викладу на лінгвістичні характеристики висловлювання.

Функціональні типології численніші. В їх основі лежать функції, які дискурси виконують у процесі комунікації. Здебільшого ці типології спрямовані на виділення типів мовної діяльності і її можливих функцій, але подекуди вони є підставою для аналізу мовних висловлювань, що мають загальну функцію. Виділяють чотири основні підходи до створення таких типологій: експресивний, переконливий, референціальний і літературний, кожен з яких може включати вторинні типи дискурсів (наприклад, референціальний: науковий, підготовчий та інформативний) [239:190].

Представимо наявні типологічні класифікації типів дискурсів на основі різних критеріїв, що наочно демонструє таблиця 2.1.

Оскільки з погляду теорії навчання іноземних мов, тип дискурсу є зразком мовних творів, яким студент має оволодіти (вміти продукувати і розуміти), в результаті чого й буде формуватися його дискурсивна компетенція, необхідно встановити, які саме типи дискурсів повинні включатися в навчання усного спілкування іноземною мовою в мовних ВНЗ.

Як вже зазначалось у попередньому розділі, Е. Бенвеніст вважає істотною

Таблиця 2.1

Типологічні класифікації типів дискурсів за різними критеріями

Критерій	Типи дискурсів
Ступінь формальності	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трансактивний (особлива увага приділяється діловому змісту спілкування, типу ділової взаємодії і отриманому результату); ▪ інтерактивний (більше уваги приділяється характеру особистісних взаємовідносин, спрямованості висловлювань один на одного і розвитку дружньої взаємодії)
Канал інформації	<ul style="list-style-type: none"> ▪ друкарський дискурс; ▪ телефонна розмова; ▪ радіопередача; ▪ спілкування за допомогою пейджера або автовідповідача; ▪ листування електронною поштою; ▪ спілкування в режимі Talk або Chat
Кількість учасників	<ul style="list-style-type: none"> ▪ діалогічний; ▪ монологічний
Семантика	<ul style="list-style-type: none"> ▪ критичний (критичне ставлення до діяльності людини або продуктів її діяльності); ▪ оцінний (оцінна семантика)
«Загальне» та «часткове»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ інтердискурс; ▪ спеціальний дискурс

Сфера діяльності	<ul style="list-style-type: none"> ▪ педагогічний (визначаються громадянські норми поведінки); ▪ політичний (актуалізується громадянська свідомість); ▪ науковий (відбувається самоусунення вченого як адресанта мови заради її об'єктивності); ▪ діловий дискурс; ▪ юридичний (аргументуються положення про правові норми людини в суспільстві); ▪ етичний (освітлюються питання "добра" і "зла", "доброго" і "поганого"); ▪ військовий дискурс (викладаються тлумачення конфліктів і воєн); ▪ батьківський дискурс
Учасники спілкування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ особистісно-зорієнтований (комуніканти розкриваються в усій повноті свого внутрішнього світу); ▪ статусно-орієнтований (комуніканти проявляють себе як представники певних соціальних груп або громадських інститутів)

рисиою дискурсу співвідношення мовця і слухача. Йдеться про такі характеристики дискурсу, як комунікативний намір і прагматична настанова його автора [16:234]. Т. Левандовські визначає комунікативний намір як мотив,

що веде до мовної комунікації і полягає в бажанні вступити в контакт, зав'язати розмову на певну тему або отримати будь-яку інформацію [234:184]. Цей намір є домовною фазою комунікації, він співвідноситься з певними ситуаціями спілкування, ним зумовлюється відбір мовних засобів, їх комбінування, вибирається тип дискурсу, його форма.

У свою чергу, як зауважує О. Леонт'єв, прагматична настанова дискурсу припускає певний вплив мовця на адресата мовлення, наприклад, проінформувати, переконати, застерегти, спонукати до повторної мовленнєвої або немовленнєвої, невербальної діяльності і т.п. Мовець не просто буде своє висловлювання в процесі комунікації, а робить все можливе, щоб адресат зрозумів його наміри, ставить перед собою завдання – спонукати адресата до певної дії предметно-практичного, інтелектуального чи мовного характеру [96].

Складові компоненти мовного спілкування і сценарій спілкування, соціальні ролі комунікантів, вид і сфера комунікації, характер відносин між комунікантами визначають офіційність і неофіційність дискурсу, що знаходить втілення в персональному та інституціональному дискурсі. Перший вид спілкування підрозділяється В. Карасиком на побутове та буттєве. Інституціональний дискурс характеризується наявністю суспільних інститутів, у ньому виокремлюються політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний типи дискурсів, які розрізняють за сферами комунікації [78:7]. Інституціональний дискурс зводиться до зразків вербальної поведінки, що склалися в суспільстві стосовно закріплених сфер спілкування [82:14], є спілкуванням у заданих рамках статусно-рольових стосунків і виділяється на підставі двох ознак: мети і учасників спілкування. В. Карасик розуміє під інституціональним дискурсом спеціалізований різновид спілкування між людьми, які можуть не знати один одного, але повинні спілкуватися відповідно до норм цього соціуму [78:19].

На основі проведеного аналізу можна виділити якості, властиві будь-якому типу дискурсу. Дискурс характеризується: процесуальністю, зв'язністю, побудованістю, адресованістю, цілісністю, ситуативністю, соціальною

румовленістю, приналежністю до певного типу, екстралінгвістичними характеристиками. Усі ці ознаки необхідно враховувати при навчанні фахівців професійно-орієнтованого спілкування.

У процесі професійно-орієнтованого спілкування відбувається відбір мовних засобів під впливом комунікативних умов. Мова професійного спілкування є в цьому сенсі близькою до ідеального зразка “нетворчого” використання мовних одиниць. На думку П. Волошина, спілкування з використанням готових “блоків”, застиглих клішованих утворень є домінуючою характеристикою професійно-орієнтованого спілкування. Ця клішованість проявляється не лише на рівні словосполучень і речень, але і на рівні цілих текстів. Навіть неофіційна діалогічна мова між учасниками спілкування не виходить за рамки стандартних, формальних, глобально клішованих одиниць великого і малого синтаксису [41:84-85].

За видом мовлення виокремлюються такі типи дискурсів, як діалогічний і монологічний; за формою комунікації – усний і письмовий [55; 132].

Діалогічний дискурс розглядають як мовленнєву взаємодію двох або більше комунікантів. Крім мовної репрезентації, діалогічний дискурс включає низку екстралінгвістичних факторів: комунікативну настанову учасників мовної взаємодії, наявність загальних фонових знань, загальної глобальної теми і т. п. [215:73]. Діалогічний дискурс характеризується постійним співвіднесенням мовних дій з глобальною темою або її частковими аспектами, які є темами більш простих за структурою відрізків дискурсу, так чи так ієрархічно підпорядкованих їй. Монологічний дискурс – це незафіксований на електронних/паперових носіях усний мовленнєвий твір у його монологічній формі (на відміну від усного мовленнєвого твору діалогічного характеру). З метою формування гнучкого монологічного дискурсу, тобто дискурсу, здатного змінювати свої параметри та характеристики в залежності від ситуації спілкування та сприймаючого адресата, в навчальну модель для студентів мовних спеціальностей необхідно закласти: а) в аспекті спілкування: інтерактивні (комунікативні) стратегії; б) в когнітивному аспекті: когнітивні

стратегії “від синтеза – до аналізу”, а також “від аналізу – до синтеза” [215:77]. Навчання монологічного дискурсу передбачає наявність дискурсивних маркерів, за допомогою яких адресант (мовець) взаємодіє з адресатом (слухаючим). Маркери – опорні одиниці дискурсу – допомагають студенту будувати монологічний дискурс у напрямі від задуму до цілісної одиниці – тексту-дискурсу, а потім до дискурсу творчого характеру [213:45].

Як базові навчальні одиниці, які містяться в професійно-орієнтованому навчальному процесі і націлені на формування монологічного дискурсу (у тому числі і на “професіоналізацію” мовлення студента-філолога), слід розглядати зразкові усні твори таких жанрів: а) відповідь студента на семінарському занятті; б) відповідь студента на заліку/іспиті; в) лекція зі спеціального предмета. Також як допоміжні засоби слід залучати навчальні матеріали в письмовій формі: а) тексти підручників та навчальних посібників, які складають текстотеку студентів-філологів основного етапу навчання; б) зафіксовані на паперових носіях зразкові відповіді студентів на семінарських заняттях, на заліках та іспитах; розшифрування лекцій зі спеціальності, які складають текстотеку навчального контингенту в теперішньому і, частково, в минулому.

Монологічний дискурс входить до контексту навчального спілкування адресанта і адресата, в результаті чого формується така його якість, як інтерактивність. Оскільки означений дискурс формується на стику двох контактуючих культур: англійської і української, отже, сформована в навчальному процесі інтерактивність студентів набуває зовсім нової якості – готовність до спілкування не тільки з представником своєї культури, свого етносу, але також і готовність вступати до діалогу з представниками іншої культури. Цьому сприяють поведінкові механізми та інтерактивні стратегії, які вироблені на матеріалах художнього тексту.

Усний дискурс – це вихідна, фундаментальна форма існування мови, а письмовий дискурс є похідним від усного і вважається пізнішим вторинним різновидом мови. При усному дискурсі породження і розуміння відбуваються

синхронізовано, а при письмовому – несинхронізовано. Письмовий дискурс переважно формальний, ніж усний [243:76]. При усному дискурсі має місце залучення мовця і адресата в ситуацію, що відбивається у вживанні вказівок на розумові процеси й емоції мовця і адресата, використанні жестів та інших невербальних засобів. При письмовому дискурсі, навпаки, відбувається відсторонення мовця і адресата від описуваної в дискурсі інформації [225:36].

Окремо розглянемо такий тип інституціонального дискурсу, як усний педагогічний дискурс, який може реалізовуватися як монологічний або діалогічний і представляє інтерес для нашої роботи.

Поняття «педагогічний дискурс» з'явилося в 70-і роки ХХ століття, коли він став приватною областю загального дискурс-аналізу [180]. Дискурс описувався як ситуативно і соціально зумовлена мовна діяльність. А педагогічний дискурс представляв собою спілкування в заданих рамках статусно-рольових відносин [239:94].

Визначення педагогічного дискурсу складається з його складових. В узагальненому вигляді поняття «дискурс» інтерпретується як уривок усної або письмової мови, вироблений для досягнення певної комунікативної мети і, так чи інакше, передбачає наявність процесу взаємодії, спілкування, в ході якого відбувається розгортання думки в текст. У рамках педагогічної науки подібне спілкування носить найчастіше професійний характер і може здійснюватися як методистами-теоретиками, які досліджують різні проблеми навчання і виховання, так і педагогами-практиками, які застосовують теоретичні дослідження безпосередньо у своїй повсякденній роботі. З іншого боку, не варто забувати і про те, що процес педагогічної взаємодії, як видно з самого формулювання цього терміна, є двобічним та інтерактивним. Тому педагогічний дискурс може реалізовуватися тільки за участю тих, хто навчається. Професійне педагогічне спілкування проходить в усній (безпосередньо під час заняття, бесіди, лекції, виступу на конференції тощо) або письмовій (опосередковано, через спеціальну педагогічну літературу) формах. Педагогічний дискурс – професійне спілкування теоретиків-

дослідників, педагогів-практиків, що навчаються в усній або письмовій формі, безпосереднє або опосередковане спеціальною літературою [239].

Зарубіжні вчені А. Блок, Дж. Ганнелла, Дж. Сілін розглядають педагогічний дискурс за двома рівнями: мікрорівні (шкільний клас, студентська аудиторія, конференція, семінар, бесіда педагога зі студентом і т. п.) та макрорівні, який вимагає участі великих соціальних груп населення та полемізує з приводу суспільно значущих подій. Аспект нашого дослідження передбачає роботу на мікрорівні.

У педагогічному дискурсі, на думку А. Михальської, найчастіше зустрічаються «навчальні» мовні цикли, що складаються з трьох мовних кроків: 1) «ініціюючий», або «початковий», – тобто той, що відкриває цикл. Він складається з таких мовних актів: «виклик» (запитання, яке вимагає мовної відповіді), «прискорювачі» – збільшують темп мовної взаємодії, мовний крок, який надає право відповіді конкретному мовцю; 2) «відповідь», тобто мовна відповідь на «виклик»; 3) «зворотний зв'язок». Елементи «зворотного зв'язку»: мовний акт «прийом» та мовленнєвий акт «оцінка» [116:49]. Мовні цикли об'єднуються в одиниці мовного спілкування більш високого рівня, цілісність яких визначається тематичною організацією і тематичним членуванням дискурсу.

Аналогічно зазначає Т. Єременко, на думку якої, типовий фрагмент педагогічного дискурсу охоплює три кроки: ініціативний крок від викладача, відповідний крок від студента та наступний крок від викладача. Крок – є найменшою одиницею дискурсу і складається з однієї чи більше дій. Таким чином, ініціативний крок викладача складається з трьох дій: питання, твердження та пропозиції. Відповідний та наступний кроки складаються з однієї дії [62:166-167].

О. Каратанова розуміє під педагогічним дискурсом діалог у ситуації педагогічного спілкування. Він підпорядковується певним нормам, які представляють сукупність релевантних для цього різновиду інституціонального

дискурсу мовних дій, спрямованих на управління діяльністю учнів та їх знаннями [82:14].

Г. Дімова визначає педагогічний дискурс як будь-який продукт інтеракції з вербальною домінантою, будь це діалог чи монолог, усний або письмовий, спонтанний або заздалегідь підготовлений, але обов'язково взятий у своєму лінгвістичному, текстуальному, соціальному і інституціональному вимірюваннях. Дискурс одночасно є текстом, що виражає експліцитні та імпліцитні ознаки текстуальної організації, і вербальним продуктом когнітивної діяльності людини, виробленим через призму ментальних операцій, інтенціональність стану та інших психологічних і соціальних факторів [58:12].

Слід зазначити, що традиційно термін «педагогічний дискурс» вживається у вітчизняній методиці і педагогіці в значенні «classroom interaction» і включає основи взаємодії викладача і студентів у процесі навчання – на занятті. Поняття «педагогічний дискурс», крім опису і закономірностей системи взаємодії «викладач-студент», включає чимало інших елементів і може мати підвиди.

Так, терміну «classroom interaction» відповідатиме дидактичний педагогічний дискурс, що становить здебільшого усну форму комунікації між викладачем і студентами в процесі навчання, на занятті. Але, прямуючи з визначення педагогічного дискурсу як сфери професійної комунікації педагогів у галузі навчання та виховання, важливо зазначити, що подібна комунікація здійснюється і через наукові праці. У цьому випадку доречно вести мову про академічний педагогічний дискурс, що поєднує наукові книги, підручники та навчальні посібники з педагогіки та методики, монографії, а прикладом усної форми академічного педагогічного дискурсу виступає лекція з педагогіки або методики викладання іноземних мов.

Під публіцистичним дискурсом, який також виступає як різновид педагогічного дискурсу, розуміється інституціоналізована мовленнєво-мисленнєва діяльність, яка здійснюється в межах друкованих засобів масової інформації та має два плани: лінгвальний та лінгвокогнітивний, які реалізуються в основній формі організації та продукті цієї діяльності – тексті.

Існує також такий вид педагогічного дискурсу, як соціалізуючий, тобто навчання і виховання здійснюються не тільки в межах навчальних установ, але й за їх стінами: поза навчального закладу, в сім'ї.

Відомо, що принципи і досягнення педагогічної науки активно застосовуються на практиці в інших галузях знань: психології, криміналістиці, медицині. Педагогічний дискурс, що функціонує в межах різних галузей наук, визначають як спеціальний.

Таким чином, можна констатувати, що педагогічний дискурс розподіляється на такі види: дидактичний дискурс; академічний дискурс; публіцистичний дискурс; соціалізуючий дискурс; спеціальний дискурс.

У дисертації ми докладніше зупинимося на розгляді особливостей дидактичного педагогічного дискурсу, оскільки саме цей вид актуалізується в процесі навчання студентів мовних спеціальностей.

До вивчення дидактичного дискурсу звертались і звертаються чимало дослідників, такі як: Н. Арутюнова [8], Д. Горський [54], В. Карасик [78; 79], С. Крашен [232], Р. Мільруд [113], Д. Ньюнан [236], С. Торнбері [242], М. Уоррен [244] та інші. Аспекти організації стратегічних особливостей, ключових проблем дидактичного дискурсу привертають увагу як наукової педагогічної громадськості, так і методистів, і викладачів-практиків. Основними системоутворюючими ознаками дидактичного дискурсу є його педагогічні та соціальні цілі, а також визнані цінності і певні стратегії.

М. Олешков трактує дидактичний дискурс як семіотичний процес сукупної комунікативної діяльності взаємодіючих сторін у межах комунікативної ситуації, поточну мовну діяльність, яка обслуговує комунікативну сферу, що виникає в результаті цієї діяльності, та реалізовані в семіотичному просторі за допомогою вербальних і невербальних знаків тексти, що мають певну структуру, жанрові особливості та прецедентний тезаурус [122:105].

Цінності дидактичного дискурсу відповідають цінностям соціалізації суспільного явища і організованого товариством інституту. В. Карасик слушно зауважує, що дидактичний дискурс є основою для формування світогляду, тому

в ньому закладені майже всі моральні цінності, що несуть здебільшого ідеологічний заряд. Педагогічні цілі та ціннісні орієнтації виступають головними критеріями вибору стратегій дидактичного дискурсу, оскільки стратегії спрямовані на здійснення цілей і прищеплення цінностей [80:39].

Стратегії дидактичного дискурсу є послідовностями мовних дій у типовій педагогічній ситуації, це особливе сприяння та організація діяльності основних учасників цього дискурсу – викладача і студента.

Дослідниками педагогічного дискурсу пропонуються різні стратегії викладання. Так, В. Карасик [80:46] виділяє комунікативні стратегії: пояснювальну, оцінну, контролювальну, сприяючу, організуючу.

Пояснювальна комунікативна стратегія полягає в інформуванні студента, озброєнні його знаннями про світ та мову. О. Розеншток-Хюссі визначив таким чином основну суть дидактичного дискурсу, що реалізується через пояснювальну стратегію, – це передавання традицій, звичаїв, оповідання, запис історії країни. Пояснювальна стратегія дидактичного дискурсу включає своєрідні підстратегії або мікстратегії, виходячи з положення про те, що пояснювати означає називати, характеризувати, співвідносити, узагальнювати, конкретизувати, запитувати, відповідати, інтерпретувати, переформулювати [142:198-199].

Оцінна стратегія дидактичного дискурсу висловлює суспільну значимість викладача як представника норм суспільства і реалізується як право викладача давати оцінку як подій, обставин і персонажів, про які йдеться під час навчання, так і досягнень студента [8:5; 54:74]. Оцінка зазвичай пов'язана з вираженням особистісного ставлення, показниками якого часто виступають емоції, які містять ставлення людини до змісту педагогічного знання у вигляді суб'єктивної значущості цього змісту для мовної особистості [183; 214].

Контролювальна стратегія – це складна інтенція, спрямована на отримання об'єктивної інформації про засвоєння знань, сформованість умінь і навичок, усвідомлення і прийняття системи цінностей. Це зворотний зв'язок, що

виражається в перевірці готовності до отримання нової інформації, в контролі розуміння під час пояснення і після розгляду нового матеріалу.

Сприяюча стратегія полягає, на думку В. Карасика, у підтриманні і виправленні студента, створенні мотивації для вивчення іноземної мови.

Організуюча стратегія полягає в сумісних діях учасників спілкування: етикетні ходи педагогічного дискурсу; директивні ходи і трафаретні формули, що використовуються при виникненні і вирішенні конфлікту; тренувальні та ігрові висловлювання [79:8].

Можна вести мову про два основні типи комунікативних стратегій дидактичного дискурсу: основні (навчальні) та допоміжні (дискурсивні). Основні комунікативні стратегії є усвідомленими, в них домінує інформативний блок, вони спрямовані на зміну моделі світу, систему цінностей і поведінку адресата. Цей тип стратегій (когнітивні стратегії, або стратегії управління пізнавальною діяльністю студентів) пов'язаний з процесом навчання. Він співвідноситься з методами навчання. Метод – у найбільш загальному значенні – спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність [173:437]. Методи навчання – це способи навчальної роботи викладача і організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з рішення різних дидактичних завдань. Ю. Бабанський серед можливих класифікацій методів навчання виділив ступінь прояву пошукового характеру діяльності і розподілив всі методи навчання на методи репродуктивної діяльності, методи евристичної діяльності і методи дослідницької діяльності. Він запропонував три основні групи методів навчання: а) методи організації і здійснення навчальних дій (словесні, наочні, практичні, індуктивні, дедуктивні, метод аналогій); проблемно-пошукові, евристичні, дослідницькі методи; репродуктивні методи (інструктаж, пояснення, тренування; самостійна робота з підручником, з приладами тощо); б) методи стимулювання і мотивації навчання (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, методи навчального заохочення й осудження, пред'явлення навчальних вимог); в) методи контролю і самоконтролю [9:63]. Нашим завданням не є аналіз цих методів, зазначимо лише, що, по-перше, вони

часто змішуються з видами роботи викладача і студентів (лекція, бесіда, робота з підручником), по-друге, методи навчання в традиційній методиці – це дещо, що знаходиться між прийомом і окремим засобом, з одного боку, і процесом навчання в цілому, з іншого. Метод навчання, взятий в цілому, повинен включати цілі і завдання навчання, зміст освіти, конкретні форми організації процесу навчання, задіювані прийоми, засоби і конкретні результати.

Поняття «метод навчання» і «комунікативна стратегія» мають багато спільного: цілепокладання, планування, націленість на певний результат, вибір конкретних прийомів і засобів досягнення мети. Можна виділити такі типи основних (навчальних) стратегій дидактичного мовлення:

1. Стратегії подання матеріалу. Часто вони мають жанрову форму: повідомлення, розповідь, лекція.

2. Стратегії активізації навчального процесу можуть бути реалізовані, зокрема, за допомогою неінформаційно-спонукальних жанрів мовлення, які використовують педагоги з організаційною метою. За своєю структурою вони здебільшого є мінімальними жанровими формами, або одноактними висловлюваннями. У конкретній внутрішньо жанровій взаємодії субжанри найчастіше постають у вигляді тактик, основне призначення яких – змінювати сюжетні повороти в розвитку спілкування (інтеракції). Це ін'юнктиви, або прескрипції (накази, вимоги, розпорядження, дозволи, заборони), реквестиви (прохання) і адвісиви, або сугестиви (поради, рекомендації, пропозиції, запрошення тощо).

3. Стратегії регулювання і стимулювання дидактичного комунікативного процесу. Сюди ж відносимо оцінну стратегію, описану нами вище. Методисти вважають, що оцінка виражає ціннісне суб'єктно-об'єктне ставлення в аксіологічних поняттях “гарно” і “погано”. Здебільшого оцінні висловлювання викладача виражаються у формі первинних мовленнєвих жанрів – зауваження, схвалення, підбадьорення, подяки, компліменту, докору, нотації, критики, нарікання тощо [31:249].

Другий тип комунікативних стратегій можна назвати дискурсивними (допоміжними). Допоміжні (прагматичні, діалогові, риторичні) стратегії впливають на різні параметри комунікативної ситуації. Вони відображають переважно психологічний аспект вербальної взаємодії викладача та студентів на занятті. Їх можна назвати “універсальними комунікативними стратегіями”, оскільки вони охоплюють загальні складові будь-якої інституціональної і міжособистісної інтеракції: контакт, психологічну і емоційну атмосферу, імідж – незалежно від типу і жанру дискурсу. Допоміжні стратегії сприяють ефективній організації діалогової взаємодії, оптимальному впливові на адресата. Стратегічно значущими є всі компоненти комунікативної ситуації: автор, адресат, канал зв'язку, комунікативний контекст (повідомлення є предметом семантичної стратегії). У зв'язку з цим можна виявити стратегію самопрезентації, статусні і рольові стратегії, стратегії, що емоційно налаштовують тощо. Розглянуті типи можуть бути об'єднані в один клас прагматичних (комунікативно-ситуаційних) стратегій. Цей тип стратегій може бути реалізований, зокрема, за допомогою етикетних жанрів мовлення, використання яких ґрунтується на дотриманні принципу ввічливості і конвенційних ролей комунікантів. Вони базуються на дотриманні стандартизованих норм соціальної мовленнєвої поведінки, що визначається уявленнями про шаблон поведінки, яка очікується від людини в даній ситуації [31:253]. Так, В. Чернік описує стандартні і нестандартні для педагогічного дискурсу висловлювання, які заповнюють ситуацію привітання. Як стандартні мовленнєві жанри привітання (далі – МЖП) дослідниця виділяє МЖП + формула звертання (колективного або особистісного), МЖП + формула ставлення (ти, ми, ви), МЖП + формула задоволення від зустрічі; МЖП + формула компліменту. Близькими до типових є сполучення: МЖП + формула заклику до початку спільної діяльності; МЖП + формула заклику до ефективної комунікації [180:9].

Відповідно до завдань контролю за організацією діалогу використовуються діалогові (конверсаційні) стратегії, які залучаються для

моніторингу теми, ініціативи, ступеня розуміння в процесі спілкування. Стосовно мовленнєвої стратегії контроль означає, що в процесі мовленнєвої взаємодії мовець намагається спрямовувати релевантні інтелектуальні та емоційні процеси слухача (його інтереси, оцінки, роздуми) таким чином, щоб ті в кінцевому рахунку привели його до потрібного рішення (стану).

Особливий тип стратегій становлять риторичні стратегії, у рамках яких використовуються різні прийоми ораторського мистецтва і риторичні техніки впливу на адресата. Зокрема, це такі відомі тактики, як перебільшення; наведення прикладу; несподіванка (тобто використання в мовленні раптової чи невідомої для слухача інформації); провокація, коли на короткий час викликається реакція незгоди з наданою інформацією, щоб використати цей період для підготовки слухачів до конструктивних висновків, для уточнення і більш чіткого визначення власної позиції; внесення елемента неформальності, коли мовець розповідає слухачеві про свої помилки та їх наслідки, щоб показати, як можна уникнути однобокого підходу до тієї чи тієї проблеми і знайти нове її вирішення; пряме включення – тактика, яка дозволяє відмовитися від розтягнутого вступу, особливо коли студенти знайомі з предметом мовлення і мають попередній запас знань, це позбавляє їх від необхідності розповідати все від самого початку, підвищує інформативність мовлення і дозволяє виграти час для обговорення проблеми; гумор, що попереджує одноманітність і монотонність мовлення; тактика “так-так-так”, коли партнерові задають 3-4 запитання, на які він повинен відповісти “так”: тоді, вірогідно, і на основне запитання він відповість позитивно; “чорний опонент”, коли партнерові по спілкуванню задають декілька запитань з таким розрахунком, щоб на жодне з них він не зміг відповісти, тоді відразу ж вимовляється мовленнєва формула: “Бачите, питання не підготовлене”; тактика “підмазування аргументу” – слабкий доказ, який легко може бути опротестований, супроводжується компліментом партнерові по спілкуванню; доведення від протилежного; тактика навіювання тривоги тощо [31:257].

Отже, ми виявили два основних типи комунікативних стратегій дидактичного дискурсу: основні (навчальні) і допоміжні (дискурсивні). Перший тип – це стратегії управління інтелектуальною діяльністю студентів. Вони досягаються за допомогою різноманітних методів навчання: методів набуття знань, формування вмінь і навичок, закріплення, перевірки вмінь і навичок тощо. Другий тип стратегій – дискурсивні. Їх призначення – регуляція взаєностосунків викладача та студентів у ході інтеракції, індексація різноманітних параметрів комунікативної ситуації. Кожна з описаних вище стратегій реалізується в певних типах мовленнєвих жанрів.

Відтак, узагальнюючи все вищесказане, можна визначити, що педагогічний дискурс розглядається в широкому і вузькому розумінні. У широкому сенсі – це освітній дискурс, який описується як цілісна структура, що складається з конкретних освітніх текстів, у якості яких можуть виступати педагогічні концепції, навчальні предмети, цикли, їх методико-програмне забезпечення, плани, навчальні посібники. У вузькому розумінні, яке ми започатковуємо в нашому дослідженні, – це усна мовна взаємодія викладача та студента на занятті у сфері професійної педагогічної комунікації, яка включає ряд екстралінгвістичних факторів: професійну комунікативну установу учасників мовної взаємодії, наявність правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, одиницями якої є мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовний цикл.

Різновидом педагогічного дискурсу виступає дидактичний дискурс, який є комунікативною діяльністю взаємодіючих сторін, викладача і студента, або студента і студента, в межах комунікативної ситуації, що реалізується за допомогою вербальних і невербальних знаків й охоплює певні комунікативні стратегії: основні (когнітивні стратегії, або стратегії управління пізнавальною діяльністю студентів) та допоміжні (прагматичні, діалогові, риторичні), що являють собою послідовні мовні дії у типовій педагогічній ситуації та спрямовані на здійснення цілей навчання і прищеплення норм та правил поведінки.

За логікою викладу матеріалу в наступному підрозділі розглянемо систему роботи з дидактичним типом дискурсу, спрямовану на формування англомовної усної дискурсивної компетенції студентів мовних спеціальностей.

2.2. Система вправ для формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі, створення якої передбачає розгляд певних передумов – вимог до вправ та критеріїв їх класифікації. Система вправ є головним чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху в оволодінні мовою.

Проблему систематизації вправ розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, зокрема П. Гурвіч, Р. Мартинова, Є. Пассов, В. Плахотник, І. Рахманов, І. Салістра, В. Скалкін, Н. Скляренко, О. Соловова, Г. Харлов, С. Шатілов та ін. [56; 106; 126; 131; 151; 161; 110].

Поняття системи в методиці навчання іноземних мов характеризується наявністю взаємозумовлених елементів і незмінністю залежностей між ними, тобто система реалізується через певні елементи, які відображають її змістовий і формальний боки. Вибір цих елементів, їх розташування відносно один одного та їх функціонування зумовлені відповідними цілями і завданнями, методичними і психологічними концепціями. Обов'язковими елементами системи вправ є типи і види вправ як частини цілого. Тому визначення типів вправ є одночасно і встановленням складу системи вправ та їх взаємозалежності [109:251].

Під системою вправ, слідом за С. Шатіловим, розуміємо таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, виконуваних у такій послідовності та в такій кількості, які враховують закономірності формування навичок у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою за заданих умов [110:93].

Структура системи вправ залежить від мети і завдань навчання з урахуванням усіх факторів, що розвивають психологічні, психолінгвістичні, соціокультурні здібності студентів до іншомовного спілкування, сприяють меті навчання іноземної мови студентів у мовних ВНЗ і відображають його зміст.

Під вправою у дослідженні розуміємо спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення.

Насамперед визначимо основні характеристики системи вправ. Постійними параметрами системи було: врахування поетапності формування ДК, наявності серії вправ, чіткої послідовності їх виконання. Параметрами, що змінюються, – характер мовленнєвих операцій, етап навчання, види комунікативної діяльності, дозування навчального матеріалу, його циклічність.

Система вправ для ФАУДК у студентів мовних спеціальностей відповідала таким вимогам: бути послідовною і будуватися з урахуванням зростання мовної та операційної складності процесу навчання; дотримуватися трьох етапів становлення мовленнєвих умінь; враховувати закономірності формування мовленнєвих умінь у говорінні; бути раціонально організованою і включати серію вправ; враховувати повторюваність і циклічність навчального матеріалу; включати контроль системи вправ.

Побудова системи вправ була пов'язана з вирішенням таких питань: 1) визначення типів і видів вправ, які входитимуть до системи; 2) визначення послідовності набуття вмінь, враховуючи поетапний характер їх формування; 3) визначення способів контролю усних висловлювань; 4) відповідність критеріїв відбору вправ [155:23].

При створенні системи вправ було розглянуто різні вимоги до розробки системи вправ та їх типів, запроваджених такими вченими, як А. Кліментенко [166], М. Князян [84], О. Леонт'єв [96], О. Міролюбов [166], О. Мітрофанова [115], Є. Пассов [126].

Так, вправи в започаткованому дослідженні відповідали методам навчання, умовам, систематичності виконання і правильному розподілу повторних дій, відповідали принципу розподілу труднощів, відображали етапність у формуванні комунікативних умінь, наповнювалися відповідним, спеціально дібраним матеріалом. При відборі матеріалу враховувались такі критерії: соціокультурна спрямованість матеріалу, оскільки формування необхідних умінь усного англомовного мовлення відбувається в нерозривному зв'язку з ознайомленням із американською та британською культурою; автентичність матеріалу, що репрезентує типові сценарії дидактичного англомовного дискурсу і є зразком сучасного мовлення носіїв мови; наявність типових лінгвістичних моделей/структур англомовного дидактичного дискурсу, ключових дискурсивних маркерів та екстралінгвістичного контексту; пізнавальна цінність та інформативність матеріалів; адекватність сфері професійного спілкування майбутніх фахівців з іноземної мови; відповідність Програмі викладання іноземних мов для мовних спеціальностей. Було дібрано оригінальні тексти пізнавального характеру про дискурсивні особливості мовленнєвої поведінки у сфері професійного спілкування в англомовних країнах; відеоматеріали, за допомогою яких презентується певна комунікативна ситуація з її екстралінгвістичним контекстом. Крім того, було дібрано найбільш вживані дискурсивні маркери (опорні одиниці дискурсу), які властиві дидактичному дискурсу, нормативні моделі та правила мовленнєвої поведінки, особливості національно-культурної специфіки професійного англомовного мовленнєвого етикету.

Відтепер вважаємо за доцільне визначити основні критерії відбору вправ. Під критеріями розуміємо ознаки, на основі яких відбувається визначення або класифікація чого-небудь; міру судження, оцінку будь-якого явища [85:67]. Ми спиралися на критерії класифікації вправ, запроваджених С. Ніколаєвою [108] та Н. Скляренко [153]. Критеріями виступили: 1) вмотивованість; 2) комунікативність; 3) ступінь керування; 4) наявність

ігрового компонента; 5) спосіб організації; 6) наявність чи відсутність опор; 7) професійна спрямованість; 8) місце виконання; 9) спрямованість вправи на прийом або видачу інформації; 10) характер виконання. Враховуючи умови субординативного трілінгвізму, в яких відбувається навчання іноземної мови, вважаємо за потрібне додати до названих вище критеріїв такий критерій, як «участь контактуючих мов».

Відповідно до першого критерію вправи, спрямовані на ФАУДК, характеризувалися обов'язковою наявністю вмотивованості. Наявність мотиву як спонукання до діяльності, пов'язаного із задоволенням потреб суб'єкта, надає їй цілеспрямованого характеру. В основі комунікативної мотивації лежить потреба у спілкуванні та «потреба в здійсненні конкретного мовленнєвого вчинку, прагнення «втрутитися» в ситуацію спілкування, що існує» [126:20]. За другим критерієм в межах дослідження було виокремлено некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Некомунікативні вправи передбачали знайомство з мовними та мовленнєвими одиницями дидактичного типу дискурсу. В умовно-комунікативних вправах передбачалися мовленнєві дії студентів у ситуативних умовах. Основні характеристики цього типу вправ – наявність мовленнєвого завдання і ситуативності. Комунікативні вправи розглядалися як спеціально організована форма спілкування, коли студент реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою, що вивчається (в нашому випадку, англійською). За третім критерієм вправи поділялися на керовані, частково керовані та мінімально керовані. Ступінь керування мовленнєвими діями студентів у запропонованій системі вправ визначався етапом формування ДК. Ступінь керованості вправи зменшувався від етапу до етапу: на початкових етапах навчання використовувалися вправи з повним та частковим керуванням, а на прикінцевому етапі – вправи з мінімальним керуванням. За четвертим критерієм вправи поділялися на вправи без ігрового компонента та з рольовим ігровим компонентом. У вправах без ігрового компонента спілкування йшлося від власного імені студентів, а

вправи з рольовим ігровим компонентом дозволяли моделювати ситуації, де студенти уявляли себе носіями конкретних соціальних та професійних ролей. За способом організації (п'ятий критерій) розрізняли парні, групові та індивідуальні вправи. На кожному з етапів роботи названі типи вправ були представлені різними варіантами комбінування. За критерієм наявності чи відсутності опор виділялися вправи з використанням природних та штучно створених, вербальних та зображальних опор. Вибір опор та їх використання зумовлювалися етапом формування ДК. За критерієм професійної спрямованості всі вправи, що входили в систему, були професійно-орієнтованими. За критерієм «місце виконання» вправи були розподілені на аудиторні та позааудиторні. Системою вправ передбачалася організація навчання з метою формування ДК як на заняттях англійської мови під керівництвом викладача, так і в позааудиторний час. За спрямованістю вправи на прийом або видачу інформації розрізнялися рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи. За критерієм «характер виконання вправи» передбачались усні вправи.

Відтак, враховуючи розглянуті критерії відбору вправ, представимо вправи, спрямовані на ФАУДК. Метою вправ було оволодіння студентами типовими мовленнєвими діями дидактичного дискурсу. Досягнення мети передбачало вирішення таких завдань: оволодіння процедурними знаннями вербалізації мовленнєвих дій; формування вмінь сприйняття й здійснення мовленнєвої дії у межах мовленнєвого кроку; формування й розвиток умінь кодування й декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії, ідентифікації, імовірнісного прогнозування.

Розроблена система вправ з ФАУДК у студентів мовних спеціальностей подана в таблиці 2.2.

Так, перша група вправ спрямована на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів та формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій. До першої групи вправ входили такі вправи, як лінгвістичні та реконструктивні. Головна функція

Таблиця 2.2

Система вправ для формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Групи	Типи вправ	Види вправ	Завдання
I. Вправи на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів та формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій	Некомунікативні/умовно-комунікативні; рецептивні/рецептивно-репродуктивні/рецептивно-продуктивні; індивідуальні/парні/групові	лінгвістичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ввести мовні і мовленнєві одиниці дидактичного типу дискурсу; 2. ввести термінологічні одиниці та дискурсивні маркери дидактичного дискурсу; 3. розпізнавати/відбирати мовні/мовленнєві одиниці і дискурсивні маркери дидактичного дискурсу відповідно до комунікативної ситуації; 4. сформувати навички вживання нових мовних/мовленнєвих одиниць і дискурсивних маркерів у комунікативних ситуаціях дидактичного характеру
		реконструктивні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприймати й відтворювати комунікативні ситуації з вивченими мовними/ мовленнєвими одиницями; 2. реконструювати дискурс за допомогою вивчених мовних/мовленнєвих одиниць: розширювати/звужувати; 3. розуміти адресоване співрозмовником висловлювання і відреагувати, дотримуючись правил дидактичного дискурсу; 4. поєднувати окремі речення у зв'язні усні висловлювання, використовуючи семантичні і синтаксичні засоби когезії дидактичного дискурсу
II. Вправи на формування дискурсивних умінь	Умовно-комунікативні/комунікативні; рецептивно-репродуктивні/рецептивно-продуктивні; індивідуальні/парні/групові	реконструктивні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтегрувати окремі частини дискурсу в єдине ціле; 2. організувати зв'язну послідовність речень у міні-дискурс за допомогою мовних засобів когезії; 3. відтворювати міні-дискурс з опорою на початок/закінчення висловлювання; 4. реалізувати структурно-композиційне оформлення монологічного/діалогічного дискурсу
		аналітичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Аналізувати комунікативні ситуації і планувати свій вислів відповідно до обраної стратегії; 2. вибирати найбільш відповідний мовленнєвий жанр залежно від комунікативної мети; 3. виокремлювати необхідну інформацію із тексту і презентувати її як міні-дискурс; 4. інтерпретувати усні дискурси відповідно до комунікативного наміру мовця
		креативно-конструктивні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного дискурсу; 2. створювати свої міні-дискурси монологічного/діалогічного характеру; 3. реалізувати мовленнєву тактику в нових ситуаціях; 4. реалізувати комунікативну інтенцію на рівні мовленнєвої дії
III. Вправи на закріплення та вдосконалення дискурсивних умінь	Комунікативні; продуктивні; індивідуальні/парні/групові	креативно-конструктивні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостійно створювати цілісний дидактичний дискурс; 2. оперувати відповідним типом дискурсу в мовленнєвій діяльності; 3. ініціативно продукувати англомовний дидактичний дискурс; 4. створювати реальні дискурси, працюючи в режимі on-line

лінгвістичних вправ – формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів англomовного дидактичного дискурсу. Лінгвокомунікативний мінімум студентів включав мовні та мовленнєві одиниці дидактичного типу дискурсу, термінологічні одиниці та дискурсивні маркери.

Функція реконструктивних вправ полягала у формуванні навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій. Це вправи на: перебудову дискурсів, яка передбачала заміну одних компонентів іншими з метою удосконалення або побудови нових частин дискурсу, цілого дискурсу; розширення дискурсів, яке вимагало урізноманітнення, внесення додаткових компонентів з метою підкреслення типу дискурсу, посилення його функціональної спрямованості, розгортання думки, змісту тощо; редагування дискурсів – опрацювання і вдосконалення граматичної і семантико-прагматичної організації дискурсу, виправлення помилок і неточностей у структурі, врахування типологічних особливостей.

Наведемо приклади означених вправ.

Лінгвістичні вправи

Вправа 1.

Тип вправи: некомунікативна; рецептивна; індивідуальна.

Мета: ознайомити студентів із дискурсивними маркерами дидактичного дискурсу.

Інструкція: Study the table of discourse markers and point out the situations from the given list below they can occur in.

Type of relationship	Sentence connectors	Position within clause/sentence
Adding something	Moreover; In addition; Additionally; Further; Further to this; Also; Besides; What is more	Initial position

Продовж. табл. “Table of discourse markers”

Making a contrast between two separate things, people, ideas, etc.	However; On the other hand; In contrast; Yet	Initial position
Making an unexpected contrast (concession)	Although; Even though; Despite the fact that; In spite of the fact that; Regardless of the fact that.	Initial position Starts a second/ subordinate clause
Saying why something is the case	Because; Since; As; Insofar as	Initial position Starts a second/ subordinate clause
Saying what the result of something is	Therefore; Consequently; In consequence; As a result; Accordingly; Hence; Thus; For this reason; Because of this	Initial position
Expressing a condition	If; In the event of; As long as...; So long as...; Provided that...; Assuming that...; Given that...	Initial position Starts a second/ subordinate clause
Making what you say stronger	On the contrary; As a matter of fact; In fact; Indeed	Initial position

Situation 1: Learning to be a teacher can be uniquely rewarding. Unlike other undergraduate study, teacher training has a practical edge such that students can directly experience the relevance of their academic work through their educational contact with pupils. They have the privilege of experiencing the range of human

intellect, emotion, achievement, and failure embodied in the pupils from whom they will learn. Their positive interactions with pupils reinforce the altruism that brought many of them into teaching. Professional education can make students feel good about themselves and what they are learning, as well as preparing them for good professional practice. But if a gap exists between their teaching and what they know and feel to be morally right the effects can be disastrous.

Situation 2: Drawing on insights from the use of journals and portfolios in teacher education and cases in nursing, the author describes an approach using case records as Personal Teaching Texts to facilitate beginning teacher development. Data are drawn from a study of 20 secondary teacher education students enrolled in a year-long certification program. Results indicate that the students valued the approach and that for the majority it enabled development, particularly of reflectivity, and was a means for providing program coherence. Suggestions are made for designing useful texts, weaknesses in the approach are identified, and suggestions made for improvement.

Situation 3: In June, 1854, young Adams walked for the last time down the steps of Mr. Dixwell's school in Boylston Place, and felt no sensation but one of unqualified joy that this experience was ended. Never in his life did he close a period so long as four years without some sensation of loss – some sentiment of habit – but school was what in after life he commonly heard his friends denounce as an intolerable bore. He was born too old for it. The same thing could be said of most New England boys. Mentally they never were boys. Their education as men should have begun at ten years old. They were fully five years more mature than the English or European boy for whom schools were made. For the purposes of future advancement these first six years of a possible education were wasted in doing imperfectly what might have been done perfectly in one, and would have had small value. The next regular step was Harvard College. He was more than glad to go. For generation after generation, Adamses and Brookses and Boylstons and Gorhams had gone to Harvard College, and none of them had ever done any good there, or thought himself the better for it, custom, social ties, convenience,

and, above all, economy, kept each generation in the track. Any other education would have required a serious effort, but no one took Harvard College seriously. All went there because their friends went there, and the College was their ideal of social self-respect.

Вправа 2.

Тип вправи: некомунікативна; рецептивна; індивідуальна.

Мета: ознайомити студентів з мовними та мовленнєвими одиницями дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Read the sample of discourse singling out the speech units belonging to didactic discourse (professionally oriented speech).

For most colleges and Universities in the USA, the academic year begins in late or early September and ends in May or June. The semester system divides the academic year into two equal terms of approximately 16 weeks each. The quarter system divides the academic year into three equal terms of approximately 11 weeks each. Usually there is also a fourth “summer quarter”. The trimester system has three equal terms of approximately 16 weeks each, including a summer term. Most students take the summer off. Some students, however, choose to go to summer school and earn credits which may help them complete their degree work in a shorter length of time than normally is required.

Вправа 3.

Тип вправи: некомунікативна; рецептивна; індивідуальна.

Мета: ознайомити студентів з національно-культурними особливостями англомовного дидактичного дискурсу.

Інструкція: From the given below formulae of speech etiquette single out those which belong to the English speech etiquette of didactic discourse.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| ➤ I got an A. | ➤ My pleasure! |
| ➤ Let me ask you a question... | ➤ I'm getting my master's in... |
| ➤ Answer the question... | ➤ My thesis is concerned... |

- Won't you join another group, please?
- Yes, sir, of course.
- The topic of the lesson is...
- Miss, what's your opinion about that?
- How do you suppose...
- To be honest, Doctor Idle, I'm not sure.

Вправа 4.

Тип вправи: некомунікативна; рецептивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів розпізнавати дискурсивні маркери.

Інструкція: Read the text "School calendars" and single out the discourse markers. What are their types of relationships in the given extract? (Див. дод. В)

Вправа 5.

Тип вправи: некомунікативна; рецептивна; індивідуальна.

Мета: ознайомити студентів з дискурсами певних типів, характерними дискурсивними термінологічними одиницями і дискурсивними маркерами.

Інструкція: Watch the video fragments which belong to didactic, political, medical and business types of discourse. Point out the definite type. What defines your choice? While watching, mark discourse markers and discourse terms peculiar to the definite type of discourse. (Див. дод. Г)

Вправа 6.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів визначати тип англomовного дискурсу, його особливості та комунікативні інтенції мовця.

Інструкція: Listen to the professor speaking to his student. Characterize the communicative situation. Would you describe the given discourse as formal, semi-formal or informal? Consider pauses, hedges (or hesitations), interruptions, abbreviated forms and provide some arguments to prove your point of view.

A: Dr. Williams, I need to talk to you about changing my major.

B: Oh, hello, Sarah. Come on in.

A: Thanks.

B: Let me look at your file. Have you declared your major yet? Officially, I mean?

A: Yes, I'm majoring in chemical engineering.

B: Oh yes, here's the form. And what do you want to change to?

A: Business. It's not because engineering is hard, though, Dr. Williams. I've finished all the math courses already. I just like the business courses I'm taking.

B: Well, you have eighteen hours in engineering, Sarah, and only six hours in business. And the problem is you don't need any more electives, so the eighteen hours in engineering will be extra work for you on your program. I just don't have any place to put them except under additional electives.

A: I see. So how much longer will it take me to graduate if I change to business?

B: One semester, full time. You'll have to take twelve hours of business courses that term including accounting.

A: That's okay. I really want to do this.

Вправа 7.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів розпізнавати мовленнєві одиниці, що належать до відповідного типу дискурсу, та створювати з ними комунікативні ситуації.

Інструкція: Match the words with their definitions. Make up your own communicative situations with these words. Mind the use of discourse markers.

- | | |
|---|------------------------|
| ➤ Someone who gives lessons or just one student or a small group of students | ➤ Professor |
| ➤ A university teacher of the highest rank in Britain, who has a higher degree such as a Ph. D. | ➤ Admission |
| ➤ The act or process of admitting; | ➤ Smb's qualifications |

the state or privilege of being admitted

- All the exams someone has passed
- A club of women students usually living in the same house
- Someone who is in the last year at university or high school
- Sorority
- Senior
- Tutor

Вправа 8.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів визначати ситуативне вмотивування дискурсу.

Інструкція: Recognize the speakers' emotions. How would you describe the students' manner of speaking: businesslike, energetic, self-confident, worried, leisured, irritated? Single out the factors that make you think so: the intonation pattern, tempo, volume, timbre changes. Prove your point of view.

A: You don't know how ready I am for the weekend. This has been a rough week.

B: You're not kidding – it must be midterms week for everyone. I don't know why all the teachers give exams the same week.

A: At least it's over. I'm going to party all weekend.

B: Sounds great.

Вправа 9.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна; індивідуальна.

Мета: сформувати у студентів навички вживання мовних/мовленнєвих одиниць дидактичного дискурсу та відтворювати його, використовуючи ці одиниці та дискурсивні маркери.

Інструкція: Read the admissions information of the University of Toledo. Consider pros and cons of University's availability using discourse markers.

Welcome to the University of Toledo... and thank you for visiting us!

Admissions Information

Persons interested in attending the University of Toledo may obtain information from the office of Admissions on the second floor of Stranahan Hall. If you are not under 16 and willing for higher education, have a “good” average point, necessary level of education and looking for worth private educational establishment, you are welcome! The office is open weekdays from 8:15 to 5 p.m. and on Saturday morning from 9 to noon during the regular school year. Telephone (419) 537-2696 for information or write the office of Admissions. The University of Toledo, Toledo, Ohio 43606-3398.

Реконструктивні вправи

Вправа 1.

Тип вправи: некомунікативна; рецептивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів відновлювати дискурс певного типу за допомогою необхідних мовних одиниць.

Інструкція: Read the given example of discourse and fill in the correct key word from below to supplement a sentence.

Nearly every class has a _____ at the end of the _____. Most _____ also have “mid-term” examinations as well as frequent tests or _____ (short tests). The examinations and _____ demonstrate whether or not students are doing the work that has been assigned to them; they also are a measure, for both student and _____, of how much and how well the student is learning. Almost all examinations are “closed book” _____ - that is, students are not allowed to look at their books or their _____ during the test. Occasionally, an instructor will give an “open book” exam, such as “take home” exam. A _____ is given to you to take home or complete, usually within a few days’ time. There are two main _____ of examinations, _____ examinations and subjective examinations.

Key words: objective, final exam, classes, quizzes, term, types, exams, professor, tests, “take-home” exam, notes, instructor.

Вправа 2.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів реконструювати дискурс, розширюючи його за рахунок розгортання думки та введення необхідних дискурсивних маркерів.

Інструкція: Read the following sample of discourse. Expand it as your thoughts succeed using necessary discourse markers.

How can we listen to English?

Nowadays, radio cassette recorders are household appliances, but we often overlook their radio function. We can experience English language radio programmes almost anywhere in the world. They are usually picked up on FM bands and aired for foreigners. Short wave radio programmes are another option. Two of the most easily found English language broadcasters are the BBC and Voice of America. Today, you can even access them by internet.

Вправа 3.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів реконструювати дискурс, звужуючи його за рахунок згортання думки, що робить думку більш чіткою та стислою.

Інструкція: Read the sample of discourse “Public Speaking in English: Presentations”. Summarize it making your speech distinct and laconic. (Дод. В)

Вправа 4.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; групова.

Мета: навчити студентів реконструювати дискурс, розширюючи його за рахунок внесення додаткових компонентів з метою підкреслення типу дискурсу.

Інструкція: Read the sample of discourse, then one by one expand it expressing your point of view. Use the appropriate language units and discourse markers.

Our mothers were our first teachers. Good mothers and good teachers share a lot of the same qualities. A good teacher loves what he is doing and tries to reach each and every student in his class. He establishes a rapport with his students. He lets the students know that they are special and that he can be counted on to have their best interest at heart.

Вправа 5.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна; парна.

Мета: навчити студентів репродукувати діалогічні єдності з повною вербальною опорою, які націлені на тренування в ідентифікації диктуму мовленнєвої дії.

Інструкція: Read the dialogue and practise it substituting the phrase in bold type with the given below ones and using necessary semantic and syntactical means of cohesion in it.

A: Could you please clarify the requirements for this course? Some of us are a little bit confused about the final examination.

B: All right. **One hundred multiple-choice questions covering both the lectures and the outside readings.**

- 1) a listening comprehension test and an oral interview covering the topics studied
- 2) two questions covering the theory of second language acquisition and a report
- 3) based on your recent elementary school teaching experience
- 4) fifty multiple-choice questions covering cross-cultural issues

Друга група вправ, спрямована на формування дискурсивних умінь, включала такі вправи, як: реконструктивні, аналітичні та креативно-конструктивні. Сутність реконструктивних вправ визначалася нами вище. Головна функція аналітичних вправ – відтворення набутих знань, осмислення зв'язків і відношень у дискурсивних явищах, відпрацювання і закріплення окремих операцій дискурсивної діяльності. Аналітичні вправи спрямовані на формування вмій розрізняти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри

дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації, аналізувати різні аспекти дискурсивної діяльності. За допомогою аналітичних вправ організовується робота зі структурою дискурсу, його граматичною і семантико-прагматичною організацією, вивчення лексичних і граматичних явищ з позицій впливу на них дискурсивних факторів.

Креативно-конструктивні вправи залучають студентів до творчої діяльності через пошук шляхом створення й вирішення проблемних ситуацій, спрямованих на формування інтелектуально-креативних якостей студентів і мовного чуття, словесного дару, мислення, мови, уваги тощо [94:47]. Ці вправи стимулюють пізнавальну діяльність студентів, ґрунтуються на дослідженні дискурсивних явищ і застосуванні отриманих результатів у практичній (комунікативній) діяльності. Вони створюються на побудові обґрунтованих і доказових відповідей, формулюванні висновків, застосуванні набутих знань при виконанні інших видів вправ.

Реконструктивні вправи

Вправа 1.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-репродуктивна; індивідуальна.

Мета: сформувати у студентів уміння інтегрувати окремі частини дискурсу в єдине ціле.

Інструкція: Combine the following paragraphs to make the integral discourse. Use discourse markers where possible.

- 1) But it has great responsibilities, because lack of experience puts young people at risk.
- 2) They need arts, just like their parents. Because of that fact that young people see the world in special ways that change as they grow up year by year, they have special needs too.
- 3) Young people are not just a nation's future.

- 4) Merseyside Young people's Theatre Company takes plays of a high professional standard into schools. They perform in a daylight, on the floor of the school hall.
- 5) What is always present, at the heart of their theatre experience, is an adventure in imagination. Only by taking their theatre into schools they can reach a whole generation in the community with an exciting experience of the life time performing arts.
- 6) Later in life, like their parents before them, the audiences will choose whether or not to become regular theatre-goers. But first they must know what they are missing.
- 7) A professional theatre company working for young people has great opportunities, for the audience doesn't yet know what it's like. A professional theatre company working for young people has to be as creative and responsive as any working for adults. And then something more...

Вправа 2.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; індивідуальна.

Мета: сформувати у студентів уміння перебудови та редагування дискурсів.

Інструкція: Study the following discourse, define its type and the communicative purpose of the author. Rebuild the discourse in such a way to make it didactic. Use the necessary means of cohesion.

Encounters Define Roles

My encounter with these children opened another door for me to do what I love, working at the grass roots. Teaching is not something I feel qualified to do or imagined doing, but that's the beauty of an open mind following an encounter. For me, the question became, "How can I turn these children away?" They attend school three to four hours a day. Their school, St. Charles Academy, is a school for children in distress and is their only opportunity to attend school.

Government school is free, but these children can't attend because they don't have money to buy uniforms. Most have lost both of their parents to AIDS. For two weeks, the children came for their lessons wearing the same set of clothes each day. But they crave knowledge. They will stay until pushed out the door. They love homework and will return each day with their very best effort.

Вправа 3.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; індивідуальна.

Мета: сформувати у студентів уміння відтворювати міні-дискурс з опорою на початок та закінчення висловлювання.

Інструкція: Make up your own mini-discourse. The beginning and the end of it are given. Mind the structural organization and genre of it.

To be successful in school and prepared for life after school, students need to be independent learners...

We are the experts when it comes to educational development of the individual student and will find a way to continue to develop independent learners.

Вправа 4.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; групова.

Мета: сформувати у студентів уміння перебудови та редагування дискурсів, зважаючи на типологічні ознаки і структуру дискурсів.

Інструкція: Read the sample of discourse "Celtic tribes". Define the discourse type pointing out the components of extralinguistic context. Rebuild the given discourse according to the communicative purpose: you have to prepare a presentation about celtic clothes for an educational magazine. What discourse type will you use? Single out the peculiarities of language execution which are typical of it. How are they connected with extralinguistic context? (Див. дод. В)

Аналітичні вправи

Вправа 1.

Тип вправи: комунікативна; рецептивно-продуктивна; групова.

Мета: навчити студентів розуміти специфіку семантико-прагматичної організації дидактичного дискурсу.

Інструкція: Read the sample of discourse “Teacher training in Great Britain”. Divide it into subtopics. Find out all discourse markers in each part. Discuss structural organization of each subtopic. Share your opinion about pros and cons of teacher training in Great Britain. (Див. дод. В)

Вправа 2.

Тип вправи: комунікативна; рецептивно-продуктивна; індивідуальна.

Мета: сформувати у студентів уміння розпізнавання та вилучення заданої інформації у діалогічному дидактичному дискурсі та представлення її у вигляді свого міні-дискурсу відповідного жанру.

Інструкція: Two men are having a talk. Read their discussion. What opportunities are they talking about?

A: I saw in the course catalog that the university is offering a batik class this semester. Is it still open?

B: Do you have the course number?

A: Three-oh-nine.

B: Yes, it's open. It meets Monday, Wednesday, and Friday at nine o'clock.

A: Do you know if it can be used to meet undergraduate course requirements for art majors?

B: Yes. It fulfills course requirements for both art and home-economics majors.

A: Good. I'd like to register for it, please.

Вправа 3.

Тип вправи: комунікативна; рецептивно-продуктивна; групова.

Мета: навчити студентів виокремлювати необхідну інформацію із зв'язного тексту і презентувати її у вигляді цілісного дискурсу.

Інструкція: Listen to the dialogue “Interview with Mr. Watson”. While listening, get answers to the following questions: 1) What is the interviewer's purpose in this discussion? 2) Does Mr. Watson's purpose coincide with the

interviewer's? 3) What was the attitude towards learning foreign languages in Mr. Watson's school? Why do you think it was (and is) happening? Combine all the answers to the questions and create your own didactic discourse. Mind the use of discourse markers. (Див. дод. Г)

Вправа 4.

Тип вправи: умовно-комунікативна; рецептивно-продуктивна; парна.

Мета: навчити студентів використовувати риторичні стратегії для реалізації мовленнєвої тактики.

Інструкція: Together with your partner discuss some dispute points of taking a job instead of entering the University. Interrupt suddenly your partner and inform him some unexpected and unknown for him news thus making him surprised. What tactics will you choose? Analyze your partner's reaction, his choice of discourse units. Prove that the chosen tactics have been successful. Use the appropriate discourse markers to provoke your interlocutor's reaction.

Вправа 5.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: сформувати у студентів уміння аналізувати та обговорювати використані засоби реалізації мовленнєвої тактики.

Інструкція: Group role play. Try to be convincing using appropriate discourse markers. Don't oversaturate the speech with them.

You've learnt how to motivate your listener for the action and how to respond to being motivated. What skills are necessary to be an effective motivator? What is necessary to know if you want to make the authorities accept a new work routine? Share your view with your colleagues.

Креативно-конструктивні вправи

Вправа 1.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; індивідуальна.

Мета: навчити студентів обирати засоби реалізації дискурсивних одиниць при здійсненні мовленнєвої дії.

Інструкція: If we dwell upon the topic of an ideal teacher, how would you describe such a person? Here's a list of options to consider. Choose the most appropriate ones and make up a presentation of your own.

List of words: independent; ambitious; critical; reserved; enthusiastic; reliable; strong-willed; patient.

Вправа 2.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: сформувати у студентів уміння в ідентифікації й реалізації мовленнєвої дії.

Інструкція: Give a description of some occupation: a profession or a trade without naming it. Point out the necessary qualities and qualifications, advantages and disadvantages of this profession, the spheres the person can work in. Let your group-mates guess it. You may use the following professions:

1) a research worker; 2) a teacher; 3) an education officer; 4) an adviser; 5) a lecturer; 6) a childminder.

Вправа 3.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: сформувати у студентів уміння в ідентифікації й реалізації диктуму мовленнєвої дії.

Інструкція: Interrupt politely your fellow-students who are speaking on the topic "Entering the teacher-training university". Explain the motive of interruption.

Вправа 4.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: навчити студентів реалізовувати диктум мовленнєвої дії у знайомій ситуації згідно отриманої ролі (pair work, role play).

Інструкція: Speak with your partner sticking to your role. Mind the extralinguistic factors which can appear during the interview.

Partner A: You are a student applying for a part-time job. Tell the employer you are the one he needs. Be brief but convincing.

Partner B: You are the employer. Demonstrate your readiness to listen and cooperate.

Вправа 5.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: навчити студентів реалізовувати модус мовленнєвої дії, враховуючи екстралінгвістичні фактори, у знайомій ситуації відповідно до отриманої ролі (pair work, role play).

Інструкція: In a group of two make up a dialogic discourse. Mind the extralinguistic factors.

Partner A: You are a parent. You want to stimulate your child for further efforts in entering the university.

Partner B: You are a future student. Express your gratitude and readiness for further efforts.

Вправа 6.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: сформувати у студентів уміння реалізації мовленнєвої тактики в новій ситуації.

Інструкція: Role play the following situation. Use discourse markers to devise speech tactics.

Partner A. You are a member of the academic staff. Express your confidence that accepting a new discipline will improve students' level of knowledge in this field. Ground the confidence by pointing out the necessary conditions: taking special qualification courses for the teachers, cooperating with the colleagues who give lectures, manual supplying. Convince the dean to look into your idea. Use all necessary strategic tactics.

Partner B. You are the dean. You've got strong doubts about including the discipline into the curriculum. Express and ground your doubts. Consider and comment upon your partner's arguments.

Вправа 7.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: навчити студентів реалізовувати комунікативну інтенцію на рівні мовленнєвої дії у новій ситуації відповідно до отриманої ролі (pair work).

Інструкція: Role play the following situation, stick to the rules of oral discourse formation, pay attention to the use of discourse connectors in appropriate places.

Partner A: You are a student. Discuss with your academic faculty adviser the reasons why you want to change your major.

Partner B: Demonstrate your readiness to listen and help.

Вправа 8.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: сформувати вміння ініціативного вживання дискурсивних висловлювань в мовленні студентів.

Інструкція: The teacher creates several index cards. On each card he writes one word on the topic “Teacher: a profession or a vocation?” in a large font with a circle around it, and underneath writes 2-4 related words in a smaller font. The goal for students is to make their teammates guess the circled word. They can say anything they like to try to make them guess, except for the words written on the card. The students are divided into groups of two, and the teacher writes the name of each group on the board to keep track of points. Then he places a desk in front of the room facing the students, so that someone sitting on it has his back to the board and can't read it. The teacher places another desk in front of it, so the teammates are facing each other. The teacher picks a team to go first, and has them choose a card. He has the teammates decide who will guess and who will talk. The guesser sits with his back to the board. On the board, making sure the guesser can't see, the teacher writes the circled word as well as the other taboo words. The talker then has to try to make his partner guess the circled word without saying it, or any of the other words. After they guess it the teacher asks another group to come up. When all the groups have done this task, the teammates can switch roles.

Вправа 9.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; індивідуальна.

Мета: закріпити вміння ініціативного вживання певних дискурсивних одиниць і структур в мовленні студентів.

Інструкція: Read the following ideas about teaching. Choose two or three you like best and comment on them, making your own mini-discourses. Stick to the rules of oral discourse formation and use discourse markers.

1) The art of teaching is the art of assisting discovery.

2) The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.

3) Nothing improves a child's hearing more than praise.

До третьої групи вправ, націленої на закріплення та вдосконалення дискурсивних умінь, входять такі вправи, як креативно-конструктивні. Наведемо приклади означеної групи вправ.

Креативно-конструктивні вправи

Вправа 1.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: закріпити вміння будувати цілісний дидактичний дискурс у мовленні студентів.

Інструкція: The teacher asks the students to find any picture of educational process in a magazine. The students have to “enliven” the picture using all necessary discourse markers and taking into consideration the extralinguistic factors which can influence this process of education.

Вправа 2.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; індивідуальна.

Мета: закріпити вміння будувати цілісний дидактичний дискурс у мовленні студентів.

Інструкція: The teacher gives the list of topics on which the students have to make a report. Choose one, prepare and present it in class. Try to be brief but convincing. Pay attention to the use of discourse markers to sound lively. Mind extralinguistic factors while speaking.

The list of topics:

- 1) Discourse as a cognitive-communicative phenomenon.
- 2) Discourse competence as a component of communicative competence.
- 3) Discourse markers as speech connectors.
- 4) Oral discourse. Its distinctive features.

Вправа 3.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: закріпити вміння створення нового цілісного дидактичного дискурсу, враховуючи комунікативну мету і параметри комунікативної ситуації.

Інструкція: You are interested in teacher training in Britain. Speak with the English student who has come to Ukraine. Ask her all the necessary information you need. Discuss the disputive points.

Carol Brown graduated from the University of Bradfield (the UK) last summer, receiving the degree of Bachelor of Arts (B.A.) and in October began a one-year training course leading to the Diploma of Education which will qualify her to teach in any kind of school. She is on her first teaching practice now. Imagine you have come to Britain on a study tour and met Carol.

Вправа 4.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: закріпити вміння вільного оперування дидактичним типом дискурсу у мовленні студентів.

Інструкція: Group discussion. Give your own views on the problems below and speak against your opponents. Try to be brief. Stick to the rules of oral discourse formation, use discourse markers where necessary. Mind non-verbal means of communication.

Pupils' norms of behaviour.

Talking points:

1. Pupils should enter classrooms and sit down with books and pens ready for teacher to arrive unless the room has a notice on the door indicating that pupils should not enter until the teacher arrives.

2. Pupils should stop talking as soon as the teacher enters the class.
3. Anyone arriving after the teacher has started the lesson should wait at the front of the class until the teacher has asked for explanation.
4. Any pupil wishing to answer a question or attract the teacher's attention should raise his hand but not call out.
5. At the end of the lesson pupils should not make any move to pack up or leave until teacher has given permission and the class should all sit quietly when they have packed until dismissed by teacher but teachers should not abuse this rule by detaining pupils so causing them to be late for their next lesson or, at the end of the day, a school bus.

Вправа 5.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: закріпити вміння вживання дискурсивних одиниць у мовленні студентів у нових ситуаціях.

Інструкція: Role-play the following situation, pay attention to the use of discourse markers.

Two graduates have just got their first jobs: one – at a big international company, the other is going to work at a state-owned school. They compare their working conditions, salaries, holidays, responsibilities, etc.

Вправа 6.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: закріпити вміння вільного володіння відповідним типом дискурсу в мовленнєвій діяльності студентів.

Інструкція: Arrange discussions on the following quotations about teaching. Every student should present his own point of view on the given topic sticking to the rules of oral discourse formation. Mind the use of discourse markers, rhetoric strategies, and non-verbal means of communication.

- a) “A teacher effects eternity; he can never tell where his influence stops”.

(Henry Brooks Adams)

b) “A man who receives the old so as to find out the new is qualified to teach the others”. (Confucius)

c) “A great teacher never strives to explain the vision; he simply invites you to stand beside him and see for yourself”. (Rev R. Inman)

Вправа 7.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: закріпити вміння вільного оперування відповідним типом дискурсу в мовленнєвій діяльності.

Інструкція: Role-play the following situation, pay attention to the use of discourse markers and compositional organization of discourse.

Two people are discussing the problem of women’s employment. One is convinced that women and men are equal at work and that women are often better supervisors than men. The other supports a traditional view that women should take female jobs such as teacher, nurse or stay at home and be a housewife.

Вправа 8.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: вдосконалити вміння створювати реальні дискурси.

Інструкція: Conduct a conference on one of the following topics. Stick to the rules of oral discourse formation, use discourse markers where possible. Mind the extralinguistic factors of communication.

1) What techniques would maintain students’ interest and make the English lesson effective, interesting and instructive?

2) In what way would discourse competence influence the communicative aspect of teaching?

The topics are given two weeks before the conference itself, so the students have to find some material to operate with at the conference.

Вправа 9.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: закріпити вміння створювати реальні дискурси.

Інструкція: Conduct a conference on one of the following talking points:

- a) Discourse approach in the course of University education. Pros and cons.
- b) Students' upbringing in the light of modern education.

The topics are given two weeks before the conference, so the students have to find necessary material to operate with at the conference.

Зауважимо, що під час ФАУДК у студентів мовних спеціальностей більшість дискурсивних умінь формується комплексно й інтегративно, тому межі між представленими групами вправ були досить умовними.

Отже, на завершення підсумуємо, що в підрозділі 2.2. було теоретично обґрунтовано та представлено систему вправ для ФАУДК. Запропонована нами система вправ реалізувалася та функціонувала в межах певної моделі навчального процесу. Тому в наступному підрозділі дисертаційного дослідження розглянемо та опишемо модель ФАУДК з використанням розробленої системи вправ.

2.3. Експериментальна модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

З урахуванням теоретичних позицій дослідження було розроблено експериментальну модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Під моделлю, вслід за О.І. Бочкіним, ми розуміємо систему, невідмінну від модельованого об'єкта відносно деяких властивостей, які вважаються істотними, і відмінну за усіма іншими властивостями, що є несуттєвими; при цьому відсутність у моделі несуттєвих елементів не менш важлива, ніж наявність у ній істотних [34:8].

Розроблена експериментальна модель дає змогу наочно представити навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого результату – ФАУДК у студентів мовних спеціальностей. Реалізацію цієї моделі передбачено на третьому курсі факультетів іноземних мов у процесі вивчення такої англомовної дисципліни, як «Практика усного та писемного

мовлення» та розробленого нами спецкурсу «Discourse in language teaching». Згідно з Програмою з англійської мови для університетів/інститутів [136], студенти третіх курсів факультетів іноземних мов вивчають такі теми: “English schooling”, “Bringing up children”, “Talking about people”, “Feelings and emotions”, “Jobs and careers”.

У процесі розробки експериментальної моделі ФАУДК нами враховувалися закономірності і принципи організації процесу навчання у вищій школі (І. Зимняя, І. Лернер, С. Ніколаєва, Ю. Пассов та ін.), а також педагогічне проектування. За словами Н. Фролової, педагогічне проектування є діяльністю, що здійснюється в умовах освітнього процесу і спрямована на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку. Така діяльність викладача ВНЗ зумовлена потребою дозволу актуальної проблеми, носить творчий характер і спирається на ціннісні орієнтації. Її результатом виступає модель об'єкта педагогічної діяльності, яка має системні властивості, базується на педагогічному винаході, оскільки в її основі лежить новий спосіб вирішення проблеми, і передбачає можливі варіанти використання [175:78].

Для побудови експериментальної моделі ФАУДК та її подальшої характеристики було використано такий алгоритм проектувальних дій: визначення цілей, завдань і принципів навчання, орієнтованих на об'єднання освітнього та професійного компонентів, змісту навчання іноземної мови з урахуванням його професійної і дискурсивної відповідності; вибір процедур контролю та вимірювання якості засвоєння програми навчання; оцінка ефективності методичних заходів на основі контролю та визначення рівня сформованості ДК.

Метою експериментального навчання було практично розробити та експериментально перевірити методику ФАУДК. Проміжною метою – оволодіння дидактичним типом дискурсу, що передбачало формування кожного компонента дискурсивної компетенції (стратегічного, тактичного, жанрового і текстового), які відповідали певному етапу навчання.

Формування ДК майбутніх викладачів організовувалося відповідно до певних принципів навчання. Принцип (лат. *Principium* – начало, основа) – те первинне, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки; внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні та теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різних сферах діяльності. Принцип – це певне правило, сформульоване на основі пізнання законів чи закономірностей чинити саме так [172:287]; певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [157:196].

Розглянемо дібрані нами лінгвістичні, дидактичні та методичні принципи (за А. Щукіним), які відображають специфіку ФАУДК студентів мовних спеціальностей, а саме: принципи науковості, систематичності та послідовності, свідомості й активності, міцності знань, умінь і навичок, міжкультурної взаємодії та професійної компетентності викладача, системності, функціональності, стилістичної диференціації, комунікативності, домінуючої ролі вправ, апроксимації. Зупинимося докладніше на кожному з цих принципів.

Принцип **науковості**, який у дидактиці виступає як вимога до змісту навчання, його системного характеру, полягав у доборі матеріалу, який відповідав би структурі ДК, специфіці розділів і тем, які вивчалися.

Принцип **систематичності та послідовності** реалізувався у послідовному викладі навчального матеріалу, виділенні основних моментів, логічних переходах від засвоєння попереднього до нового матеріалу, розміщенні матеріалу за принципом лінійності (вивчення нового матеріалу з повторенням попереднього) та концентричності (без повторення, на більш високому рівні мислення студентів з кожним наступним заняттям), внаслідок чого студенти усвідомлюють осмислення зв'язків і відношень у дискурсивних явищах, засвоюють їх у різних екстралінгвістичних ситуаціях, відпрацьовують і закріплюють окремі операції дискурсивної діяльності.

Принцип **свідомості й активності**. У рамках дослідження цей принцип передбачав цілеспрямоване, осмислене, вмотивоване засвоєння студентами знань засобом широкого використання у навчанні проблемних методів,

розумових операцій (порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії), інтерактивним характером взаємодії та можливістю творчого підходу до навчання.

Принцип *міцності* знань, умінь і навичок передбачав тривале збереження в пам'яті набутих знань, умінь і навичок. Цей принцип реалізувався під час повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з пройденим раніше; активізації пам'яті, мислення студентів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); групування матеріалу з метою його систематизації; акцентування при повторенні основних понять дискурсу; використання самостійної роботи як творчого компонента навчання; постійного звернення до раніше засвоєних знань для нового їх трактування. Всі аспекти цього принципу сприяли розвитку ДК за рахунок їх комунікативної направленості.

Принцип *міжкультурної взаємодії* передбачав таку організацію навчального процесу, за якої викладач враховував національно-культурні особливості англомовного дискурсу в умовах міжкультурної взаємодії з носіями мови.

Принцип *професійної компетентності* викладача передбачав урахування обізнаності викладача у сфері теорії дискурсу, типів дискурсів, дискурсивних стратегій, особливостей англомовного дискурсу і дискурсивної компетенції та його вмінні активізувати дискурсивну діяльність у студентів.

Принцип *системності* розглядає мову як системне утворення, що складається з взаємопов'язаних елементів різних рівнів, об'єднаних в одне ціле. Принцип системності в нашому дослідженні знайшов віддзеркалення при роботі з дискурсами, перебудовою дискурсу, розширенні та звуженні певної його частини, порівнянні та зіставленні різних типів дискурсів.

Принцип *функціональності* передбачав те, що мовний матеріал на заняттях вводився з урахуванням цілісного змісту висловлювання, що є основним при роботі з формування ДК, адже враховуються всі лінгвістичні та

екстралінгвістичні параметри. Так, функціональність у нашому дослідженні передбачала: 1) опору на систему мовленнєвих засобів, які функціонують у процесі спілкування та співвідносяться з усіма рівнями механізму породження мовлення; 2) організацію навчального матеріалу з урахуванням мовленнєвих функцій; 3) розподіл мовленнєвих одиниць за ситуаціями в залежності від їх функціональної спрямованості, комунікативної потреби; 4) функціональну єдність (комплексність) усіх складових професійно-орієнтованого англomовного дискурсу; 5) використання знань з урахуванням функціональної та формальної характеристики типів дискурсу.

Принцип *стилістичної диференціації* припускав важливість урахування у процесі навчання мовленнєвих та немовленнєвих особливостей, характерних для різних типів англomовного дискурсу.

Принцип *комунікативності* був провідним методичним принципом, який вказував на необхідність організації навчання у природних для спілкування умовах. Реалізація цього принципу передбачала створення та використання ситуацій реального спілкування, побудову процесу навчання англійської мови як моделі реальної комунікації. Означений принцип передбачав широке використання колективних форм роботи, організацію творчої діяльності студентів, сприяв актуалізації всієї системи взаємовідносин учасників спілкування, забезпечуючи таким чином природну вмотивованість спілкування.

Принцип *домінуючої ролі вправ* передбачав таку організацію навчальної діяльності студентів, при якій можуть бути успішно сформовані навички та вміння англomовного мовлення. Цей принцип реалізувався в навчальному процесі шляхом виконання студентами вправ, що спонукали їх до здійснення мовленнєвих дій, в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції. Формування ДК було можливе завдяки виконанню вправ, що містили дискурсивний елемент або передбачали роботу з певним типом дискурсу.

Принцип *апроксимації* передбачав ігнорування викладачем під час оцінювання мовленнєвої діяльності студентів фонетичних, граматичних, лексичних помилок, які не впливають на смисл висловлювання і не

перешкоджають розумінню, оскільки носії мови також часто порушують норми мови та мовлення, що не заважає взаєморозумінню комунікантів. Терпимість викладача до помилок знімає мовні бар'єри в студентів, підвищує їх мовленнєву активність і робить спілкування на занятті вільнішим.

Розглянуті принципи в процесі навчання виступають у взаємодії один з одним і функціонують як цілісна система, утворюючи концептуальну основу для розробки і застосування експериментальної моделі ФАУДК у студентів мовних спеціальностей (див. рис. 2.1).

Експериментальна модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції обіймає три етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-комунікативний та конструктивно-творчий, має гіпотетичний характер і є основою для проектування системи навчального процесу в реалізації стандарту вищої педагогічної освіти, з одного боку, й особистісного становлення студента – з іншого.

Метою першого – **когнітивно-збагачувального** – етапу було: озброєння студентів знаннями термінологічної бази дискурсу, формування лінгвокомунікативного мінімуму в межах дидактичного дискурсу. Завдання першого етапу були такі, як-от: ознайомлення студентів з поняттями “дискурс”, “дискурсивна компетенція”, “дискурсивні маркери”, структурою дискурсу, типами дискурсу, національно-культурними особливостями дидактичного дискурсу, співвідношенням понять “дискурс”, “мовлення”, “текст”; виявлення наявних знань з теми; набуття, засвоєння та систематизація знань студентів щодо лінгвістичних та екстралінгвістичних компонентів дискурсу; знайомство з соціокультурними та ситуативними стандартами вживання дидактичного дискурсу.

Процес навчання на цьому етапі відрізнявся накопичувальним характером. Формами організації навчання були: лекції (лекція-інтерв'ю, лекція-ситуація) та практичні заняття. Зазначений етап передбачав використання таких прийомів навчання, як: традиційні та інтерактивні лекції; робота з інформаційно-пізнавальними текстами; конспектування нової інформації; порівняння різних

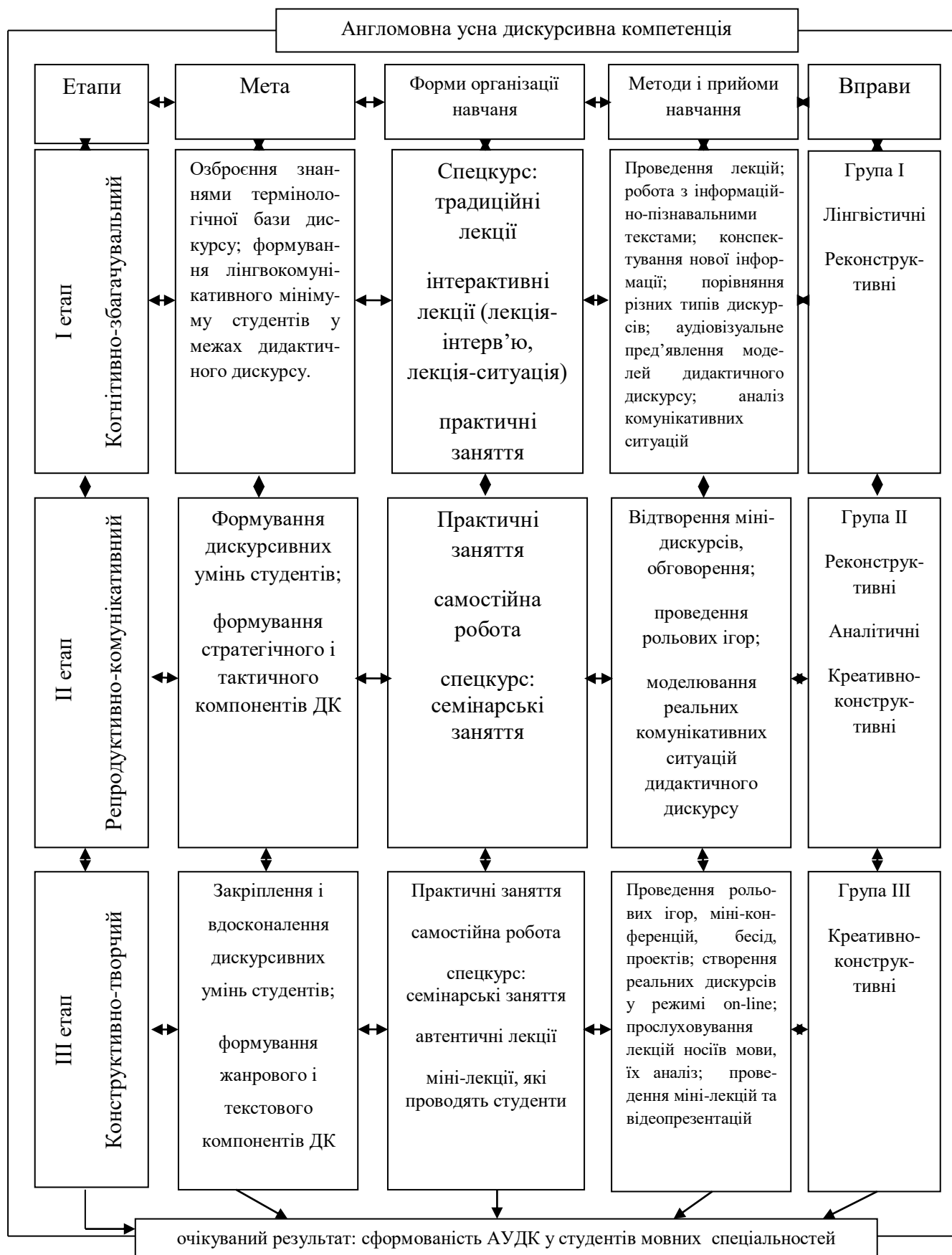


Рис. 2.1. Експериментальна модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

типів дискурсів; вилучення з них певної соціокультурної інформації про особливості англомовного дидактичного дискурсу; аудіовізуальне пред'явлення прикладів дидактичного дискурсу.

Лекції проводилися один раз на тиждень і включали такі теми: “Discourse Studies”, “Discourse modi. Discourse types. Discourse genres. Correlation of concepts “text”, “discourse”, “communication”, “Discourse competence. Its characteristics”, “Educational factors determining discourse competence development. Classroom discourse versus natural discourse. Classroom interaction” (див. дод. Д). Викладач презентував основну інформацію про дискурс, дискурсивну компетенцію, структуру і типи дискурсу, аспекти дискурсу, когезію і когерентність, модуси дискурсу, його жанри. Проведенню традиційної лекції передувало знайомство з термінологічною базою, яка виступала основою лекційного матеріалу (див. дод. Е). На початку лекції викладач представляв нові термінологічні одиниці, які подавалися з перекладом та поясненням англійською мовою, а також наочно (за допомогою схем чи таблиць) пояснював їх співвідношення між собою. Необхідно зауважити, що крім цих термінологічних понять, всі інші лексичні одиниці та конструкції в тексті лекції повинні бути зрозумілими студентам, щоб не заважати сприйняттю основного матеріалу. Інакше, як стверджує А. Соколов, якщо сприйняття нового матеріалу буде постійно супроводжуватися його внутрішнім проговорюванням, тобто внутрішнє мовлення буде розгорнутим, то в такому випадку процес розуміння ускладнюється і гальмується [160:65]. Наприклад, представляючи першу лекцію “Discourse Studies”, викладач пред'являв такі поняття, як “speech”, “communication”, “discourse”, “situation”, “interaction”, “linguistic factors”, “extralinguistic factors”, “mental behaviour”, “physical behaviour”, “verbal/non-verbal means of communication”. Після опрацювання цих термінів презентувався лекційний матеріал. Попереднє знайомство з термінологічними одиницями допомогало студентам сконцентруватися на викладі матеріалу та його розумінні.

Серед представлених лекцій були інтерактивні лекції: лекції-інтерв'ю та лекції-ситуації. Інтерактивна лекція – це формат, що дозволяє залучити учасників у процес навчання, зберігаючи над ним контроль [63:4]. Інтерактивна лекція як форма теоретичного навчання відрізняється від традиційної лекції двобічним потоком інформації (від педагога і від студентів), містить проблемні питання з боку викладача, евристичний тип навчання, допускає переривання розповіді педагога і обговорення теми, що викликала труднощі або зацікавила, імпровізований виступ студента або декількох студентів з теми лекції. Метою інтерактивної лекції є донесення інформації і активне засвоєння цієї інформації студентами. Існує чимало різних форм інтерактивних лекцій, але всіх їх об'єднує те, що: 1) лекція передбачає презентацію з боку викладача; 2) учасникам пропонується, а подекуди навіть потрібно розмовляти один з одним і з лектором; 3) на відміну від традиційної лекції, інтерактивна лекція вимагає від учасників постійної обробки інформації; 4) вона передбачає двобічну комунікацію, тобто студенти часто отримують зворотний зв'язок один від одного і від викладача; 5) викладач повністю контролює рівень взаємодії між учасниками; 6) інформація, що поступає через інтерактивну лекцію, активно обробляється і може бути легко відтворена через деякий час.

Наведемо приклади інтерактивних прийомів роботи, які були використані в процесі викладання лекційного матеріалу та виявилися ефективними. В основі лекцій-інтерв'ю лежить педагогічна комунікація, і в ній задіяний принцип інтерв'ю. Такі лекції ми проводили переважно при першому знайомстві зі студентами, закріпленні матеріалу або як залік. Ці лекції сприяли значній активізації розумової діяльності студента, умінню орієнтуватися в інформаційному полі й обґрунтовано підходити до оцінки ситуацій.

Не менш дієвою формою для активізації пізнавальної діяльності студентів була лекція-ситуація. За словами Т. Жаровцевої, у подібних лекціях закладена можливість розвивати вміння студентів переносити набуті знання на рішення нових для них ситуацій, нових проблем, вона значно активізує самостійність студентів, розумову, пізнавальну діяльність для оволодіння педагогічними

вміннями, підвищує їхню професійну мотивацію, ступінь емоційного й інтелектуального ентузіазму [64:39]. Зміст лекцій-ситуацій ми конструювали на основі послідовного принципу: теоретичні проблеми (інформація викладача); приклад у виді ситуації (пропонує викладач); рішення ситуації (вирішують студенти). Впровадження в лекційні заняття вирішення ситуацій дозволило нам розвинути пошукову діяльність студентів, а створення власних студентських рішень стимулювало педагогічну творчість. Практика показала, що використання ситуацій під час проведення лекцій має визначений рівневий алгоритм: I рівень – під час лекції викладач пропонує ситуацію для вирішення; II рівень – викладачем пропонується конкретна ситуація і можливість студентам індивідуально її вирішити; III рівень – застосовується тільки в тому випадку, якщо викладач знайомий з можливостями студента і впевнений у тім, що студент надасть оптимальну відповідь.

На лекціях викладач пред'являв аудіовізуальну інформацію, яка була дібрана з англomовних навчально-пізнавальних сайтів мережі Інтернет та включала моделі різних типів дискурсів, а також презентацію англomовного дидактичного дискурсу. Студентам пояснювалися особливості кожного представленого типу дискурсу і надавалися списки спеціально дібраних експериментатором дискурсивних маркерів (мовних кліше, мовленнєвих зворотів, дискурсивних одиниць) англійською мовою (див. дод. Ж), які допомагають організації цілісного дискурсу, виступаючи засобами когезії і когерентності.

Контроль набутих знань включав проведення термінологічних тестів, створення тематичної мапи, підсумовування ключових елементів лекції, відповіді на запитання по темі.

Після прослуховування лекцій проводилися практичні заняття, на яких впроваджувалися лінгвістичні та реконструктивні види вправ, які були зорієнтовані на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів та формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій. Вправи включали такі завдання: ознайомитися з дискурсивними маркерами та

дискурсивними одиницями певного типу дискурсу; порівняти дискурси різних типів; одержати інформацію щодо особливостей англомовного дидактичного дискурсу через ознайомлювальне читання інформаційно-пізнавальних текстів; навчитися розпізнавати дидактичний тип дискурсу. Контроль результатів навчання включав: розпізнавання мовних засобів певного типу дискурсу, співвіднесення мовних/мовленнєвих засобів із комунікативними ситуаціями, відтворення комунікативних ситуацій з вивченими мовними/мовленнєвими одиницями.

Отже, когнітивно-збагачувальний етап сприяв формуванню знань та уявлень студентів про англомовний дискурс взагалі, і про дидактичний дискурс зокрема, та виступав етапом підготовки студентів до активної комунікативно-дискурсивної діяльності, створення цілісних англомовних дискурсів.

Метою другого – **репродуктивно-комунікативного** – етапу було формування дискурсивних умінь студентів, формування стратегічного і тактичного компонентів ДК. Досягнення навчальної мети передбачало вирішення таких завдань: формування вмінь структурувати смислове ціле із серії висловів, сприймати та інтерпретувати дискурс відповідно до ситуації спілкування, формувати й розвивати вміння вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції, кодувати й декодувати інтенції на рівні мовленнєвого акту, коректувати мовленнєву тактику залежно від реакції партнера.

Процес навчання на цьому етапі відрізнявся накопичувальним характером. Форми організації навчання: практичні заняття, самостійна робота, спецкурс: семінарські заняття (Модуль 2). Зазначаний етап передбачав використання таких прийомів навчання, як: відтворення міні-дискурсів, обговорення, проведення парних та групових рольових ігор, моделювання реальних комунікативних ситуацій дидактичного дискурсу. Вправи, що виконувалися на цьому етапі, були аналітичні, реконструктивні, креативно-конструктивні.

Однією із головних складових репродуктивно-комунікативного етапу був розроблений нами спецкурс “Discourse in language teaching” [22], завданням якого було об’єднання всіх знань, які студенти опановують для ФАУДК.

Означений спецкурс, що розрахований на 36 годин, висвітлює теоретичні питання з теми “Discourse in language teaching” і складається з лекційних (8 годин), практичних занять (10 годин) і самостійної роботи (18 годин). Означені лекції були представлені нами на першому етапі навчання, тому акцентуємо увагу на практичних заняттях.

Наведемо фрагмент заняття з теми “Education in students’ lives” з використанням навчального відеоматеріалу. Перед переглядом відеосюжету студенти вже ознайомилися з текстом «Interview with Dr. Williams» із теми «Education in students’ lives» та виконали завдання до нього. Після цього почалося обговорення теми та підготовка до перегляду відеосюжету. Викладач пропонував студентам відповісти на такі запитання: What discourse markers, in your opinion, will the interlocutors use at the beginning, in the middle and at the end of the conversation? What oral means will the interlocutors use? What distance will be between them? Далі йшов сам перегляд сюжету. Після першого перегляду студенти в групах по 3-4 учасника обговорювали зміст побаченого, ситуацію, яка розвивалась у сюжеті. Головна увага при першому обговоренні приділялася екстралінгвістичним особливостям цього типу дискурсу та невербальним засобам спілкування учасників, їх зовнішності та манері ставити запитання і відповідати на них. Після цього один із членів кожної міні-групи резюмував ідеї та презентував їх перед усією аудиторією. Під час другого перегляду відеосюжету йшла лінгвістична робота: студенти записували дискурсивні маркери професійного спілкування, які вони почули в мовленні мовців, та згадували ситуації, коли ці дискурсивні маркери вживалися. Під час третього перегляду викладач у місцях, де вживалися дискурсивні маркери, виключав звук, щоб студенти могли вживати репліки замість учасників ситуації, намагаючись якнайточніше відтворити усі вирази. На завершення проводився контроль результатів навчання, що включав відтворювання ситуації «Interview

with the Dean of Admissions», в процесі якого необхідно було вжити мовленнєві одиниці дидактичного типу дискурсу, дискурсивні маркери та невербальні засоби комунікації, які були наявні у відеосюжеті.

Наведемо приклади вправ з теми “Education in students’ lives”, які рекомендуються до виконання на семінарських заняттях у спецкурсі “Discourse in language teaching”.

Вправа 1.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: сформувати у студентів уміння реалізації мовленнєвої тактики з використанням непрямих іллокутивних актів.

Інструкція: Group role play. Pay attention to the discourse markers which help the speakers stick to their guns.

Analyze the way of expressing emotions in the sample of oral discourse “The student’s service center” you’ve heard. Share your view of employing emotions to convince the partner. (Див. дод. Г)

Вправа 2.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: сформувати у студентів уміння аналізувати та обговорювати логіко-композиційну структуру використаної мовленнєвої тактики.

Інструкція: Group role play. Listen to the dialogue “Choosing is not so easy as it looks”. Single out discourse markers used by the speakers.

Analyze the sample of oral discourse you’ve heard. Which of the speakers has been more convincing? Why? Would you change the order of the arguments used? Why and how? (Див. дод. Г)

Вправа 3.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: сформувати у студентів уміння вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції.

Інструкція: Make up a dialogical mini-discourse on the given topic. Pay attention to the use of discourse markers. Avoid making your speech heavy.

Partner A: Compliment your student on the results achieved. Express confidence in future success. Encourage and motivate your student for the final effort in examination.

Partner B: Thank your tutor for high estimation of your work. Express confidence in your future success and readiness for the final effort.

Вправа 4.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: сформувати у студентів уміння корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера.

Інструкція: Role play the following situation, stick to the rules of oral discourse formation, pay attention to the use of discourse connectors in appropriate places.

Partner A: You are a student. You believe that changing the major will bring more success to your education and influence your results positively. Discuss the idea with the academic faculty adviser.

Partner B: You are the academic faculty adviser. You are ready to help but doubt about the advantages of changing the major.

На закінчення кожної теми проводився підсумковий контроль, який включав самостійне моделювання міні-дискурсів за цією темою, інтерпретацію наданих викладачем дискурсів залежно від комунікативного наміру мовця.

Одним із видів роботи, що впроваджувалася на зазначеному етапі, була самостійна робота. Метою самостійної роботи студентів було формування вмінь самостійно створювати міні-дискурси англійською мовою. Процес організації самостійної роботи студентів включав такі етапи: підготовчий (постановка завдання, визначення цілей та термінів його виконання); основний (пошук інформації, засвоєння, переробка, застосування, оформлення завдання); прикінцевий (представлення виконаного завдання на занятті). Зауважимо, що результатом самостійної роботи студентів було представлення виконаного завдання перед аудиторією або перед викладачем у формі презентацій.

Наведемо приклад означеного виду роботи. Студентам були запропоновані такі теми: 1) Modern technologies in today's teaching (з підтемами: а) Internet

technologies as the way of successful education; b) Method of projects in up-to-date schooling); 2) Discourse competence in the system of education (з підтемами: a) Discourse competence and its necessity; b) Discourse and the reasons to master it).

Студенти разом із викладачем визначали цілі та завдання, які їм доцільно вирішити при виконанні роботи. На пошук інформації, засвоєння, переробку, застосування та оформлення завдання студентам було надано один тиждень. Після закінчення терміну виконання студенти презентували свою роботу у вигляді міні-дискурсу (10 речень) перед аудиторією та викладачем, після чого йшло групове обговорення представленої презентації: манери проведення, структурування матеріалу, мовних та мовленнєвих засобів, дискурсивних маркерів, які застосовувалися “лектором”, риторичних стратегій для підтримки уваги аудиторії. Контроль відбувався з боку студентів: студенти групи самостійно оцінювали виступ свого товариша, виявляли позитивні та негативні моменти під час презентації, виставляли бали за презентацію і обирали кращого “лектора”.

Метою третього – **конструктивно-творчого** – етапу було закріплення і вдосконалення дискурсивних умінь студентів, формування жанрового і текстового компонентів ДК. Досягнення навчальної мети передбачало вирішення таких завдань: оволодіння студентами комунікативними стратегіями дидактичного дискурсу, інтеріорізацію досвіду використання комунікативних стратегій у реально-професійній комунікації, оволодіння стратегіями переконання та кооперативною стратегією слухача, формування й розвиток умінь вищлюювання й породження змістоформувань кодів дискурсу, реалізацію різних шляхів розгортання теми, планування, прогнозування виступів, вдосконалення стратегічних умінь у процесі реально-професійної комунікації та вмінь створення цілісного непідготовленого дискурсу.

Форми організації навчання: практичні заняття, позааудиторна робота, самостійна робота, спецкурс: семінарські заняття, лекційні заняття, які проводилися студентами. Зазначений етап передбачав використання таких прийомів навчання, як: моделювання цілісних дискурсів, створення реальних

дискурсів у режимі on-line, виконання творчих завдань, проведення бесід, рольових ігор, міні-конференцій, проектів.

На третьому етапі продовжувалася робота зі спецкурсом “Discourse in language teaching”. Метою семінарських занять, які проводилися на III етапі, було вдосконалення набутих дискурсивних умінь студентів, стимулювання творчого підходу до формування ДК, формування жанрового та текстового компонентів дискурсивної компетенції. Заняття включали креативно-конструктивні вправи. Усі вправи репрезентували моделі реальних комунікативних ситуацій дидактичного дискурсу.

Наведемо приклади вправ, які виконувались у межах спецкурсу.

Вправа 1.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: закріпити у студентів уміння варіювання стратегії аргументації мовця у знайомій ситуації відповідно до отриманої ролі.

Інструкція: Role play the following situation. Stick to the rules of oral dialogical discourse formation. Make use of discourse markers to have your partner make the right choice.

Partner A. You are a student of the third course. Being a monitor, you are responsible for the knowledge competition which is to be held in a month. You are not satisfied with the group's success in their study. You feel that it is necessary to practise additional lessons with the whole group every day to be able to compete and show the best results. Discuss the plan with your group-mate who is, to your mind, the most likely to side with you.

Partner B. You feel elevated and relaxed because the plan is drafted. In your opinion, it is workable. Persuade the monitor in it. Emphasize your common goal.

Вправа 2.

Тип вправи: умовно-комунікативна; продуктивна; парна.

Мета: закріпити у студентів уміння варіювання стратегії аргументації слухача у знайомій ситуації відповідно до отриманої ролі.

Інструкція: Role play the following situation. Stick to the rules of oral dialogical discourse formation. Use necessary discourse markers to have your partner make the right choice.

Partner A. You are a student of the third course. Being a monitor, you are responsible for the knowledge competition which is to be held in a month. You have doubts as to the group's success. Start discussing it with your group-mate by asking for his opinion. Admit your fault in the group's near-failure.

Partner B. You are satisfied with the group's results. Try to dissolve your monitor's doubts. Express your disagreement with counter-questions to make the monitor understand that she / he is wrong.

Вправа 3.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: закріпити вміння самостійного продукування англomовного дидактичного дискурсу.

Інструкція: Arrange discussions on the following quotations about teaching. Every student should present his own point of view on the given topic. While speaking, mind the rules of oral discourse formation, the use of discourse markers and non-verbal means of communication.

1) The dream begins with a teacher who believes in you, who tugs and pushes and leads you to the next plateau, sometimes poking you with a sharp stick called "truth".

2) Good teaching is one-fourth preparation and three-fourths theater.

3) Those who educate children well are more to be honored than parents, for these only gave life, those – the art of living well.

Вправа 4.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: вдосконалити вміння самостійного продукування англomовного дидактичного дискурсу.

Інструкція: Conduct a conference on one of the following talking points. Stick to the rules of oral discourse formation, use discourse markers where possible. Mind the extralinguistic factors of communication.

- 1) Information technology or personal creativity: what support do modern teachers need?
- 2) How does collective work differ from individual work?

Вправа 5.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: закріпити вміння оперування стратегічними вміннями в процесі реальної комунікації та створювання цілісного непередготовленого дискурсу.

Інструкція: Group discussion. Give your own views on the quotations below and speak against your opponents. While speaking, mind the rules of oral discourse formation, use of discourse markers and non-verbal means of communication.

Talking points:

1. Raising a child is very much like building a skyscraper. If the first few storeys are out of line, no one will notice. But when the building is 18 or 20 storeys high, everyone will see that it tilts.
2. Any man can be a good teacher.
3. Every teacher continues to be a student.
4. The teacher is a model and example to his students.
5. Good teachers are born, not made.
6. Teaching machines and computers can substitute any teacher.
7. Teaching is a two-way traffic.
8. Experience is the best teacher.

Вправа 6.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; індивідуальна/групова.

Мета: закріпити вміння вільного володіння англійською мовою дидактичним дискурсом.

Інструкція: Find an example of the English oral didactic discourse. You may use the following educational web sites: www.talkenglish.com,

www.speaking24.com, www.world-english.org. Record it and bring to the class. Present it to other students and discuss the peculiarities of it. Prepare your own variant similar to the given one.

Контроль результатів навчання проводився засобом самостійного моделювання цілісних дискурсів за вивченими темами.

Серед самостійно-дослідницьких завдань, що склали основу третього етапу, було завдання підготовки проєкту. Проєкт – це самостійно спланована і реалізована студентами робота, в якій мовне спілкування вплетено в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності. Сутність методу проєкту полягає у виконанні завдання, спрямованого на досягнення практичного результату діяльності. Засобом виконання завдання є комунікація іноземною мовою студентів між собою та з викладачем. Тобто, виконуючи практичне завдання, студенти застосовують іноземну мову під час читання інформації, складання усних та письмових повідомлень, проведення інтерв'ю, анкетування, обговорення процесу виконання завдання [107:247]. Метою виконання такого різновиду самостійної роботи була підготовка студентів до творчої реалізації, створення пізнавальної мотивації студентів старших курсів до формування ДК, інтерактивне спілкування в системі “викладач-студент”. Узагальнений алгоритм виконання проєктних завдань включав такі етапи: 1) рецесія проблеми; 2) дослідження теорії й передового досвіду; 3) вироблення нового варіанту педагогічного прийому; 4) експериментальна перевірка ефективності його впливу; 5) аргументація власної позиції; 6) оформлення проєкту. Слід зауважити, що в залежності від специфіки розгортання зазначених дослідницьких завдань узагальнений алгоритм конкретизувався.

Наведемо приклади проєктних завдань.

Вправа 7.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; індивідуальна.

Мета: вдосконалити вміння самостійного створення цілісного дидактичного дискурсу.

Інструкція: Work out a project “Application of discourse approach during educational process” using the following algorithm. Be ready to present the project in class as a monological discourse.

- 1) Think of possible variants for conducting a lesson.
- 2) Plan your behaviour, style of pedagogical communication with the students.
- 3) Work out the project of the lesson according to its structural elements.
- 4) Introduce your variant in the academic group. Make a summary of its separate parts.
- 5) Discuss pros and cons. Give the conclusive assessment to your pedagogical activities and behaviour.

Вправа 8.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна; групова.

Мета: вдосконалити вміння створення цілісного дидактичного дискурсу.

Інструкція: Work out a project “Types of colleges and Universities in Ukraine, Great Britain and the USA”. Collect information about these institutions and compare it. While preparing, stick to the rules of oral discourse formation. Use discourse markers where possible. In your group decide: a) which type of college (University) is the best one and explain why you have chosen it; b) which types of colleges you consider out-of-date and why; c) what your idea of a perfect college (University) is.

Різновидом методу проєктів були проєкти з відеопрезентацією. Цей вид навчання займав особливе місце. У ньому застосовуються ігрові-рольові, тренувальні форми, які моделюють професійну діяльність студента індивідуально чи в складі групи [185:271-273]. Роль викладача в навчальному процесі змінювалася. На початковому етапі він керував і представляв план презентації, пояснюючи послідовність дій кожного учасника і виокремлюючи специфічні мовленнєві зразки та дискурсивні маркери, які необхідно використовувати, готуючись до дискусії, а також у процесі самої дискусії. Наведемо приклади.

Presentation plan

1. Introducing yourself	2. Preparing the audience	3. Delivering the message or report	4. Winding-up
Good morning, ladies and gentlemen	I'm going to talk about...	Firstly Secondly	Before closing I'd like to summarize the main points again
We haven't all met before, so I'd like to introduce myself...	I'll start with and then move on to, finally, I'm going to...	This brings me to my next point...	That's all I have to say for the moment...

Discussion techniques

During your meeting you may want to find out what the other members of the group think. You can ask them for their views by saying: *Mr Brown, what do you think, what's your opinion about this?* If you want to interrupt someone and put forward your own opinion you can say: *If I could just make a point here... Could I make a suggestion? It seems to me that...* If you want to make sure the others in the group have understood or find out if they agree with you, you can say: *Do you see what I mean? Does anyone object?* If you don't understand what someone has said, you can say: *Sorry, could you say that again, please? Sorry, I didn't quite understand.*

На другому етапі обиралася група студентів, які повинні були взяти інтерв'ю англійською мовою у викладачів кафедри, що викладають лінгвістичні дисципліни на факультетах іноземних мов, та в носіїв мови – викладачів-американців, які працюють у ВНЗ України, з теми, що представлялася для обговорення в аудиторії на відкритому занятті (див. дод. 3). Усі виступи записувалися на відеоплівку, щоб бути презентованими в аудиторії, і розташовувались у спеціальному порядку, щоб представляти різні погляди на означену проблему. В аудиторії спочатку виступали студенти інших груп, а

потім ті, хто були відповідальними за створення відеопрезентації, представляли записані відеоматеріали, які або підтримували думку того, хто виступав, або спростовували висунуті докази. У свою чергу, студенти після цього могли продовжити захищати свій погляд, якщо мали вагомні докази. Таким чином, у процесі такої роботи студенти мали можливість проявити свої дискурсивні вміння англійською мовою і познайомитися з думками представників старшого покоління з цієї теми та з баченням проблеми носіями англомовної культури.

Роль викладача на цьому етапі зводилася до контролю спостережень за тим, як студенти проводять відеопрезентацію дібраного ними матеріалу, орієнтуються у темі і беруть участь у дискусії. Провідним принципом на заняттях з використанням відеопрезентацій був принцип єдності та взаємопроникнення освітньої та паралельної професійної діяльності студентів, а матеріали, які використовувалися в навчальному процесі, відрізнялися орієнтацією на практичну діяльність майбутніх спеціалістів та визначалися розвивальним характером завдань, інтерактивністю та актуалізацією.

Одним із видів роботи, яка проводилася під час експериментального навчання, була робота з записаними на відеодиск автентичними лекціями викладачів вищих навчальних закладів Англії/Америки за спеціально дібраними експериментатором темами, що вивчалися на III курсі. Викладач демонстрував таку лекцію на комп'ютері, а україномовні студенти прослуховували її разом з англомовними студентами, які знаходилися поряд з лектором по той бік екрану. Після прослуховування наші студенти обговорювали, що вони зрозуміли з лекції і що викликало найбільше ускладнення. Після цього відбувався методичний розбір представленої лекції англійською мовою. Обговорювалося, наскільки підхід до викладання іноземних колег відрізняється від підходу вітчизняних викладачів, подача якого матеріалу сприймається легше, який алгоритм пред'явлення матеріалу є найбільш ефективним, які методи та прийоми впроваджують вітчизняні викладачі і викладачі англомовних країн, які невербальні засоби застосовуються під час пояснення. В ході обговорення студенти доходили

висновків щодо результативності пред'явлення лекційного матеріалу. Після цього студенти одержували завдання самостійно розробити свою міні-лекцію на певну тему англійською мовою і представити її перед іншими студентами групи. Список тем для міні-лекцій був представлений викладачем, серед них були такі, як: "Discourse approach as one of the effective methods of teaching", "Discourse competence in professional education", "Didactic discourse study" та ін. Студенти обмірковували план лекції, структуру, риторичні стратегії, які доцільно використовувати, щоб зосередити увагу слухачів, манеру викладу матеріалу, застосування невербальних засобів комунікації. Представлені лекції оцінювалися викладачем та іншими студентами групи за певними критеріями, які допомагали виявити сформованість ДК студентів. Критерії оцінки представлено в розділі 3.

На конструктивно-творчому етапі впроваджувався також такий вид роботи, як on-line конференція, що сьогодні перебуває на стадії активного впровадження у процес навчання і «дає позитивні результати щодо підготовки фахівців до професійної діяльності» [69:268]. On-line конференції є електронною проекцією звичайних конференцій, оскільки спілкування відбувається також у реальному часі і йому характерні всі засоби усного мовлення. Єдиною відмінністю є широта аудиторії, місце проведення та технічні обмеження. Алгоритм проведення on-line конференцій такий: визначається тема конференції, її ведучий і терміни проведення; оголошується збір доповідей і публікується прес-реліз конференції, який розсилається в інші ВНЗ; у зазначений час проводиться презентація і обговорення доповідей; конференція завершується. Публікуються результативні зведення. Серед різновидів інтернет-конференцій є скайп-конференції; friendfeed-конференції/семінари; wiki-конференції/семінари; інтегровані конференції, коли використовуються різні середовища і сервіси (wiki і блоги або skype) [76].

У процесі дослідження проводилися скайп-конференції, де студентам третіх курсів пропонувалися такі теми для обговорення, як-от:

Topic 1: What is the government's role in regulating the teaching profession in the interests of the public? Subtopics: a) Wide general public expects teachers to uphold the highest professional standards; b) The government's regulatory responsibilities in the public interest of the teaching profession.

Topic 2: Why might a teacher's behaviour outside of school be a concern for students, parents or wider general public? Subtopics: a) Teacher's behaviour both within and outside the workplace is common amongst professions; b) The problem of criminal offence committed by a teacher.

Topic 3: Professional growth of teaching. Subtopics: a) The requirements for the renewal of professional credentials; b) Every effective teacher has an educational philosophy to guide his or her instruction and outlook.

Кожна тема містила підтеми, на опрацювання яких студентам було надано один місяць. Зупинимося докладніше на одній із зазначених тем, а саме: “What is the government's role in regulating the teaching profession in the interests of the public?” Розглянемо підтему “Wide general public expects teachers to uphold the highest professional standards”. Метою було обговорення проблеми дотримання високих професійних стандартів у викладацькій діяльності та шляхів їх досягнення. Студентам відводився означений термін на збирання та оформлення матеріалів, а також на підготовку своєї доповіді, яка повинна була займати не більше п'яти хвилин. Апробація результатів роботи проходила в режимі скайп-конференцій між студентами різних ВНЗ України (Південноукраїнським національним педагогічним університетом імені К. Д. Ушинського, Республіканським вищим навчальним закладом «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Миколаївським національним університетом імені В. О. Сухомлинського), у ході яких студенти мали можливість представити свій погляд, обговорити суперечливі питання та результати роботи, дійти певних загальних висновків. Під час обговорювання вищеозначеної теми студенти дійшли висновку, що для підтримання високих професійних стандартів у галузі викладання, вкрай необхідно залучитись підтримкою державного уряду щодо встановлення високого освітнього рівня та

міжнародних відносин у рамках програми з підготовки фахівців до викладацької діяльності. Зазначимо, що для більшості студентів такі «живі» конференції виявилися мотиваційно-спрямованими, бо сприяли розвитку дискурсивних умінь у реальній комунікації. Проведені on-line сеанси поєднували частково підготовлене і спонтанне мовлення, мали відповідні характеристики дидактичного дискурсу та дозволяли наочно прослідити застосування відомих правил і прийомів аргументації у реальній комунікації.

Під час on-line сеансів проводився контроль результатів навчання. Викладач та його асистенти фіксували мовлення кожного студента на аудіодиск, потім аналізували створений дискурс та виставляли бали за шкалою оцінювання англомовних дискурсивних умінь. Таким чином, здійснювався моніторинг наявності сформованих дискурсивних умінь студентів.

Зазначимо, що запропонована модель навчання є теоретичною конструкцією, що вимагає дослідно-експериментальної перевірки в реальних умовах процесу навчання в вишах, тому наступний розділ дисертації буде присвячено опису проведення, констатації та інтерпретації результатів експериментального дослідження.

Висновки з розділу 2

На основі результатів, отриманих у першому розділі (визначення сутності поняття “дискурс”, аналізу його структурних компонентів, понять “дискурсивна компетенція” та “дискурсивні вміння”, розкритті феномена “англомовна усна дискурсивна компетенція”), та на основі вивчення наукових джерел у другому розділі було розглянуто типи дискурсів та уточнено поняття “дидактичний дискурс”, запропоновано систему вправ із ФАУДК у студентів мовних спеціальностей та розроблено експериментальну модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Наукові та практичні результати дослідження дали підставу дійти наступних висновків:

1. Тип дискурсу розуміється як зразок, модель однорідної групи дискурсів, які мають загальні, характерні для цієї групи екстра- та інтралінгвістичні ознаки, зумовлені авторською інтенцією і ситуацією спілкування. Дидактичний дискурс є різновидом педагогічного дискурсу, який, у свою чергу, входить до складу інституціонального дискурсу. Дидактичний дискурс є комунікативною діяльністю взаємодіючих сторін у межах комунікативної ситуації, яка реалізується за допомогою вербальних і невербальних знаків і охоплює певні комунікативні стратегії: основні та допоміжні, що є послідовністю мовних дій у типовій педагогічній ситуації і спрямовані на здійснення цілей навчання та прищеплення норм і правил поведінки.

2. При відборі матеріалу враховувались такі критерії: соціокультурна спрямованість матеріалу; автентичність матеріалу, що репрезентує типові сценарії дидактичного англомовного дискурсу і є зразком сучасного мовлення носіїв мови; наявність типових лінгвістичних моделей/структур англомовного дидактичного дискурсу, ключових дискурсивних маркерів та екстралінгвістичного контексту; пізнавальна цінність та інформативність матеріалів; адекватність сфері професійного спілкування майбутніх учителів англійської мови; відповідність Програмі викладання іноземних мов для мовних спеціальностей.

3. Розроблена система вправ базувалася на певних принципах (науковості, систематичності та послідовності, свідомості й активності, міцності знань, умінь і навичок, міжкультурної взаємодії, професійної компетентності викладача, системності, функціональності, стилістичної диференціації, комунікативності, усної основи, домінуючої ролі вправ, апроксимації), реалізація яких мала пріоритетне значення для ефективного функціонування цієї системи, і складалася з трьох груп вправ: 1) вправи на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів та формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій, до яких входили некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, індивідуальні, парні та групові вправи; 2) вправи на формування

дискурсивних умінь, до яких входили умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні, індивідуальні, парні та групові вправи; 3) вправи на закріплення та вдосконалення дискурсивних умінь, які склалися з комунікативних, продуктивних, індивідуальних, парних та групових вправ.

4. Розроблена експериментальна модель ФАУДК у студентів мовних спеціальностей складалася з трьох етапів: когнітивно-збагачувального, метою якого було озброєння студентів знаннями термінологічної бази дискурсу, формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів у межах дидактичного дискурсу; репродуктивно-комунікативного, метою якого було формування дискурсивних умінь студентів, стратегічного і тактичного компонентів ДК; конструктивно-творчого, який мав на меті закріплення і вдосконалення дискурсивних умінь студентів, формування жанрового і текстового компонентів ДК.

Система вправ і експериментальна модель ФАУДК у студентів мовних спеціальностей пройшли апробацію під час експерименту, який детально описано в розділі 3.

Основні результати другого розділу опубліковано в працях автора [1; 17; 21].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Підготовка та реалізація експерименту

Експериментальна перевірка розробленої дидактичної моделі ФАУДК у студентів мовних спеціальностей проходила на базі третіх курсів факультетів іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. В основному експерименті брали участь 120 студентів означених факультетів.

Поняття «експеримент» є неоднозначним. «Експеримент» (від лат. *experimentum* – дослід, спроба) – це метод збору педагогічних фактів в спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення та перевірки педагогічних впливів відповідно до проблеми дослідження; метод пізнання, при якому психолого-педагогічні явища вивчають у спеціально створених або контрольованих умовах [121:436]. Однак, деякі вчені наголошують, що експеримент – є не методом, а скоріше групою методів [68:5]. Експеримент – це спеціально організований досвід діагностики й перетворення педагогічної діяльності в суворо фіксованих і навмисно варійованих умовах, що дозволяє виявити ступінь впливу окремих факторів чи умов на результати процесу. Щодо методики викладання іноземних мов, М. Ляховицький розглядає експеримент як метод досвідного пізнання закономірних зв'язків процесу навчання іноземної мови, в якому зв'язки окремих елементів навчального процесу варіюються в умовах, які враховуються, а об'єктом є процес навчання іноземної мови в його загальних та окремих проявах [101:43].

За В. Загвязинським і М. Поташником, сучасна методика викладання іноземних мов як наука виокремлює в експерименті такі фази: 1) організація експерименту (підготовка експерименту); 2) його реалізація / проведення; 3) констатація отриманих даних (оцінка результатів експерименту); 4) інтерпретація даних [68:19, 84].

На першому етапі експерименту було сформульовано гіпотезу, визначено мету, завдання, структуру експерименту, виділено об'єкт контролю, критерії оцінювання дискурсивних умінь студентів, які перевірялися наприкінці кожного семестру експериментального навчання (першого та другого) за методикою ФАУДК у студентів мовних спеціальностей.

Гіпотеза експериментального дослідження полягала в тому, що сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей можливо досягти шляхом цілеспрямованого відбору і впровадження у зміст навчання мовних і мовленнєвих одиниць дидактичного дискурсу і дискурсивних маркерів; використання системи професійно-орієнтованих вправ із формування дискурсивних умінь; занурення студентів в активну англомовну комунікативно-дискурсивну діяльність.

Висунута нами гіпотеза передбачає такий наслідок: методика ФАУДК у студентів мовних спеціальностей, яка включає розроблену систему вправ, що базується на спеціально дібраному професійно-орієнтованому автентично текстовому матеріалі і відеосюжетах дидактичної спрямованості, та експериментальну модель навчання має забезпечити ефективність формування ДК студентів взагалі та англомовних дискурсивних умінь зокрема. Відповідно до визначеної гіпотези, мета експериментального дослідження полягала в підтвердженні ефективності розробленої методики ФАУДК у студентів мовних спеціальностей та визначенні адекватності запропонованої системи вправ і доцільності її застосування у процесі навчання.

Проведення експерименту передбачало реалізацію таких його етапів: пошуково-розвідувального, констатувального, формувального і прикінцевого. Проведення пошуково-розвідувального етапу експерименту означало

проведення анкетування студентів з метою виявлення їх ставлення до необхідності ФАУДК у студентів мовних спеціальностей; констатувального – проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей, а також наявних фахових знань з професійного спілкування; формувального – проведення експериментального навчання за експериментальною моделлю ФАУДК у студентів мовних спеціальностей із використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі. Прикінцевий етап включав проведення післяекспериментального зрізу з метою встановлення підсумкового рівня сформованості вмінь володіння АУДК. Структуру експериментального навчання представлено в таблиці 3.1.

Згідно з класифікацією П. Гурвича, проведений експеримент класифікується як природний (оскільки характер гіпотези дослідження і практична спрямованість його мети передбачала реалізацію експерименту в звичайних умовах навчання і на звичайно, а не спеціально дібраному контингенті студентів), вертикально-горизонтальний (оскільки проводився як по вертикалі – порівнювалися рівні сформованості вмінь володіння АУДК до та після експериментального навчання, так і по горизонталі – формування АУДК проводилося в рамках формування комунікативної компетенції та акцентувалася увага на формуванні, розвитку й вдосконаленню дискурсивних умінь, необхідних для професійної діяльності майбутнього вчителя англійської мови) та відкритий (відкритість експерименту полягала в припущенні використання додаткових вправ на розсуд викладача) [56:34].

Неварійованими умовами експерименту були: 1) кількість та поіменний склад груп студентів третіх курсів; 2) викладач – експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 3) рівень сформованості АУДК учасників на початок експерименту; 4) час проведення експериментального навчання; 5) теми, що вивчалися на заняттях; 6) місце проведення занять. Варійованими умовами були: зміст і характер вправ, співвідношення різних видів роботи, організація навчального процесу.

Таблиця 3.1

Структура експериментального навчання

Етапи		Час проведення етапу	Завдання етапу
Підготовчий	Пошуково-розвідувальний	Вересень 2010-2011 н. р.	Виявлення ставлення студентів до необхідності формування АУДК
Основні	Констатувальний	Жовтень 2010-2011 н. р.	Встановлення початкового рівня сформованості вмінь володіння АУДК та наявних фахових знань із професійного спілкування
	Формувальний	Листопад – березень 2010 – 2011 н. р.	Перевірка експериментальної моделі формування АУДК у студентів мовних спеціальностей з використанням розробленої системи вправ
	Прикінцевий	Квітень 2010 – 2011 н. р.	Встановлення підсумкового рівня сформованості вмінь володіння АУДК

Пошуково-розвідувальний експеримент проводивсь у вересні 2010-2011 навчального року, в процесі якого здійснювалося анкетування студентів третіх курсів факультетів іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Черкаського національного університету імені Богдана

Хмельницького. Було зібрано 250 анкет. Анкетування описано в пункті 1.3.2.

Наступним етапом було проведення констатувального етапу експерименту, метою якого було встановлення рівня сформованості АУДК студентів мовних спеціальностей.

Вибір учасників експерименту. В основному експерименті взяли участь студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Студенти були поділені на групи – контрольні (КГ) й експериментальні (ЕГ). Тривалість експериментального навчання в кожній із виокремлених груп складала 2 семестри. Розподіл студентів на ЕГ і КГ відбувався у випадковому порядку, оскільки вихідний рівень підготовки студентів щодо володіння АУДК був приблизно однаковим. Для виключення суб'єктивності у визначенні рівня сформованості АУДК в аналізі виконання завдань брала участь група експертів, що включала в себе викладача, який працював з групою, викладача, який не працював з групою, експериментатора, а також двох носіїв мови.

На основі аналізу наукового фонду з теми дослідження та дослідницької роботи були виділені критерії оцінювання рівнів сформованості АУДК і їх показники, за якими можна судити про рівень сформованості того чи того компонента ДК студентів мовних спеціальностей. Під критерієм ми розуміємо ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація тих змін, що відбуваються в результаті експериментального навчання [158:194]. Показник ми розуміємо як ознаку, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку [138:251]. Показники поділяються на процесуальні, які розрізняють як зовнішній бік навчально-виховного процесу (професійні дії, вміння викладачів та студентів), так і внутрішні особливості (мотиви, оцінки, результат діяльності) [52:165]. Так, відповідно до компонентів ДК майбутнього вчителя англійської мови були встановлені такі критерії її сформованості та їх показники: 1) теоретико-термінологічний з показниками: обізнаність з термінологічною базою

дискурсології; обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу; обізнаність з національно-культурними особливостями англомовного дидактичного дискурсу; 2) конструктивно-змістовий з показниками: вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях; вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах; вміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу; 3) професійно-комунікативний з показниками: вміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу; вміння застосовувати риторичні комунікативні стратегії у дидактичному дискурсі; вміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

На першому етапі для здійснення діагностики рівнів володіння АУДК було розроблено завдання на перевірку знань, навичок та вмінь за кожним із означених критеріїв. Наведемо завдання, які були запропоновані студентам.

1. Теоретико-термінологічний критерій

Показник: обізнаність з термінологічною базою дискурсології.

Завдання 1.

Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями дискурсології.

Інструкція: Оберіть правильне визначення поданих термінологічних понять (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Discourse is ...

- a) a group of words lexically connected with each other;
- b) an instance of language use whose type can be classified on the basis of grammatical factors;
- c) a difficult communicative phenomenon which includes a social context, information about the participants of communication, knowledge of the process of text producing and perception.

2. Discourse competence is ...

- a) knowing how to interpret the larger context and how to construct longer stretches of the language so that the parts make up a coherent whole;
- b) knowing how to communicate using right grammar forms;
- c) knowing how to use and respond to language appropriately, given the setting, the topic, and the relationships among the people communicating.

3. Discourse type is ...

- a) a pattern, a model of a homogeneous group of discourses, which has general, typical of this group extra- and intralinguistic features predefined by authorial intention and situation of intercourse;
- b) a process of co-operation of two and more language personalities with the aim of transmission/receipt/exchanging information, i.e. any impact on an interlocutor, necessity for realization of joint activity;
- c) a kind of circuit consisting of certain parts, components of the communication process.

4. The synonym of “discourse markers” can be:

- a) discourse frames;
- b) discourse connectors;
- c) discourse genres.

5. Extralinguistic factors refer to ...

- a) anything which is within the language;
- b) linguistic peculiarities which are used by the interlocutors;
- c) anything in the world outside the language, but which is relevant to the utterance.

Показник: обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу.

Завдання 2.

Мета: виявити обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Поєднайте речення з правильними відповідями. Підкресліть якнайменше по одному дискурсивному маркеру в кожній відповіді; поряд з

кожною парою реплік вкажіть по одному екстралінгвістичному фактору, який впливає на мовлення співрозмовників (кожна правильна відповідь із вказаним дискурсивним маркером та екстралінгвістичним фактором – 1 бал).

1. Well, I'm interested in the Symbolists, and I've been reading about Rimbaud –he's kind of seminal, isn't he? a) Well, Stanton's is probably the least sympathetic of Joyce's biographers.

2. Isn't that one of the books in your bibliography? b) I'm majoring in chemical engineering, but I want to change it, anyway.

3. I looked at so many biographies of Joyce, I can't remember which one's which anymore. c) OK, I'll try.

4. Have you declared your major yet? d) He certainly is – and in a way he is a topic already narrowed down for you. He has a very small opus – he

5. You've only got three pages, so be concise, be pithy. stopped writing when he was 21 and ran off to become a trader in Africa.

e) I think, uh...yes, here it is.

Показник: обізнаність з національно-культурними особливостями англomовного дидактичного дискурсу.

Завдання 3.

Мета: виявити обізнаність з правилами мовної поведінки, характерними для англomовного дидактичного дискурсу професійного спілкування.

Інструкція: Розташуйте в правильному порядку п'ять реплік, які містять дискурсивні маркери, що використовуються в діалозі між професором та студентом при обговоренні можливості прийому на інший курс. Поставте цифри 1-5 супроти кожного речення. Зверніть увагу, що серед поданих реплік є зайві (за кожне речення, розташоване в правильному порядку, – 1 бал).

- Well, Newman, you seem to have some familiarity with this field.
- To be honest, Doctor Isaacs, I'm not sure that...
- Now, what can I do for you?
- Ok, thanks very much for your time, Dr Wescott.
- Well then, why can't you enroll in...
- Oh, no you don't! I expect good things from you – starting with your next essay.
- Well, I was wondering if it would be possible for me to audit...?
- As far as I know, our next paper's on...

Зазначимо, що за кожне правильно виконане завдання студент міг отримати 5 балів, 4 бали – за чотири правильні відповіді, 3 – за три правильні відповіді і т.д. Отже, максимальна кількість балів за першим критерієм становила 15 балів.

Метою двох наступних критеріїв було перевірити рівень володіння англомовними дискурсивними вміннями в усному мовленні. Так, для об'єктивної оцінки рівня сформованості вмінь говоріння методисти радять використовувати бальну систему оцінювання, запропоновану Н. Складенко і Т. Олейник [153:86], яку ми певною мірою адаптували згідно з завданнями нашої роботи, а також ми враховували шкали оцінювання ДК, запропоновані в Рекомендаціях Ради Європи. Для оцінювання висловлювань учасників експерименту за бальною системою було умовно визначено максимальну кількість балів, яку може отримати кожен комунікант – 100 балів. При вирішенні питання розподілу кількості балів ми керувалися ступенем їх значущості для досягнення цілей навчання усного мовлення. Моніторинг наявності англомовних дискурсивних умінь здійснювався за такими ознаками: змістовність, зв'язність, логічність та структурування висловлювання відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; вільне оперування відповідним типом дискурсу в мовленнєвій діяльності (дотримання правил ведення бесіди, розгортання теми, інтегруючи підтеми, розвиваючи

окремі положення та завершуючи відповідним висновком); використання риторичних комунікативних стратегій; відповідність комунікативної поведінки виконуваних ролі (вміння пристосовуватися до обставин); розуміння партнерів по спілкуванню, адекватна інтерпретація їх комунікативного наміру; адекватна стилістична забарвленість мовлення; ініціативне продукування дискурсу; відносна правильність мовлення, наявність мовних/мовленнєвих одиниць, дискурсивних маркерів дидактичного типу дискурсу.

Шкала оцінювання англомовних дискурсивних умінь
в усному мовленні студентів

№	Ознаки оцінювання англомовних дискурсивних умінь	Максимальна кількість балів
1.	Змістовність, зв'язність, логічність та структурування висловлювання відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми	20
2.	Вільне оперування відповідним типом дискурсу в мовленнєвій діяльності (дотримання правил ведення бесіди, розгортання теми, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі положення та завершуючи відповідним висновком)	20
3.	Використання риторичних комунікативних стратегій	15
4.	Відповідність комунікативної поведінки виконуваних ролі (вміння пристосовуватися до обставин)	15
5.	Розуміння партнерів по спілкуванню, адекватна інтерпретація їх комунікативного наміру	10
6.	Адекватна стилістична забарвленість мовлення	5

7.	Ініціативне продукування дискурсу	5
8.	Відносна правильність мовлення, наявність мовних/мовленнєвих одиниць, дискурсивних маркерів дидактичного типу дискурсу	10

При оцінюванні висловлювань кожного учасника експерименту йому присвоювалася певна кількість балів. Мовлення учасників експерименту фіксувалось на магнітній плівці, аналізувалось і оцінювалось експертами. Якщо експериментатор та запрошені експерти розцінювали мовлення студента за певним показником досконалим, вони присвоювали йому максимальну кількість балів. В інших випадках оцінка ставилася залежно від отриманих балів згідно зі шкалою оцінювання. Якщо студент не досяг жодних результатів щодо означеного показника, бали не присвоювалися зовсім (0 балів).

Слід зауважити, що надання балів є, певною мірою, суб'єктивним, що пояснюється специфікою оцінювання такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння. Проте це, на нашу думку, не заважає досить об'єктивно оцінити загальний рівень сформованості вмінь студентів володіння англійським усним мовленням завдяки наявності не однієї, а сумарної оцінки.

2. Конструктивно-змістовий критерій

Показник: уміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях.

Завдання 4.

Мета: виявити вміння вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях.

Інструкція: На базі поданої інформації складіть діалогічний міні-дискурс, використовуючи дискурсивні маркери в кожній із ролей.

Student A: You are a freshman. You look lost as you cannot find the building and the lecture hall where your classes are going to be held. You address to the student passing by and ask for help.

Student B: You are an upperclassman. You are eager to help the freshman but you don't know where the building he is looking for is. You offer him to use a map of the University and together find the solution of the problem. To make the freshman not so worried you tell him the same situation which happened to you when you were a first-year student.

Показник: вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах.

Завдання 5.

Мета: виявити вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції в міні-дискурсах.

Інструкція: Складіть міні-дискурс удвох, використовуючи для цього необхідні дискурсивні маркери. Зверніть увагу на логічність і зв'язність реплік.

Your friend is entering the University this year but he has still doubts what University to enter: teacher-training and to become a teacher or technical and to be a programmer. Having worked as a teacher for two years, you advise him to choose the career of a teacher. To your mind, it is rather difficult and responsible, but is worth choosing. Persuade your friend that this will be the right decision.

Показник: вміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу.

Завдання 6.

Мета: виявити вміння відтворювати комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Розіграйте подану ситуацію удвох із партнером. Зверніть увагу на відповідність комунікативної поведінки виконуваний ролі. Використовуйте дискурсивні маркери, де це можливо.

You are having a terrible time in your French class. Your friend can help you in Italian but not in French. He advises you to get a tutor through the Student's Service Centre. Besides it won't cost you anything at all.

3. Професійно-комунікативний критерій

Показник: уміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу.

Завдання 7.

Мета: виявити здатність вживати адекватні для дидактичного типу дискурсу мовні/мовленнєві одиниці, дискурсивні маркери та синтаксичні засоби.

Інструкція: Складіть дидактичний міні-дискурс удвох із своїм партнером.

You have come to the Dean of Admissions in order to enroll for a course. Ask the Dean of Admissions to tell you what courses they have and what opportunities they give. Tell about your preferences. Decide what course will suit you most. Mind the officiality of the situation.

Показник: уміння застосовувати риторичні комунікативні стратегії у дидактичному дискурсі.

Завдання 8.

Мета: виявити здатність студентів до варіювання стратегії аргументації мовця у знайомій ситуації згідно отриманої ролі.

Інструкція: Розіграйте подану ситуацію. Використовуйте риторичні стратегії для того, щоб схилити вашого співрозмовника прийняти правильне рішення.

Student A: You are a sophomore. You are sure that you could achieve more success in another major. You are discussing the reasons for and the possibility of changing your major with your academic faculty adviser. Try to be brief but convincing.

Student B: You are an academic faculty adviser. In your opinion, the idea is right as the student is better at the required major. You try to find the decision. Emphasize your common goal.

Показник: уміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Завдання 9.

Мета: виявити вміння студентів сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Інструкція: Складіть дидактичний дискурс удвох (по 5 реплік з кожного боку). Зверніть увагу на адекватну інтерпретацію комунікативного наміру партнера. Для структурування висловлювань вживайте дискурсивні маркери.

Yesterday it was the last chance for you to take your exam but you couldn't come because of the family circumstances. Your teacher is considered to be the strictest in the University and it will be very difficult to persuade him to give you a new chance. Talk to him, try to be convincing and get a positive answer in the end.

У ході виконання завдань за останніми двома критеріями оцінки були розподілені таким чином: “5” за 100-90 набраних балів, “4” – за 89-70 балів, “3” – за 69-50, за 49-20 балів студент отримував “2”, за решту балів – “1”.

Виконання всіх завдань оцінювалось експертами – викладачами іноземних мов (3) та носіями мови (2). Після виконання завдань були проведені відповідні обчислення, які дали змогу визначити загальний рівень сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей відповідно до результатів, які були отримані під час виконання всієї серії експериментальних завдань. У рамках кожного з критеріїв сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей були визначені такі загальні рівні: високий, середній та низький, кількісна і якісна характеристика кожного з яких наведена в таблиці 3.2.

Схарактеризуємо суть рівневої характеристики сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей.

Високий рівень (115 - 90 балів):

- ✓ мовлення повністю адекватне поставленій комунікативній меті;
- ✓ мовлення адекватне заданій комунікативній ситуації;
- ✓ обраний жанр повністю відповідає заданій комунікативній меті і ситуації;

Таблиця 3.2

Характеристика рівнів сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Рівень сформованості	Кількісна характеристика	Якісна характеристика
Високий рівень	115-90	Кожен із показників АУДК проявляється повністю, постійно й інтенсивно, в тісному зв'язку з усіма ознаками кожного з критеріїв
Середній рівень	89 – 60	Показники АУДК проявляються достатньо переконливо, але деякі з необхідних умінь відсутні
Низький рівень	59 – 0	Показники сформованості АУДК проявляються нечітко або зовсім не проявляються. Прояви деяких з них в межах різних критеріїв носять нестабільний характер.

- ✓ жанрово-стилістичне оформлення мови повністю відповідає нормам країни, мова якої вивчається;
- ✓ тема розкрита повністю. Представлена інформація релевантна. Виклад логічний і послідовний. Використані дискурсивні маркери характерні для обраного типу дискурсу;
- ✓ комунікативна мета партнера усвідомлена повністю, точно зрозумілий сенс отриманого повідомлення;
- ✓ комунікативна мета досягнута в повному обсязі.

Середній рівень (89 - 60 балів):

- ✓ мовлення відповідає поставленій комунікативній меті, але вторинні або додаткові цілі досягнуті не в повному обсязі;
- ✓ автором у цілому враховані всі параметри комунікативної ситуації, спостерігаються окремі незначні випадки неадекватності вживання мовних засобів;
- ✓ обраний жанр в цілому відповідає заданій комунікативній меті та особливостям комунікативної ситуації, але наявні елементи, які характерні для інших жанрів;
- ✓ жанрово-стилістичні норми в цілому дотримані, але спостерігаються окремі помилки;
- ✓ в повідомленні чітка композиційна структура: вступ, основна частина, висновок. Представлена інформація в цілому релевантна. Окремі помилки в логіці і послідовності викладу не ускладнюють його розуміння. Мінімальне використання кліше, характерних для обраного типу дискурсу;
- ✓ комунікативна мета партнера усвідомлена лише частково, що призводить до спотвореного розуміння сенсу отриманого повідомлення;
- ✓ комунікативна мета досягнута частково.

Низький рівень (59 - 0 балів):

- ✓ автор недостатньо або зовсім не усвідомив поставлену комунікативну мету, у зв'язку з чим відбувається реалізація іншої комунікативної мети;
- ✓ автор не враховує всі або деякі параметри комунікативної ситуації, що призводить до неадекватності всього мовлення;
- ✓ обраний автором жанр не відповідає ані заданій комунікативній меті, ані особливостям комунікативної ситуації або відображає лише один з параметрів;
- ✓ присутні грубі порушення жанрово-стилістичних норм, що виражаються в наявності елементів, характерних для інших жанрів, і відсутності необхідних для обраного жанру.
- ✓ порушена структура дискурсу, тобто відсутні або не ясно виражені вступ, основна частина або висновок. Тема розкрита недостатньо. Відсутня

необхідна або наявна надлишкова інформація. Помилки в логіці і послідовності викладу ускладнюють розуміння комунікативного наміру автора. Відсутність дидактичних маркерів, властивих обраному типу дискурсу в мовленні;

- ✓ не усвідомлена комунікативна мета партнера і не зрозумілий сенс отриманого повідомлення;
- ✓ комунікативна мета не досягнута.

Для виявлення рівня сформованості АУДК в усному мовленні необхідно було виявити рівень її сформованості за кожним із запропонованих критеріїв. Критерії рівнів сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей та ознаки їх прояву подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Критерії рівнів сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Критерії	Показники	Оцінка в балах
Теоретико-термінологічний	обізнаність з термінологічною базою дискурсології	5,4,3,2,1,0
	обізнаність з лінгвістичними та екстра-лінгвістичними компонентами дискурсу	5,4,3,2,1,0
	обізнаність з національно-культурними особливостями англомовного дидактичного дискурсу	5,4,3,2,1,0
Конструктивно-змістовий	вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях	5,4,3,2,1,0

	вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах	5,4,3,2,1,0
	вміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу	5,4,3,2,1,0
Професійно-комунікативний	вміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу	5,4,3,2,1,0
	вміння застосовувати комунікативні стратегії дидактичного дискурсу	5,4,3,2,1,0
	вміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації	5,4,3,2,1,0

Кожний студент отримував 9 оцінок, середнє арифметичне яких враховувалося за формулою:

$$X = \frac{S_x}{N}, \text{ де}$$

X- середнє арифметичне;

S_x – сума балів за всіма показниками;

N – число оцінок.

Проілюструємо на прикладі експериментального протоколу процедуру обчислення рівня сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей на початок експерименту (див. табл. 3.4).

Згідно з таблицею 3.4, рівень сформованості АУДК студента Р. Нікітіна виявився досить низьким. Так, середнє арифметичне за теоретико-термінологічним критерієм дорівнює 3; за конструктивно-змістовим – 3,6.

Таблиця 3.4

**Кількісні показники оцінювання рівня сформованості
англомовної усної дискурсивної компетенції
(студента III курсу факультету іноземних мов Р. Нікітіна)**

Критерій	Показники	Оцінка в балах	Середнє арифметичне, X
Теоретико-термінологічний	обізнаність з термінологічною базою дискурсології	2	3
	обізнаність з лінгвістичними та екстра-лінгвістичними компонентами дискурсу	3	
	обізнаність з національно-культурними особливостями англомовного дидактичного дискурсу	4	
Конструктивно-змістовий	вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях	3	3,6
	вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах	4	
	вміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу	4	
	вміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу	1	2

Професійно-комунікативний	вміння застосовувати комунікативні стратегії дидактичного дискурсу	3	
	вміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації	2	

Особливо низькі показники були отримані за третім, професійно-комунікативним критерієм, де середнє арифметичне склало 2 бали. Як засвідчує таблиця, у респондента повністю відсутні вміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу та практично не виражені вміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації. Отже, найвищий показник сформованості АУДК виявився за конструктивно-змістовим (другим) критерієм, а нижчий – за професійно-комунікативним.

Експериментальне навчання проводилося протягом третього курсу на факультетах іноземних мов відповідно до етапів, принципів, завдань, які було розглянуто в другому розділі.

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних були виявлені рівні сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей на початок експерименту. Кількісні дані рівнів сформованості АУДК студентів подано в таблиці 3.5.

Як засвідчує таблиця, високий рівень було виявлено тільки у 9% студентів ЕГ-1, 5% студентів ЕГ-2, 8% КГ-1 і 4% КГ-2. На середньому рівні перебувало лише 10% студентів ЕГ-1, 9% студентів ЕГ-2, 14% КГ-1 та 16% КГ-2. Переважна більшість студентів знаходилася на низькому рівні: 81% у ЕГ-1, 86% у ЕГ-2, 78% у КГ-1 і 80% у КГ-2 (див. дод. М.1, М.2, М.3, М.4).

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції
у студентів III курсів мовних спеціальностей
(передекспериментальний зріз)**

Рівні сформованості	Сума балів	Група (%)			
		ЕГ-1	ЕГ-2	КГ-1	КГ-2
Високий	115-90	9	5	8	4
Середній	89-60	10	9	14	16
Низький	59-0	81	86	78	80

За результатами передекспериментального зрізу було визначено коефіцієнт рівнів сформованості АУДК за формулою:

$$K_{\Gamma} = \frac{\sum_{i=1}^4 \alpha_i}{\sum_{i=1}^4 b_i}, \text{ де}$$

K_{Γ} – коефіцієнт рівня сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей,

α_i – кількість балів, отриманих за одним з критеріїв,

b_i – максимальна кількість балів за цим критерієм.

Кількісні дані щодо коефіцієнта рівня сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей за всіма критеріями подано в таблиці 3.6.

Згідно з даними, наведеними в таблиці, найвищий коефіцієнт рівня сформованості АУДК – 1,0 - 0,81 спостерігався тільки в 4% студентів ЕГ (ЕГ-1) і 3% респондентів КГ (КГ-1). У частини студентів (14%, 10%, 13%, 14% в експериментальних і контрольних групах відповідно) коефіцієнт рівня сформованості ДК коливався у межах від 0,80 до 0,61. У 43% студентів ЕГ-1, 46% – ЕГ-2, 41% – КГ-1 і 43% – КГ-2 коефіцієнт склав 0,60 - 0,41. У значній частини випробуваних (39% та 41% в експериментальних і 43% та 41% у контрольних групах) було виявлено рівень коефіцієнта нижче 0,40.

Таблиця 3.6

**Коефіцієнт рівня володіння англомовною усною дискурсивною
компетенцією у студентів мовних спеціальностей
(передекспериментальний зріз)**

Коефіцієнт сформованості	Група (%)			
	ЕГ-1	ЕГ-2	КГ-1	КГ-2
1,0 - 0,81	4	3	3	2
0,80 - 0,61	14	10	13	14
0,60 - 0,41	43	46	41	43
0,4 і нижче	39	41	43	41

Отже, як засвідчують результати експериментальної роботи з виявлення початкового рівня сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей, у більшості студентів контрольних та експериментальних груп спостерігається приблизно однаковий досить низький рівень. Експериментальне навчання, яке проводилося на формувальному етапі експерименту, відбувалося протягом третього курсу на факультетах іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Проведення й результати експериментального навчання й прикінцевого етапу експерименту представлено в підрозділі 3.2.

3.2. Констатація та інтерпретація одержаних результатів

Після першої частини експериментального навчання студентам було запропоновано виконати завдання проміжного зрізу з метою визначення рівнів сформованості АУДК студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ-1, КГ-2. Тестові завдання були аналогічні завданням констатувального етапу експерименту, однак

базувалися на матеріалі, що було вже вивчено в першому семестрі (див. дод. К). Порівняльні рівні сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції студентів за результатами передекспериментального та проміжного зрізів подано в таблицях 3.7, 3.8.

Таблиця 3.7

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості
англомовної усної дискурсивної компетенції студентів
експериментальної (ЕГ-1) та контрольної (КГ-1) груп (у %)
(передекспериментальний і проміжний зрізи)**

Рівні сформованості АУДК	Група			
	ЕГ-1		КГ-1	
	Передекспери- ментальний	Проміжний	Передекспери- ментальний	Проміжний
Високий	9	21	8	8
Середній	10	25	14	18
Низький	81	54	78	74

За даними таблиці 3.7, в ЕГ-1 відбулися значні позитивні зміни. Так, кількість студентів з високим рівнем сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції підвищилася на 12% (з 9% до 21%), із середнім – на 15% (з 10% до 25%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 27% (з 81% до 54%).

Результати проміжного рівня в КГ-1 засвідчили, що суттєвих змін не відбулося. Кількість студентів із високим рівнем сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції не змінилася (було 8%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася на 4% (з 14% до 18%). Низький рівень сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції було зафіксовано у 74% студентів (було 78%).

Таблиця 3.8

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості
англомовної усної дискурсивної компетенції студентів
експериментальної (ЕГ-2) та контрольної (КГ-2) груп (у %)
(передекспериментальний і проміжний зрізи)**

Рівні сформованості АУДК	Група			
	ЕГ-2		КГ-2	
	Передекспери- ментальний	Проміжний	Передекспери- ментальний	Проміжний
Високий	5	19	4	5
Середній	9	23	16	18
Низький	86	58	80	77

За даними таблиці 3.8, в ЕГ-2 кількість студентів із високим рівнем сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції підвищилася на 14% (з 5% до 19%), із середнім – на 14% (з 9% до 23%), на низькому рівні зменшилася на 28% (з 86% до 58%).

Результати проміжного рівня у КГ-2 засвідчили, що суттєвих змін також не відбулося. Кількість студентів із високим рівнем сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції підвищилася на 1% (з 4% до 5%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася на 2% (з 16% до 18 %). Низький рівень сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції було зафіксовано в 77% студентів (було 80%).

Порівняльні дані рівнів сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції студентів ЕГ-1, КГ-1, ЕГ-2 та КГ-2 за результатами передекспериментального та проміжного зрізів представлено на рис. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4.

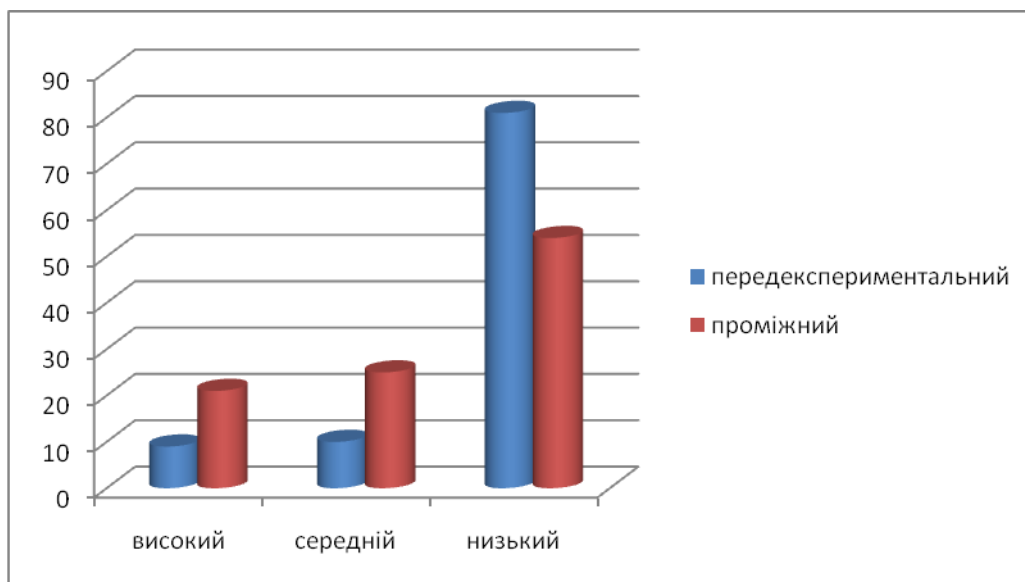


Рис. 3.1. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів EG-1 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

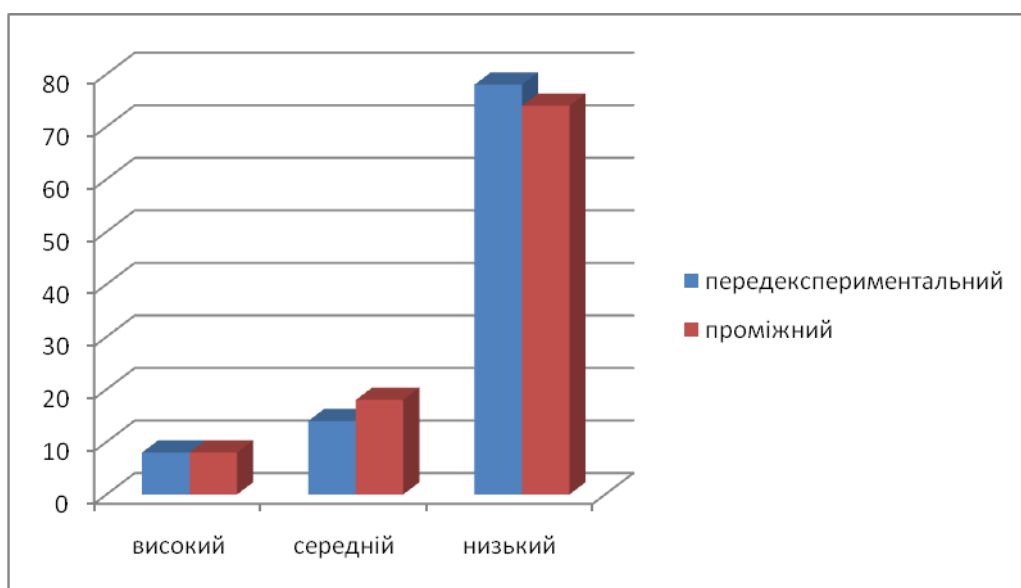


Рис. 3.2. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів KG-1 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

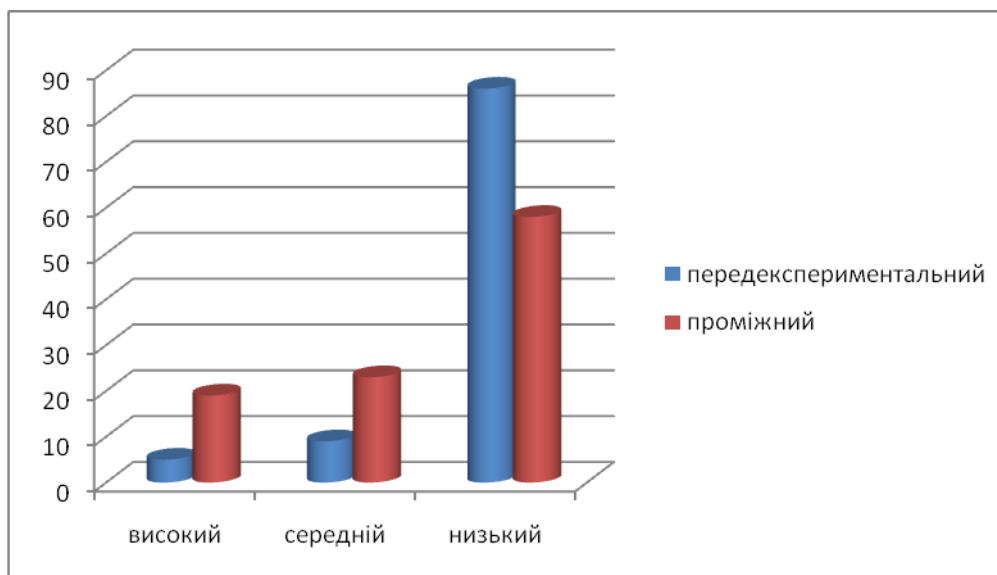


Рис. 3.3. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів ЕГ-2 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

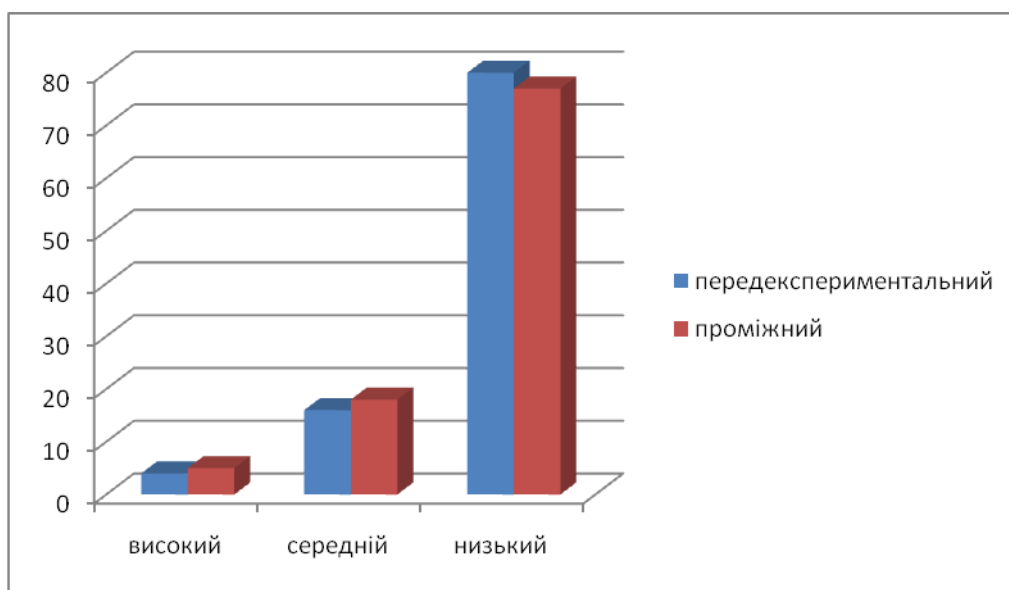


Рис. 3.4. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів КГ-2 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

Отже, можна зазначити, що отримані дані свідчать про позитивний вплив розробленої експериментальної моделі ФАУДК на рівень сформованості АУДК у студентів ЕГ-1 та ЕГ-2.

Друга частина експериментального навчання за розробленою моделлю проводилася протягом наступного семестру. По закінченні експериментального навчання було проведено прикінцевий зріз знань. Його метою було визначення набутого рівня сформованості АУДК студентів мовних спеціальностей. Так, студентам експериментальних та контрольних груп було запропоновано виконати завдання, які були аналогічні тим, що пропонувалися під час передекспериментального та проміжного зрізів (див. дод. Л). Розглянемо порівняльні кількісні дані рівнів володіння АУДК за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів (див. табл. 3.9, 3.10).

Згідно з отриманими результатами, при визначенні рівнів сформованості АУДК у студентів експериментальних груп були відзначені істотні позитивні зміни. Так, високий рівень сформованості АУДК за результатами прикінцевого зрізу в ЕГ-1 відзначено в 47% респондентів, в ЕГ-2 – у 44%, тоді як передекспериментальний зріз виявив високий рівень лише в 9% студентів ЕГ-1 та 5% ЕГ-2.

Таблиця 3.9

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості
англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів
експериментальної (ЕГ-1) та контрольної (КГ-1) груп (у%)
(передекспериментальний та прикінцевий зрізи)**

Рівні сформованості АУДК	Група			
	ЕГ-1		КГ-1	
	Передекспери- ментальний	Прикінцевий	Передекспери- ментальний	Прикінцевий
Високий	9	47	8	9
Середній	10	43	14	23
Низький	81	10	78	68

Таблиця 3.10

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості
англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів
експериментальної (ЕГ-2) та контрольної груп (КГ-2) (у %)
(передекспериментальний та прикінцевий зрізи)**

Рівні сформованості АУДК	Група			
	ЕГ-2		КГ-2	
	Передекспери- ментальний	Прикінцевий	Передекспери- ментальний	Прикінцевий
Високий	5	44	4	7
Середній	9	42	16	24
Низький	86	14	80	69

Як засвідчують дані таблиць, після проведеної експериментальної роботи кількість студентів середнього рівня в ЕГ-1 та ЕГ-2 зросла на 33% (з 10% до 43% і з 9% до 42% відповідно). Значно знизилися показники кількості студентів на низькому рівні: в ЕГ-1 з 81% до 10%, в ЕГ-2 з 86% до 14%.

Щодо результатів прикінцевого діагностування студентів контрольних груп, то там не спостерігалось значних змін у рівнях сформованості АУДК. Так, кількість студентів з високим рівнем володіння АУДК у КГ-1 збільшилась лише на 1%, у КГ-2 – на 3%. Середній рівень був зафіксований у 23% майбутніх фахівців порівняно з 14% на початку експерименту (КГ-1) та у 24% студентів у порівнянні з 16% на початку експерименту (КГ-2). Більшість студентів КГ-1 (68%), як і раніше, залишилася на низькому рівні (було 78%), у КГ-2 – 69% та 80% відповідно (див. дод. Н.1, Н.2, Н.3, Н.4). Отже, можна зазначити, що в контрольних групах не виявлено істотних позитивних змін.

Порівняльні дані рівнів сформованості АУДК студентів ЕГ-1, КГ-1, ЕГ-2 та КГ-2 за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів представлено на рис. 3.5, 3.6, 3.7, 3.8. Порівняння результатів

передекспериментального та післяекспериментального зрізів у студентів представлено в додатках П.1, П.2, П.3, П.4.

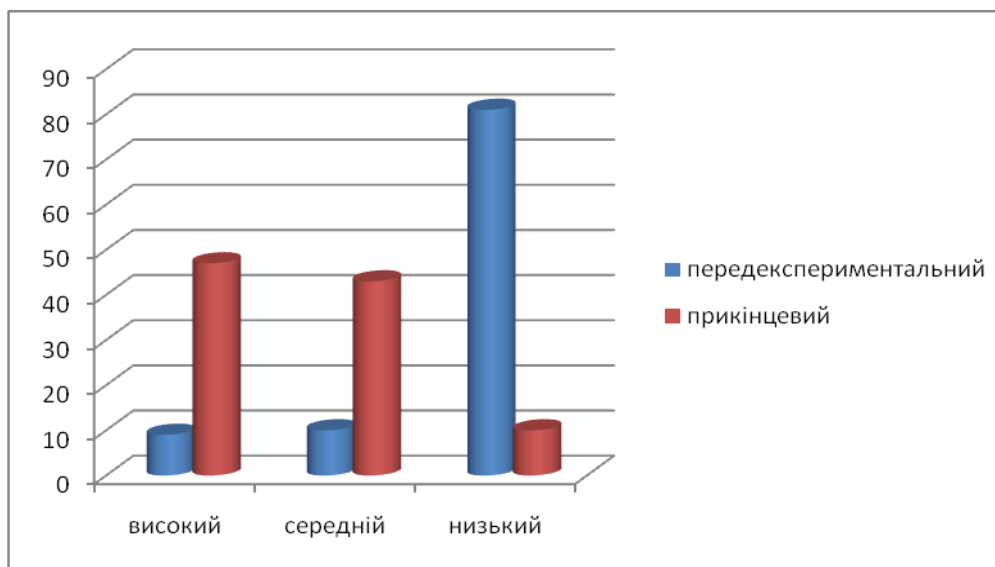


Рис. 3.5. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів ЕГ-1 (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

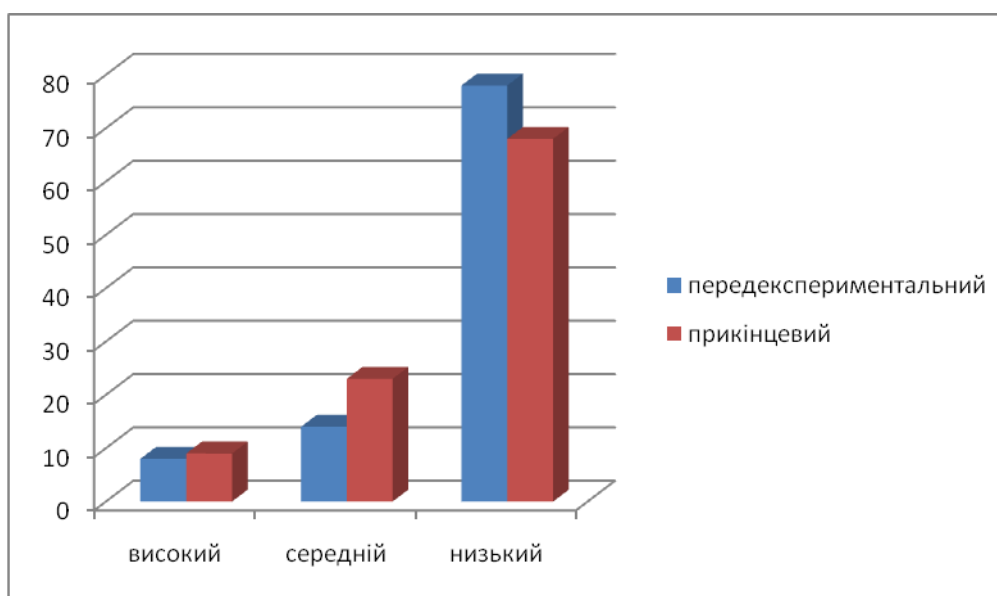


Рис. 3.6. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів КГ-1 (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

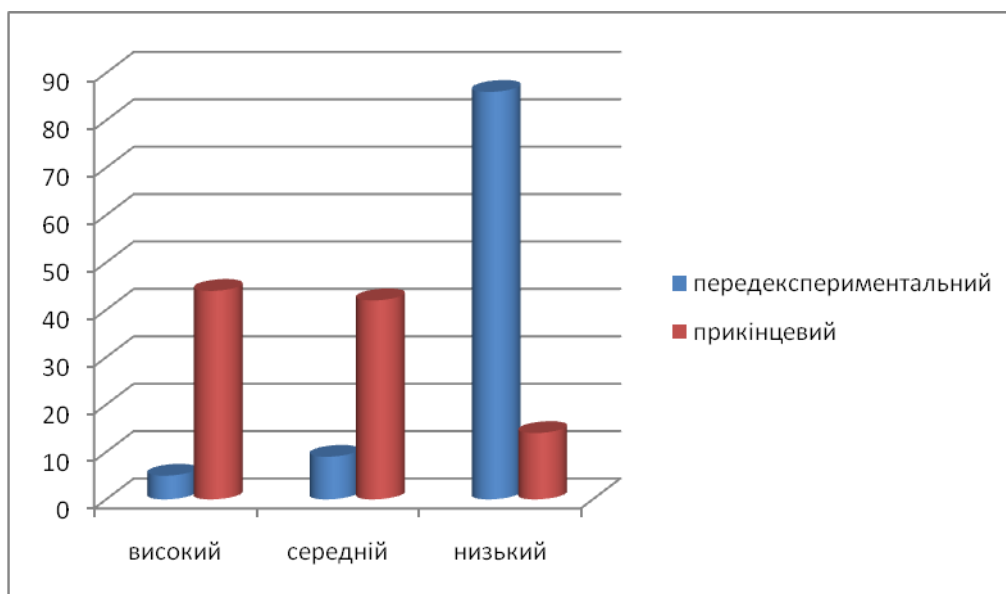


Рис. 3.7. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів ЕГ-2 (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

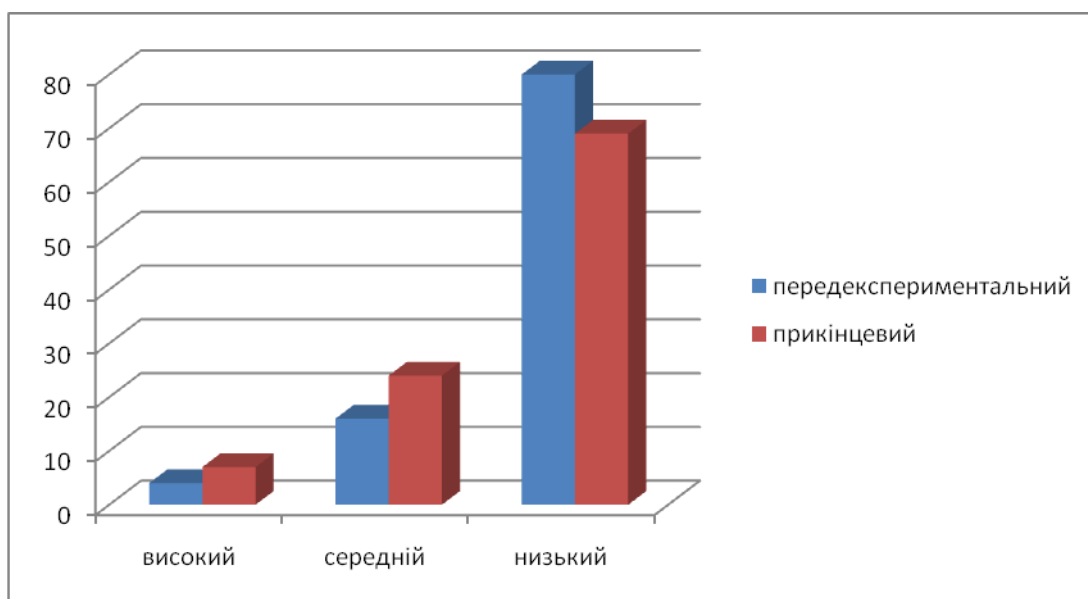


Рис. 3.8. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної усної дискурсивної компетенції студентів КГ-2 (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

Для об'єктивної оцінки результатів експерименту і підтвердження ефективності запропонованої експериментальної методики АУДК ми

скористалися статистичними методами обробки експериментальних даних за критеріями Стюдента та Фішера (див. дод. Р).

Отже, аналіз результатів, отриманих після експериментального навчання, доводить ефективність застосування розробленої моделі ФАУДК у студентів мовних спеціальностей, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження. Теоретичні положення, представлені в попередніх розділах, і результати експериментального дослідження дозволяють сформулювати методичні рекомендації щодо ФАУДК у студентів мовних спеціальностей, які представлено в наступному підрозділі дослідження.

Відтак, основу експериментальної методики склала модель ФАУДК у студентів мовних спеціальностей, у межах якої реалізувалася та функціонувала розроблена система вправ та укладені методичні рекомендації з ФАУДК у студентів мовних спеціальностей, спрямовані на отримання студентами знань про особливості англomовного дидактичного дискурсу і розвиток умінь володіння англomовною усною дискурсивною компетенцією.

3.3. Методичні рекомендації з формування англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей

Теоретичне та експериментальне дослідження проблеми ФАУДК у студентів мовних спеціальностей дозволяє укласти методичні рекомендації щодо його формування.

Практичною метою ФАУДК у студентів мовних спеціальностей є: обізнаність студентів з основними поняттями дискурсу, ситуаціями їх вживання, лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу, національно-культурними особливостями англomовного дидактичного дискурсу; формування вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях; моделювання реальних комунікативних ситуацій дидактичного типу дискурсу; мовностилістичне оформлення дидактичного дискурсу; сприймання та відтворювання цілісних дидактичних

дискурсів з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації; систематизація та об'єднання всіх знань стосовно англомовного дидактичного дискурсу та англомовної ДК.

Дискурсивна компетенція є складним багатокомпонентним явищем, яке інтегрує в собі значний комплекс знань, умінь і навичок. Дискурсивними називаються вміння будувати висловлювання відповідно до певних лексичних, граматичних, стилістичних, композиційних правил; поєднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії; аналізувати ситуацію спілкування та її компоненти; враховувати контекст комунікативної взаємодії; проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації; інтерпретувати дискурс згідно з комунікативною ситуацією; структурувати дискурс відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; регулювати загальну модальність дискурсу; виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу; встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації.

Англомовна усна дискурсивна компетенція студентів мовних спеціальностей – це здатність мовної особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні монологічні та діалогічні усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійного педагогічного спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівнях та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів. Відтак, зміст формування ДК студентів мовних спеціальностей передбачає набуття студентами знань про особливості дискурсивних явищ у своїй галузі, формування у студентів дискурсивних умінь англійською мовою, а також самостійну роботу майбутніх учителів у процесі формування в них АУДК.

Формування АУДК у студентів мовних спеціальностей рекомендується здійснювати на основі спеціально розробленої системи вправ, яка містить: вправи на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів та

формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій; вправи на формування дискурсивних умінь; вправи на закріплення та вдосконалення дискурсивних умінь. Кожна з означених груп вправ включає вправи певних типів. Так, до першої групи вправ входять некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, індивідуальні, парні та групові типи вправ, а також лінгвістичні і реконструктивні види вправ. Завдання включають: введення мовних, мовленнєвих, термінологічних одиниць та дискурсивних маркерів дидактичного типу дискурсу; розпізнавання/відбирання мовних/мовленнєвих одиниць і дискурсивних маркерів дидактичного дискурсу відповідно до комунікативної ситуації; формування навичок вживання нових мовних/мовленнєвих одиниць і дискурсивних маркерів у комунікативних ситуаціях монологічного/діалогічного характеру; сприймання й відтворювання комунікативних ситуацій з вивченими мовними/мовленнєвими одиницями; реконструювання дискурсу за допомогою вивчених мовних/мовленнєвих одиниць: розширювання/звужування; розуміння адресованого співрозмовником висловлювання і відреагування, дотримуючись правил дидактичного дискурсу. Друга група вправ включає умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні, індивідуальні, парні та групові типи вправ; реконструктивні, аналітичні, креативно-конструктивні види вправ. Завдання включають: аналіз комунікативних ситуацій і планування свого вислову відповідно до обраної стратегії; відбір найбільш відповідного мовленнєвого жанру залежно від комунікативної мети; виокремлювання необхідної інформації із тексту і презентування її як міні-дискурс; інтерпретування усних дискурсів відповідно до комунікативного наміру мовця; інтегрування окремих частин дискурсу в єдине ціле; організування зв'язної послідовності речень у міні-дискурс за допомогою мовних засобів когезії; відтворювання міні-дискурсу з опорою на початок/закінчення висловлювання; реалізацію структурно-композиційного оформлення монологічного/діалогічного дискурсу; моделювання реальних комунікативних ситуацій

дидактичного дискурсу; створювання своїх міні-дискурсів монологічного/діалогічного характеру; реалізацію мовленнєвої тактики у нових ситуаціях та комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії. Третя група складається з комунікативних, продуктивних, індивідуальних, парних та групових типів вправ; креативно-конструктивних видів вправ. Завдання включають: самостійне створювання цілісного дидактичного дискурсу; оперування відповідним типом дискурсу в мовленнєвій діяльності; ініціативне продукування англomовного дидактичного дискурсу; створення реальних дискурсів, працюючи в режимі on-line.

Вищезазначену систему вправ рекомендуємо реалізувати в процесі формування АУДК у студентів мовних спеціальностей, який повинен обіймати три взаємопов'язані етапи, що розраховані на проведення впродовж третього року навчання.

Перший – когнітивно-збагачувальний – етап передбачає озброєння знаннями термінологічної бази дискурсу, формування комунікативного мінімуму в межах дидактичного дискурсу. З цією метою рекомендуємо проведення традиційних та інтерактивних лекцій (лекція-інтерв'ю, лекція-ситуація) за темами: “Discourse Studies”, “Discourse modi. Discourse types. Discourse genres. Correlation of concepts “text”, “discourse”, “communication”, “Discourse competence and its characteristics”, “Educational factors determining discourse competence development. Classroom discourse versus natural discourse. Classroom interaction” у рамках спецкурсу “Discourse in Language Teaching” та практичних занять, на яких відбувається робота з автентичними інформаційно-пізнавальними текстами дидактичної спрямованості, конспектування нової інформації, порівняння різних типів дискурсів, вилучення з них певної соціокультурної інформації про особливості англomовного дидактичного дискурсу, аудіовізуальне пред'явлення моделей англomовного дидактичного дискурсу, аналіз комунікативних ситуацій, у яких створюється реальний дидактичний дискурс.

На другому – репродуктивно-комунікативному – етапі відбувається

формування дискурсивних умінь студентів, стратегічного і тактичного компонентів ДК, а також розвиток умінь та навичок самостійної роботи. Зазначений етап передбачає використання таких прийомів навчання, як: відтворення міні-дискурсів, обговорення, парні та групові рольові ігри, моделювання реальних комунікативних ситуацій дидактичного дискурсу. На означеному етапі, крім семінарських занять з англійської мови, рекомендуємо використовувати другий розділ спецкурсу “Discourse in Language Teaching”, що передбачає аудиторну та самостійну роботу студентів. Означена частина спецкурсу містить спеціальні автентичні тексти дидактичної спрямованості до кожного підрозділу та завдання до них, а також завдання, призначені для самостійної роботи студентів (міні-проекти, міні-презентації). На цьому етапі рекомендується проводити роботу з автентичними фаховими аудіо- та відеоматеріалами, які містять інформацію щодо професійного дидактичного спілкування. Студенти мають змогу зануритися в професійне мовне середовище і, таким чином, наблизитися до реальної комунікації носіїв мови.

Третій – конструктивно-творчий – етап передбачає закріплення і вдосконалення дискурсивних умінь студентів, формування жанрового і текстового компонентів ДК. На цьому етапі передбачається моделювання цілісних дискурсів, створення реальних дискурсів у режимі on-line, що відбувається в ході скайп-конференцій, робота зі спецкурсом “Discourse in Language Teaching”, проведення відеопрезентацій, рольових ігор, міні-конференцій, бесід, проектів, виконання творчих завдань, проведення лекцій студентами.

Процес формування ДК у студентів мовних спеціальностей передбачає обов’язкову самостійну роботу студентів, спрямовану на самостійне, позааудиторне оволодіння навичками вживання дискурсивних одиниць у професійному педагогічному англomовному спілкуванні, проведення проектної роботи, відеопрезентацій, on-line конференцій, лекцій, які проводяться студентами. Самостійна робота вимагає самоорганізації та творчого підходу до виконання завдань і включає три етапи: підготовчий (постановка завдання,

визначення цілей та термінів його виконання); основний (пошук інформації, засвоєння, переробка, застосування, оформлення завдання); прикінцевий (представлення виконаного завдання на занятті), в результаті яких студенти представляють підготовлене завдання перед усією аудиторією як цілісний дискурс з обов'язковим дотриманням усіх правил мовностилістичного оформлення англomовного дидактичного дискурсу.

Серед самостійно-дослідницьких завдань, що склали основу третього етапу, рекомендуємо проектну роботу, проведення якої складається з двох етапів: теоретичного та практичного (творчого). Перший етап включає пошук інформації за певною темою у джерелах мережі Інтернет та представлення її у вигляді повідомлень, презентацій або доповідей на аудиторних заняттях. На другому етапі студенти мають виконати творче завдання: розіграти дидактичну ситуацію, провести міні-конференцію або дискусію, використовуючи у своєму мовленні дискурсивні одиниці професійного педагогічного спілкування, дискурсивні маркери, та дотримуючись правил мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу. Результати роботи представляються на аудиторних заняттях та обговорюються всіма студентами групи.

Особливе місце займає такий вид навчання, як відеопрезентація, що є різновидом методу проектів. У ньому рекомендуємо застосовувати ігрові-рольові форми, які моделюють професійну діяльність студента індивідуально чи в складі групи. Означений вид роботи складається з декількох етапів. На початковому етапі викладач представляє план презентації, на другому – студенти самостійно беруть інтерв'ю у викладачів англійської мови, у носіїв мови, в інших студентів групи. Ці виступи фіксуються на відеоплівці для подальшого презентування в аудиторії. Представлені відеоматеріали обговорюються студентами всіх груп на відкритому занятті. Студенти можуть або підтримати точку зору того, хто виступав, або спростувати її. Зазначимо, що такий вид роботи дає студентам можливість продемонструвати сформовані дискурсивні вміння англійською мовою, а також познайомитися з думками

представників старшого покоління з певної теми та з баченням проблеми носіями англомовної культури.

Рекомендуємо таку роботу, як проведення on-line конференцій, що спонукає студентів до інтерактивної діяльності та дає позитивні результати щодо підготовки фахівців до професійної педагогічної діяльності. Проведення on-line конференцій складається з таких етапів: визначається тема конференції, її ведучий і терміни проведення; оголошується збір доповідей і публікується прес-реліз конференції в режимі on-line; проводиться обговорення доповідей; конференція завершується. Означений вид роботи є досить ефективним для формування АУДК, оскільки спілкування відбувається в реальному часі і йому характерні всі особливості усного мовлення.

Не меншу значущість має такий вид навчання, як проведення лекцій студентами. Спочатку україномовні студенти прослуховують лекції на певні лінгводидактичні теми викладачів вищих навчальних закладів Англії/Америци. Після цього йде методичний розбір представленої лекції англійською мовою. Обговорюється, наскільки підхід до викладання іноземних колег відрізняється від підходу вітчизняних викладачів, подача якого матеріалу сприймається легше, який алгоритм пред'явлення матеріалу є найбільш ефективним, які методи та прийоми впроваджують вітчизняні викладачі і викладачі англомовних країн, які невербальні засоби застосовуються під час пояснення. В ході обговорення студенти доходять висновків щодо результативності пред'явлення лекційного матеріалу. Після цього студенти одержують завдання самостійно розробити свою міні-лекцію на певну тему англійською мовою і представити її перед іншими студентами групи. Презентовані лекції оцінюються викладачами та іншими студентами групи за певними критеріями, які допомагають виявити сформованість ДК студентів.

Навчальні досягнення студентів при формуванні АУДК рекомендується оцінювати на аудиторних заняттях під час виконання письмових та усних завдань, для чого рекомендуємо розробити систему рейтингових балів з урахуванням критеріїв оцінювання навчального процесу в певному ВНЗ.

Оцінюючи рівень сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей, рекомендується використовувати такі критерії, як-от: теоретико-термінологічний з показниками: обізнаність з термінологічною базою дискурсології; обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу; обізнаність з національно-культурними особливостями англomовного дидактичного дискурсу; конструктивно-змістовий з показниками: вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях; уміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах; уміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу; професійно-комунікативний з показниками: вміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу; вміння застосовувати риторичні комунікативні стратегії у дидактичному дискурсі; вміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Отже, можна зазначити, що теоретичне дослідження та практичні результати експериментального навчання підтвердили необхідність формування АУДК у студентів мовних спеціальностей в процесі їхньої підготовки у відповідному ВНЗ.

Висновки з розділу 3

У третьому розділі описано експериментальну перевірку ефективності методики ФАУДК у студентів мовних спеціальностей. Так, можна підсумувати:

1. Експериментальна перевірка моделі ФАУДК у студентів мовних спеціальностей передбачала реалізацію таких його етапів: пошуково-розвідувального (проведення анкетування студентів з метою виявлення їх ставлення до необхідності формування АУДК у студентів мовних спеціальностей); констатувального (проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення вихідного рівня сформованості вмінь володіння АУДК у

майбутніх учителів англійської мови, а також наявних фахових знань з професійного спілкування); формувального (проведення експериментального навчання за експериментальною моделлю ФАУДК у студентів мовних спеціальностей з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі); прикінцевого (проведення післяекспериментального (контрольного) зрізу з метою встановлення підсумкового рівня сформованості АУДК).

2. Для того, щоб визначити рівні сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей, було виділено такі критерії: теоретико-термінологічний з показниками: обізнаність з термінологічною базою дискурсології, лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу, національно-культурними особливостями англійського дидактичного дискурсу; конструктивно-змістовий з показниками: вміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях, декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах, моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу; професійно-комунікативний з показниками: вміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу, застосовувати риторичні комунікативні стратегії у дидактичному дискурсі, сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

3. Спираючись на результати, отримані після виконання студентами експериментальних завдань, згідно з кожним критерієм було визначено рівні сформованості у студентів АУДК: високий, середній, низький.

4. Згідно з результатами констатувального етапу, високий рівень сформованості англійської усної дискурсивної компетенції мають лише 9% студентів ЕГ-1, 5% студентів ЕГ-2, 8% КГ-1 і 4% КГ-2. Середній рівень було виявлено лише у 10% студентів ЕГ-1, 9% студентів ЕГ-2, 14% КГ-1 та 16% КГ-2. Переважна більшість студентів знаходилася на низькому рівні: 81% у ЕГ-1, 86% у ЕГ-2, 78% у КГ-1 і 80% у КГ-2.

5. Проміжний зріз виявив певні зміни. Так, в ЕГ-1 кількість студентів з високим рівнем сформованості АУДК підвищилася на 12% (з 9% до 21%), із середнім – на 15% (з 10% до 25%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 27% (з 81% до 54%). В КГ-1 кількість студентів з високим рівнем сформованості АУДК не змінилася (було 8%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася на 4% (з 14% до 18%). Низький рівень сформованості АУДК було зафіксовано у 74% студентів (було 78%). В ЕГ-2 кількість студентів з високим рівнем сформованості АУДК підвищилася на 14% (з 5% до 19%), із середнім – на 14% (з 9% до 23%), на низькому рівні зменшилася на 28% (з 86% до 58%). У КГ-2 кількість студентів з високим рівнем сформованості АУДК підвищилася на 1% (з 4% до 5%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася на 2% (з 16% до 18%). Низький рівень сформованості АУДК було зафіксовано в 77% студентів (було 80%).

6. Прикінцевий зріз виявив істотні зміни в рівнях сформованості АУДК. Так, в ЕГ-1 з високим рівнем сформованості АУДК виявилось 47% студентів ЕГ-1 (з 9% на початку навчання), 44% студентів ЕГ-2 (було 5%). В КГ-1 кількість студентів з високим рівнем сформованості АУДК змінилася на 1% (з 8% до 9%), в КГ-2 кількість студентів змінилася на 3% (з 4% до 7%). Середній рівень було зафіксовано у 43% студентів ЕГ-1 (було 10%), 42% в ЕГ-2 (було 9%), 23% у КГ-1 (було 14%) та 24% у КГ-2 (було 16%). Низький рівень було виявлено у 10% студентів ЕГ-1 (було 81%), 14% студентів ЕГ-2 (було 86%), 68% студентів КГ-1 (було 78%) та 69% КГ-2 (було 80%).

7. Вірогідність отриманих результатів дослідження підтверджена методами математичної статистики, заснованої на критеріях Стьюдента та Фішера.

8. На базі отриманих результатів дослідження були укладені методичні рекомендації щодо ФАУДК у студентів мовних спеціальностей.

Отже, результати, отримані в ході експериментального навчання, майже повністю співпадають з очікуваними, що підтверджує вихідну гіпотезу нашого дослідження.

Основні результати третього розділу опубліковано в працях [18; 19; 20].

ВИСНОВКИ

У **висновках** викладено результати дослідження, основні з них такі.

Дослідження присвячено формуванню англomовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей; теоретичному обґрунтуванню, розробці й експериментальній перевірці методики формування АУДК у студентів мовних спеціальностей.

1. Англomовна усна дискурсивна компетенція студентів мовних спеціальностей – це здатність мовної особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні монологічні та діалогічні усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійного педагогічного спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівнях та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів.

Дискурсивна компетенція входить до складу комунікативної компетенції і складається зі стратегічного, тактичного, жанрового і текстового компонентів. За своєю сутністю вона є спроможністю особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні дискурси різних типів (усні і письмові) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки семантико-прагматичної і граматичної організації та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів. У цьому контексті дискурсивні вміння – це здатність будувати висловлювання відповідно до певних лексичних, граматичних, стилістичних, композиційних правил; поєднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії; аналізувати ситуацію спілкування та її компоненти; враховувати контекст комунікативної взаємодії; проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації; інтерпретувати дискурс згідно з комунікативною ситуацією; структурувати дискурс відповідно до особливостей функціонального стилю і жанрової форми; регулювати загальну модальність дискурсу; виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу;

встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації.

2. Тип дискурсу розуміється як зразок, модель однорідної групи дискурсів, що мають загальні, характерні для цієї групи екстра- та інтралінгвістичні ознаки, зумовлені авторською інтенцією і ситуацією спілкування. Дидактичний дискурс є різновидом педагогічного дискурсу, що входить до складу інституціонального дискурсу. Дидактичний дискурс є комунікативною діяльністю взаємодіючих сторін у межах комунікативної ситуації, яка реалізується за допомогою вербальних і невербальних знаків та охоплює певні комунікативні стратегії (основні та допоміжні), що є послідовністю мовних дій у типовій педагогічній ситуації і спрямовані на здійснення цілей навчання та прищеплення студентам норм і правил комунікативної поведінки.

3. Сутність методики формування АУДК у студентів мовних спеціальностей розкриває експериментальна модель, що складається з трьох етапів: когнітивно-збагачувального, репродуктивно-комунікативного і конструктивно-творчого. На першому етапі відбувається озброєння студентів знаннями термінологічної бази дискурсу і формування лінгвокомунікативного мінімуму в межах дидактичного дискурсу. На другому – формування дискурсивних умінь студентів, стратегічного і тактичного компонентів дискурсивної компетенції. Третій етап забезпечує закріплення й удосконалення дискурсивних умінь студентів, формування жанрового і текстового компонентів дискурсивної компетенції.

4. Формування АУДК у студентів мовних спеціальностей забезпечено використанням системи вправ, розробленої за принципами науковості, систематичності і послідовності, свідомості й активності, міцності знань, умінь та навичок, міжкультурної взаємодії, професійної компетентності викладача, системності, функціональності, стилістичної диференціації, комунікативності, домінуючої ролі вправ, апроксимації. За своїм складом ця система містить три групи: 1) на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів, навичок і вмінь сприйняття та здійснення комунікативних дій; 2) формування

дискурсивних умінь; 3) закріплення й удосконалення дискурсивних умінь.

5. Ефективність експериментальної методики формування АУДК у студентів мовних спеціальностей визначено за такими критеріями і показниками: теоретико-термінологічним (обізнаність з термінологічною базою дискурсології, лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу, національно-культурними особливостями англомовного дидактичного дискурсу); конструктивно-змістовим (уміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях, декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах, моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу); професійно-комунікативним (уміння мовностилістично оформлювати дидактичний дискурс, застосовувати риторичні комунікативні стратегії в дидактичному дискурсі, сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації).

6. Результати експериментального навчання підтвердили, що сформованість АУДК у студентів мовних спеціальностей забезпечується цілеспрямованим відбором і впровадженням у зміст навчання мовних і мовленнєвих одиниць дидактичного дискурсу та дискурсивних маркерів; використанням системи професійно-орієнтованих вправ із формування дискурсивних умінь; зануренням студентів в активну англомовну комунікативно-дискурсивну діяльність. Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня АУДК студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, в ЕГ-1 і ЕГ-2 кількість студентів, які досягли високого рівня сформованості АУДК зросла на 38% і на 39% відповідно, середнього – на 33% в ЕГ-1 і на 33% в ЕГ-2, низького рівня – зменшилася в ЕГ-1 на 71%, в ЕГ-2 – на 72%. У КГ також відбулися певні позитивні зрушення, проте динамічна зміна результатів передекспериментального порівняно з післяекспериментальним зрізом була незначною: у КГ-1 кількість студентів високого рівня сформованості АУДК зросла на 1%, в КГ-2 – на 3%, на середньому рівні вона покращилася на 9% – в

КГ-1 і на 8% – в КГ-2, на низькому рівні кількість студентів зменшилася на 10% – в КГ-1 і на 11% – в КГ-2.

7. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації з формування АУДК у студентів мовних спеціальностей, спрямовані на набуття знань про особливості англомовного дидактичного дискурсу і формування у студентів АУДК. Процес формування АУДК у студентів мовних спеціальностей передбачав обов'язкову самостійну роботу студентів, видами якої була робота з автентичними фаховими аудіо- та відеоматеріалами з мережі Інтернет; виконання творчих завдань; підготовку проектів та відеопрезентацій; створення реальних дискурсів в режимі on-line, що відбувалося в ході скайп-комунікації; підготовку студентів до самостійного проведення лекцій. Методичне забезпечення етапів, що включає лекційний і практичний матеріал, а також самостійну роботу студентів, відображено у змісті спецкурсу “Discourse in Language Teaching”.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування англомовної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Перспективним напрямком може стати розробка методики формування англомовної дискурсивної компетенції студентів старших курсів і магістрантів спеціальності «Іноземна мова і література» в усіх аспектах мовленнєвої діяльності, адаптація розробленої методики до умов післядипломної освіти і підвищення кваліфікації фахівців-викладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амірагова Н.С. Впровадження інтерактивних технологій у процес навчання іноземних мов: матеріали 4-ої міжвуз. наук.-практ. конф. [“Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах”], (27 листопада 2009 р.) / Н.С. Амірагова. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Ч. 2. – С. 56-59.

2. Амірагова Н.С. Дискурсивна компетенція як складова комунікативної компетенції викладачів іноземних мов: матеріали III міжнар. наук. конф. [“Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у східній Європі: для чого та як?”], (15-16 травня 2009 р.) / Н.С. Амірагова. – Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2009. – С. 32-33.

3. Амірагова Н.С. Стан формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Н.С. Амірагова // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – Вип. 56. – С. 237-240.

4. Амірагова Н.С. Формування дискурсивної компетенції студентів мовних спеціальностей: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. [“Філологія і освітній процес: 21 століття”], (30 вересня - 2 жовтня 2010 р.) / Н.С. Амірагова. – Одеса: Вид-во КП ОМД, 2010. – С. 7-8.

5. Английский язык для студентов гуманитарных факультетов иностранных языков: [учебник] / Г.Н. Зыкова, Л.А. Кочетова, А.М. Лебедев и др. / Под ред. канд. пед. наук, доц. Л.А. Кочетовой. – [2-е изд., испр.] – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 380с.

6. Аренова М.Ж. Место языковой личности в концептуальной картине мира: материалы междунар. научно-практ. конф. [“Проблемы межкультурной коммуникации в современном образовательном пространстве”] / М.Ж. Аренова. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2003. – С. 209.

7. Арутюнова Н.Д. Речь / Н.Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – [2-е изд.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 414-416.

8. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

9. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 205 с.

10. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара / В.И. Байденко. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с.

11. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): [учебное пособие для преподавателей и студентов] / Т.М. Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

12. Баранов А.Г. Когнитивность текста (к проблеме уровней абстракции текстовой деятельности) / А.Г. Баранов // Жанры речи. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 5-16.

13. Баташов Н.А. Совершенствование устной монологической речи студентов 3-го курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Баташов. – Л., 1988. – 203 с.

14. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Худ. лит-ра, 1986. – С. 428–473.

15. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. – [Серія “Альма-матер”]. – Бібліогр.: с. 304-317.

16. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Ред., вступ. ст., коммент. Ю.С. Степанов, пер. с фр. Ю.Н. Караулов. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с. – Библиогр.: с. 399-406.

17. Бершадська Н.С. Експериментальна модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Н.С. Бершадська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2011. – № 3-4. – С. 211-216.

18. Бершадська Н.С. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання англомовної усної дискурсивної компетенції студентів факультетів іноземних мов / Н.С. Бершадська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2011. – № 7-8. – С. 34-38.

19. Бершадська Н.С. Контроль рівня сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Н.С. Бершадська // Наука і освіта: науково-практичний журнал ПНДЦ АПН України. – [Серія: Педагогіка]. – 2011. – Вип. 2. – С. 68-70.

20. Бершадська Н.С. Методичні рекомендації з формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Н.С. Бершадська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2011. – № 7-8. – С. 145-149.

21. Бершадська Н.С. Організація процесу експериментального навчання при формуванні англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. [“Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін”], (25 лютого 2011 р.) / Н.С. Бершадська. – Ялта; Євпаторія: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2011. – С. 63-65.

22. Бершадська Н.С. Спецкурс “Discourse in Language Teaching” для студентів старших курсів мовних спеціальностей / Боднар С.В., Бершадська Н.С. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2011. – 78 с.

23. Бершадська Н.С. Формування усної дискурсивної компетенції в майбутніх учителів англійської мови: матеріали междунар. научно-практ. конф. [“Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2010”], (20-27 грудня 2010 р.). – [Серія “Педагогіка, психологія і соціологія”] / Н.С. Бершадська. – Одеса: Черноморье, 2010. – Т. 26. – С. 72-74.

24. Беспалова С.В. Дискурс в лінгвістическій і практиці преподаванія (немецький язык) / С.В. Беспалова. – Саранск: Тип. "Красн. Октябрь", 2003. – 116 с.

25. Бисималиева М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М.К. Бисималиева // Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 78-85.

26. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

27. Бігич О.Б. Мультимедійне забезпечення лекцій як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 18-21.

28. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К.: КНЛУ, 2005. – 41 с.

29. Боднар С.В. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання студентів факультетів іноземних мов професійно-орієнтованого англомовного спілкування: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. [“Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін”], (25 лютого 2011 р.) / С.В. Боднар. – Ялта; Євпаторія: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2011. – С. 88-91.

30. Боднар С.В. Формування дискурсивної компетенції як складової комунікативної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов / С.В. Боднар // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – Вип. 55. – С. 211-215.

31. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 288 с.

32. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или Сколько методики нужно будущему учителю? / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3-10.

33. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г.І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28-31.

34. Бочкин А.И. Методика обучения информационному поиску/А.И. Бочкин// Информатика и образование. – 2000. – № 3. – С.7-10.

35. Буднік А.О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Буднік Анжела Олександрівна. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2010. – 258 с.

36. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ., сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

37. Варій М.Й. Загальна психологія: [навчальний посібник] / М.Й. Варій. – [2-ге видан., випр. і доп.]. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.

38. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

39. Возна М.О. Підручник англійської мови для 3-го курсу / Під ред. В.І. Карабана. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 496 с.

40. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.

41. Волошин П. Английский язык делового общения как лингвистическое и дидактическое явление: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Волошин Пётр. – М.: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2001. – 178 с.

42. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

43. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

44. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс / А.Р. Габидуллина. – Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.

45. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 318 с.

46. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

47. Гедз С.Ф. Комуникативно-прагматичні особливості висловлювань з інтерогативним значенням у сучасній англійській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. – К.: КДЛУ, 1998. – 16 с.

48. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований/Н.И. Гез//Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17-24.

49. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.

50. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.

51. Головина Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: школа с углубленным изучением английского языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.П. Головина. – СПб: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. – 314 с.

52. Гончаренко С.Ю. Український педагогічний словник / Уклад. С.Ю. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

53. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: [монографія] / О.М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.

54. Горский Д.П. Обобщение и познание / Д.П. Горский. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.

55. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: [монография] / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

56. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка / П.Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 57 с.

57. Демьянков В.В. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) / В.В. Демьянков // Известия АН СССР. – [Серия: литературы и языка]. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 327-337.

58. Димова Г.В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Димова Галина Викторовна. – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2004. – 17 с.

59. Дискурс. Программа курса [Электронный ресурс] / Сост. А.А. Кибрик. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/otip/new/main/courses/discourse/discourse-prog2005.doc>

60. Добровольська Л.С. Лінгводидактичні принципи організації процесу навчання іноземних мов в умовах євроінтеграції / Л.С. Добровольська // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Київ: Вид-во КАІ, 2011. – Вип. 26. – С. 207-214.

61. Елухина Н.В. Дискурсивная компетенция и её роль в овладении иноязычным профессиональным общением / Н.В. Елухина // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: сб. науч. тр. – М.: Изд-во Московского лингвистического ун-та, 2000. – Вып. 454. – С. 60-65.

62. Єременко Т.Є. Мовленнєве спілкування англійською мовою: фонетичний аспект / Т.Є. Єременко. – Одеса: ОЦНТЕІ, 2003. – 219 с.

63. Єременко Т.Є., Подлесна А.В. Інтерактивні методи у викладанні спецкурсів та спецсемінарів на факультеті іноземних мов: матеріали 4-ої міжвуз. наук.-практ. конф. [“Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах”], (27 листопада 2009 р.) / Т.Є. Єременко, А.В. Подлесна. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Ч. 2. – С. 3-11.

64. Жаровцева Т.Г. Принцип діалогічності у підготовці майбутніх вихователів до роботи з сім'єю: матеріали междунар. форуму [«Современные тенденции в

педагогической науке Украины и Израиля: Путь к интеграции»] / Т.Г. Жаровцева. – Израиль: Университетский центр Ариэль в Самарии, 2010. – С. 36-40.

65. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

66. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2004. – 293 с.

67. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науков. ред. укр. вид., доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

68. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.

69. Заскалета С.Г. Організація дистанційного навчання в країнах Європейського Союзу / С.Г. Заскалета // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – Вип. 55. – С. 268 – 273.

70. Захарова Е.П. Коммуникативная норма и речевые жанры / Е.П. Захарова // Жанры речи: сб. научн. ст. / Отв. ред. В.Е. Гольдин. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1999. – Вып. 3. – С. 76-81.

71. Зернецкий П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П.В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 60-68.

72. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

73. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

74. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

75. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т.В. Иванова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 16-20.
76. Интернет-конференция: методические материалы [Электронный словарь] // Режим доступа: <http://wiki.iot.ru>
77. Инханян Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции / Н.Б. Инханян // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 69-74.
78. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
79. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3-18.
80. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В.И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 37-63.
81. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
82. Каратанова О.А. Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Каратанова Ольга Анатольевна. – Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2003. – 20 с.
83. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126-139.
84. Князян М.О. Теоретичні засади організації дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов / М.О. Князян // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – 2003. – № 14. – С. 44-50.

85. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
86. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
87. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
88. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – Київ: Радянська школа, 1989. – 608 с.
89. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность/В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с. – Библиогр.: с. 341 – 374.
90. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Марія Крупа // Дивослово. – 2006. – № 11. – С. 36-39.
91. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: Автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.К. Крупченко. – М.: «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2007. – 46 с.
92. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространств текста и дискурса: материалы научной конференции [“Категоризация мира: пространство и время”] / Под ред. проф. Е.С. Кубряковой, проф. О.В. Александровой. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 15-25.
93. Кудряшова О.В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи (английский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна. – Челябинск, 2005. –192 с.

94. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучеренко Ольга Ивановна. – Москва: МГЛУ, 2000. – 184 с.
95. Кучерява О. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови / О. Кучерява // Вісник Львівського університету. – [Серія: філологічна]. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 2. – С. 461 – 465.
96. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 48-53.
97. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
98. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
99. Лингвистический энциклопедический словарь / Под. ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
100. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / Под. ред. Е. Д. Хомской. □ М.: Изд-во Московского ун-та, 1979. □ 320 с.
101. Ляховицкий М.В. Общая методика обучения иностранным языкам: [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 306 с.
102. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М.Л. Макаров. – Тверь: Изд-во Тверского ун-та, 1998. – 200 с.
103. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с. – Библиогр.: с. 247-273.
104. Мамалига А.І. Галузі функціонально-комунікативного тексту / А.І. Мамалига // Вісник Київського університету. – [Серія: Журналістика]. – 1995. – Вип. 2. – С. 177–188.
105. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

106. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [монографія] / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с. – Бібліогр.: с. 433 – 454.
107. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: Академія, 2010. – 328 с.
108. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 320 с.
109. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [учебник] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
110. Методика обучения немецкому языку в средней школе: [учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2103 «иностран. яз.»] / Сергей Филиппович Шатилов. – [2-е изд., дораб.]. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
111. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій [навч. метод. посібник для студ. мовних спеціальностей освітньо-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / За ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 332 с.
112. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 3-7.
113. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17-22.
114. Миролубов А.А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам / А.А. Миролубов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17-18.
115. Митрофанова О.Д. О методических и психологических требованиях к системе упражнений по русскому языку. Русский язык для студентов-иностранцев / О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1979. – 206 с.

116. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: [учеб. пособ. для студ. пед. ун-в и ин-в] / А.К. Михальская. – М.: Академия, 1998. – 448 с.
117. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: [навч.-метод. посіб.] / Уклад. А.М. Богуш. – Одеса: Ярослав, 2004. – 176 с.
118. Николаева Т.М. Короткий словарь терминов теории текста / Т.М. Николаева // Лингвистика текста: новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII. – 479 с.
119. Ніколаєва С.Ю. Кредитно-модульна організація вивчення курсу «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2006. – 80 с.
120. Новый тлумачний словник української мови: в 4-х томах / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.
121. Общая психология: [учебник для студентов пед. институтов] / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
122. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: [монография] / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006. – 336 с.
123. Онищук В.О. Узагальнення і систематизація знань учнів / В.О. Онищук. – К.: Рад. школа, 1970. – 134 с.
124. Орлов Г.А. Современная английская речь / Г.А. Орлов. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.
125. Паршина О.Н. Профессиональный диалог: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.Н. Паршина. – Саратов: Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 1994. – 18 с.
126. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
127. Педагогика: [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / Под ред. Ю.К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

128. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – [2-е изд. с испр. и доп.]. – М.: Флинта, 1998. – 312 с.
129. Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної літератури / М. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21-24.
130. Пересторонина И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / Сост. Н.В. Фанькина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177-181.
131. Плахотник В.М. Навчання іноземних мов у середній школі: Концепція та її реалізація // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 13-15.
132. Полюжин М. Когнітивний підхід до вивчення дискурсу / М. Полюжин // Іноземна філологія. – 2008. – Вип. 120. – С. 90-98.
133. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения / О.Г. Почепцов. – К.: Вища школа, 1986. – 218 с.
134. Практический курс английского языка: 3 курс: [учебник для студентов высших учебных заведений] / Под ред. В.Д. Аракина. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 520 с.
135. Програма державного іспиту з першої іноземної мови. Освітньо-кваліфікаційні рівні «спеціаліст», «магістр» / М.І. Соловей, Н.Г. Іщенко, С.М. Співак. – К.: Ленвіт, 2007. – 76 с.
136. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К.: Київський державний лінгвістичний університет, 2001. – 245 с.
137. Программа учебной дисциплины «Дискурс» [Электронный ресурс] / Сост. И.П. Сусов. – Режим доступа: [htt: // www.tversu.ru/~susov](http://www.tversu.ru/~susov)
138. Професійна освіта: словник: [навч. посіб.] / Уклад. С.Ю. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

139. Ревзина О.Г. Язык и дискурс / О.Г. Ревзина // Вестник Московского университета. – [Серия: “Филология”]. – 1999. – Сер. 9. – № 1. – С. 25-33.
140. Різун В.В. Аспекти теорії тексту / А.І. Мамалига, М.Д. Феллер, В.В. Різун/ Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту. – К.: РВЦ «Київський університет», 1998. – 335 с.
141. Родигіна І.В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
142. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Пер. с англ. А. Хараша, перераб. В. Махлиным. – М.: Лабири, 1994. – 213 с.
143. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения / А.А. Романов. – М.: Инс-т языкознания АН СССР, 1988. – 182 с.
144. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: “Педагогика”, 1989. – Т. 2. – 676 с.
145. Свинцов В.И. Логические основы редактирования текста/В.И. Свинцов. – М.: Книга, 1972. – 180 с.
146. Сгалл П. Значение, содержание, прагматика / Пер. с англ. Н.В. Перцова // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 384-399.
147. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
148. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О.О. Селіванова. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
149. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалі сучасної газетної публіцистики): [монографія] / За ред. В. Різуна. – К.: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2002. – 392 с.
150. Серіо П. Русский язык и анализ советского политического дискурса: анализ номинализаций / Пер. с франц. В.И. Селиванова // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: “Прогресс”, 1999. – С. 337-383.
151. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: [пособие для учителя] / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.

152. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.

153. Складенко Н.К. Критерии оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением / Н.К. Складенко, Т.И. Олейник // Учитель – современные знания и опыт. Интегрированное пособие для студентов и преподавателей педвузов, учителей средних школ. – Горловка: ГГПИИЯ, 1995. – С. 85-92.

154. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук.пр. – К.: Київський держ. пед. ін.-т іноземних мов, 1992. – С. 9-14.

155. Складенко Н.К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них: матеріали міжнар. наук. конф. [“Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?”], (14-15 травня 2004 р.) / Н.К. Складенко. – Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2004. – С. 23-25.

156. Складенко О. Текст та дискурс. Проблематика трактування: матеріали ІХ міжнародної конференції [«Семантика мови і тексту»], (26-28 вересня 2006 р.) / О. Складенко. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 409-411.

157. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Сост. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.

158. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

159. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. Общевропейские компетенции владения иностранным языком / Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 145 с.

160. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.

161. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: [базовый курс лекций] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
162. Соссюр Ф. Труды по языкознанию: [монография] / Пер. с франц. А.М. Сухотина, перераб. А.А. Холодовичем. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
163. Суворова С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Суворова Светлана Леонидовна. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т., 2005. – 380 с.
164. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Н.Ф. Талызина. – [3-е изд. стереотип.]. – М.: Изд-ий центр "Академия", 2003. – 288 с.
165. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навчальний посібник] / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма "ІНКОС", 2006. – 248 с.
166. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А.Д. Климентенко, А.А. Миролубов. – М.: Педагогика, 1981. – 454 с.
167. Типова програма підготовки вчителя іноземної мови "Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: для університетів/факультетів іноземних мов" / С.Ю. Ніколаєва, Н.К. Склярєнко, Н.О. Бражник // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 8-35.
168. Топалова В.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Топалова Виктория Николаевна. – К.: Киев. гос. лингв. ун-т, 1998. – 168 с.
169. Трошина Н.Н. О статусе типологических исследований в лингвистической теории текста / Н.Н. Трошина // Проблемы типологии текста: [сб. науч. аналит. обзоров]. – М.: ИНИОН АН СССР, 1984. – С. 4-28.
170. Труфанова И.В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И.В. Труфанова // Филологические науки. – 2001. – Вып. 3. – С. 56-65.

171. Фельдман В.Е. Дискурс и дискурсивность / В.Е. Фельдман // Вестник Новгород. ун-та. – [Серия: «Филол. науки»]. – Н. Новгород: Новгород. гос. ун-т, 2003. – С. 89-93.

172. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – [6-е издание]. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

173. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

174. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

175. Фролова Н.В. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции будущих военных специалистов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Фролова Надежда Викторовна. – Орел: Орловский государственный университет, 2005. – 209 с.

176. Харламов И.Ф. Педагогика: [учеб. пособие] / И.Ф. Харламов. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.

177. Хомский Н. Язык и мышление: [монография] / Н. Хомский. – М.: Прогресс, 1972. – 164 с.

178. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В. Хуторской. – М.: Институт новых образовательных технологий, 2002. – 19 с.

179. Цетлин В.С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В.С. Цетлин // Иностранные языки в высшей школе. – 1969. – № 5. – С. 3-9.

180. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Черник Виктория Борисовна. – Екатеринбург: Уральск. гос. ун-т им. А.М. Горького, 2002. – 25 с.

181. Черноватий Л.М. Практичний курс англійської мови: [підручник для студентів другого курсу вищих закладів освіти (філолог. спец. та спец. «Переклад»)] / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан, І.Ю. Набокова. – Вінниця: Нова кн., 2005. – 356 с.

182. Шатилов С.Ф. Обучение лексическим навыкам / С.Ф. Шатилов // Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. – М.: Просвещение, 1983. – 214 с.

183. Шаховский В.И. О лингвистике эмоций / В.И. Шаховский // Язык и эмоции. – Волгоград: Перемена, 1995. – С. 3-15.

184. Шевченко І.С., Морозова О.І. Проблеми типології дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / І.С. Шевченко, О.І. Морозова. – Харків: Константа, 2005. – 354 с.

185. Шестоперова Л.А. Видеопрезентация как один из видов дистанционного обучения в рамках курса «Английский язык для профессиональных целей» // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под. общ. ред. Л.М. Федоровой, Р.И. Рязанцевой. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – 320 с.

186. Шинкарук В.Д. Дискурсивні висловлювання в сучасній українській мові: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Шинкарук Василь Дмитрович. – Чернівці: Чернівецький держ. ун-т ім. Ю. Федьковича, 1996. – 183 с.

187. Ширяев Е.Н. Структура разговорного повествования / Е.Н. Ширяев // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста. – М.: Наука, 1982. – С. 106-121.

188. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 72-81.

189. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 88-98.

190. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енциклопедичний словник для фахівців з теоретич. гуманіт. дисциплін та гуманіт. інформатики / І.Б. Штерн. – К.: АртЕк, 1998. – 336 с.

191. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебное пособие для преподавателей и студентов] / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с. – Библиогр.: с.385-389.

192. Яворська Г.М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада / Г.М. Яворська. – К.: Нац. Акад. Наук України, Ін-т мовознавства імені О.О. Потебні, 2000. – 228 с.
193. Amiragova N. Discourse competence in modern teaching: матеріали міжнарод. форуму [«Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: Путь к интеграции»] / N. Amiragova. – Израиль: Университетский центр Ариэль в Самарии, 2010. – С. 100.
194. Bachman L., Palmer A. Language testing in practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 377 p.
195. Vodnar S. Some aspects of discourse competence development of the students of language departments: матеріали міжнарод. форуму [«Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: Путь к интеграции»] / S. Vodnar. – Израиль: Университетский центр Ариэль в Самарии, 2010. – С. 87-88.
196. Brown G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 288 p.
197. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1987. – 467 p.
198. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 4-47.
199. Caron J. Introduction to psycholinguistics / J. Caron. – Toronto: University of Toronto Press, 1992. – 259 p.
200. Chaveau G. Analyse du discours politique / G. Chaveau. – Paris: Dalloz, 1978. – 325 p.
201. Clark H.H., Carlson T.B. Hearers and Speech Acts / H.H. Clark, T.B. Carlson // Language 58. – 1982. – No. 2. – P. 332-371.
202. Clifford R. The OPI Has Everyone Talking / R. Clifford // Foreign Language Annals. – 2003. – Vol. 36. – No 4. – P. 481-482.
203. Cook G. Discourse / G. Cook. – Oxford: Oxford University Press, 1989. – 176 p.

204. Corsaro W.A. Sociological Approaches to Discourse Analysis // Handbook of Discourse Analysis / Ed. by T.A.van Dijk. – London: Academic Press, 1985. – Vol. 1. – P.167-192.

205. Coulthard M. An Introduction to Discourse Analysis / M. Coulthard. – London: Longman,1977. – 195 p.

206. Coupland N. Towards a Stylistics of Discourse / Ed. by N. Coupland // Styles of Discourse. – London: Croom Helm,1988. – P.1-19.

207. Dijk T.A. Van. Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse / T.A.van Dijk. – L.: N-Y., 1980. – 261 p.

208. Dillon G.L. Constructing texts: Elements of a theory of composition and style / G.L. Dillon. – Bloomington: Indian University Press, 1981. – 199 p.

209. Discourse and learning: Papers in applied linguistics and language learning / Ed. by Ph. Riley. – L.: N-Y., 1985. – 282 p.

210. Discourse as Structure and Process // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction / Teun A. van Dijk. – London: SAGE Publications. – 1997. – Vol. 1. – P. 63-111.

211. Dubois J., Giacomo M., Guespin L. Dictionnaire de linguistique / J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin. – Paris: Larousse, 1974. – 629 p.

212. Fairclough N. Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis / N. Fairclough // Discourse and Society. – 1992. – № 3. – P. 192-217.

213. Fisher R., Uri W. Getting to Yes. Negotiating Agreement Without Giving In / R. Fisher, W. Uri. – New York: Penguin Books, 1999. – 200 p.

214. Fraser B. The Domain of Pragmatics // Language and Communication / Ed. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. – London: Longman, 1983. – P. 29-59.

215. Frow J. Discourse Genres / J. Frow //Journal of Literary Semantics 9. – 1980. – No. 2. – P. 73-81.

216. Gazdar G. Speech Act Assignment // Elements of Discourse Understanding / Ed. by A.K. Joshi et al. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – P. 64-83.

217. Givon T. *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics* / T. Givon. – Hillsdale: Erlbaum, 1989. – 456 p.
218. Goffman E. *Supportive interchanges* / E. Goffman // *Relations in Public*. – New York: Basic Books, 1971. – P. 62-94.
219. Gosden H. *Discourse function of subject in scientific research articles* / H. Gosden // *Applied Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – № 14 (1). – P. 56-75.
220. Grice H.P. *Logic and conversation* // *Speech acts* / Ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. – New York: Academic Press, 1975. – Vol. 3. – P. 41-58.
221. Guespin L. *Types de discours, ou fonctionnement discursifs* / L. Guespin // *Langages*. – 1976. – № 41. – P. 44-57.
222. Gumperz J. *Discourse Strategies (Studies in Interactional Sociolinguistics)* / J. Gumperz. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 240 p.
223. Gumperz J.J. *Language in Social Groups* / J. Gumperz. – Stanford: Stanford University Press, 1971. – 350 p.
224. Habermas J. *The Theory of Communicative Action* / J. Habermas. – London: Heinemann, 1984. – Vol.1. – 465 p.
225. Hall E.T., Hall M.R. *Understanding Cultural Differences: Keys to Success in West Germany, France and the United States* / E.T. Hall, M.R. Hall. – Yarmouth: Intercultural Press Inc., 1990. – 196 p.
226. Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P. *The users and use of language. Readings in the sociology of language* / Ed. by J. Fishman. – The Hague: Mouton, 1970. – P. 136-169.
227. Hill J.H. *Language, Culture and World View* // *Linguistics: the Cambridge Survey* / Ed. by F.J. Newmeyer. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – Vol. 4. – P. 14-36.
228. Hunston S. *Evaluation and organisation in a sample of written academic discourse* / S. Hunston // *In Advances in Written Text Analysis*. – London: Routledge, 1994. – P. 191-218.

229. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life / Ed. J.J. Gumperz, D. Hymes // Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. – P. 35-71.

230. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

231. Jaroszek M. Factors determining the development of discourse competence in advanced learners of English: Ph.D. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy / M. Jaroszek. – Katowice: University of Silesia, 2008. – 234 p.

232. Krashen S. Second language acquisition and second language learning / S. Krashen. – New York: Pergamon Press, 1981. – 176 p.

233. Lemke J.L. Interpersonal meaning in discourse: value orientations / J.L. Lemke // In Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice. – London: Pinter Publishers, 1992. – P. 82-104.

234. Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch / Ed. by T. Lewandowski. – Heidelberg: Quelle und Meyer, 1973. – 362 S.

235. Maingueneau D. Linguistische Grundbegriffe zur Analyse literarischer Texte / D. Maingueneau. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000. – 208 S.

236. Nunan D. Language Teaching Methodology / D. Nunan. – New York: Prentice-Hall, 1991. – 264 p.

237. Registers of Written English / Ed. by M. Ghadessy. – London: Pinter Publishers, 1988. – 184 p.

238. Scarcella R.C., Andersen E.S., Krashen S.D. Strategic Competence / R.C. Scarcella, E.S. Andersen, S.D. Krashen // Developing Communicative Competence in a Second Language. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – P. 159-161.

239. Schiffrin D. Approaches to Discourse/D. Schiffrin. – Oxford: Blackwell, 1994. – 270 p.

240. Shelby A.N. A Micro Theory of Management Communication / A.N. Shelby // The Journal of Business Communication. – 1988. – Vol. 25. – No 2. – P. 13-27.

241. Simard Y. How do University Students Solve Linguistic Problems / Y. Simard // Educational Studies in Language and Literature. – 2005. – Vol. 5. – № 5. – P. 417-432.

242. Thornbury S. *Beyond the Sentence: Introducing Discourse Analysis (Methodology)* / S. Thornbury. – Oxford: Macmillan Education, 2005. – 192 p.

243. Trimble L. *English for Science and Technology. A Discourse Approach* / L. Trimble. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

244. Warren M. *Inexplicitness – A Feature of Naturalness in Conversation* / Ed. by M. Baker et al // *Text and Technology*. – Philadelphia and Amsterdam: John Benjamin's Publishing Co. – P. 37-54.

245. Widdowson H.G. *Teaching language as communication* / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Співвідношення понять “мовлення” та “дискурс”

Спільні риси	Відмінні риси	
Мовлення та дискурс	Мовлення	Дискурс
<p>Складне синтаксичне ціле; вербалізована свідомість. Мовлення, як і безсуб'єктний дискурс, можна назвати анонімним, нелінійним, його можна відтворити. Одиницею мовлення та дискурсу виступає висловлювання. Основними рисами є інтенціональність (умисність), цілеспрямованість і конвенціональність.</p> <p>Мовлення і дискурс співвіднесені з особою мовця і є складовими комунікативного акту поряд з актом аудитивним (тобто комунікативною дією слухача) і комунікативною ситуацією.</p>	<p>Процес говоріння (мовленнева діяльність) та його результат (мовленневі твори, що фіксуються пам'яттю чи письмом).</p>	<p>Мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, компонент, який бере участь у взаємодії людей на механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах), тобто це мовлення у контексті соціальної та мисленневої діяльності.</p>
	<p>Мінімальною одиницею є висловлювання.</p>	<p>Мінімальною одиницею є система висловлювань.</p>
	<p>Визначається логічно і лінгвістично.</p>	<p>Дискурсивне висловлювання не визначається логічно і лінгвістично, воно не є рівнозначним реченню.</p>

Продовж. табл. дод. А.1

	Сукупність знаків, що ними позначають елементи, які відсилають до змісту або репрезентації.	Не сукупність знаків, а практика, яка систематично формує досвід, про який йдеться у дискурсі.
	Будь-яке висловлювання без інтегративних функцій.	Міжособистісна мовленева взаємодія, яка має об'єднуючу (інтегративну) функцію та єдину тему (топік); поєднує мову та реальність, лексику та досвід.
	Мовленнєвий акт.	Структура мовленнєвого акту разом з його контекстом; простір, в якому здійснюється мовлення і функціонують тексти.

Додаток А.2

Співвідношення понять “текст” і “дискурс”

Спільні риси	Відмінні риси	
Текст і дискурс	Текст	Дискурс
<p>Зв’язність і цілісність усіх компонентів на семантичному, граматичному, прагматичному рівнях. Зв’язність інформаційного простору дискурсу, яка забезпечує спільний фонд знань комунікантів, створює базу для розуміння тексту не лише за допомогою засобів міжфразового зв’язку, а й на підставі включення свідомості комунікантів і тексту в єдиний семіотичний універсум. Категорія дискретності, яка є категорією дискурсу, поєднується з категорією членування текстової форми.</p>	<p>Результат процесу застосування мовної системи.</p>	<p>Процес застосування мовної системи.</p>
	<p>Інтравертна фігура комунікації.</p>	<p>Екстравертна фігура комунікації.</p>
	<p>Категорія лінгвістична, тобто містить лінгвістичні параметри; становить вербальний твір, мовно-структурне утворення.</p>	<p>Категорія лінгвосоціальна, тобто містить лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри (щільно пов’язаний із ситуацією мовлення, умовами спілкування та з його учасниками, мовцями, відображаючи їх інтенції, мотиви, досвід, уявлення); існує тільки в подієвому аспекті, при обов’язковому врахуванні зовнішнього (соціального, культурного, ситуативного та ін.) контексту.</p>

Продовж. табл. дод. А.2

	<p>Продукт мовленнєво-розумової діяльності; абстрактний продукт, який реалізується в дискурсі.</p>	<p>Процес та продукт мовленнєво-розумової діяльності, за яким закріплені такі риси, як процесуальність, динамічність, інтерактивний характер взаємодії комунікантів, обов'язкове розгортання у ситуативному контексті; реальна мовленнєва подія.</p>
	<p>Відноситься до письмової форми.</p>	<p>Належить до усної форми.</p>
	<p>Характеризується завершеністю.</p>	<p>Дискурсу властива замкнутість, оскільки неможливо визначити, коли закінчився один дискурс і почався інший.</p>

Додаток Б
Анкета
для студентів старших курсів мовних спеціальностей
для виявлення рівня сформованості англомовної усної дискурсивної
компетенції

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися з запропонованою анкетною та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відверті відповіді вагомо допоможуть нам удосконалити методику формування вмінь англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Результати цього анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

Щиро дякуємо за співпрацю!

Прізвище (за бажанням) _____

Навчальний заклад _____

Факультет _____

Курс _____

Група _____

1. Які з поданих визначень дискурсивної компетенції Ви вважаєте правильними? (Потрібне підкреслити)
 - а) Дискурсивна компетенція – це знання різноманітних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння їх будувати та інтерпретувати у відповідності з комунікативною ситуацією.
 - б) Дискурсивна компетенція означає здатність будувати та керувати мовленням лише в лінгвістичному значенні.
 - в) Дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії.

- г) Дискурсивна компетенція – це знання різноманітних типів дискурсів.
2. Чим відрізняється поняття «дискурс» від поняття «текст»? _____

3. Які типи дискурсів Ви можете назвати? _____

4. Як співвідносяться поняття «дискурсивна компетенція» і «комунікативна компетенція»? (Потрібне підкреслити)
- а) дискурсивна компетенція входить до складу комунікативної;
 б) це два еквівалентних поняття;
 в) це два різних поняття, їх не можна співвідносити;
5. У курсі яких дисциплін Ви вивчали поняття «дискурсивна компетенція»?

6. Що таке «педагогічний дискурс»? (Потрібне підкреслити)
- а) Педагогічний дискурс – це різновид дискурсу, який функціонує в межах освітньої діяльності.
 б) Педагогічний дискурс – це вміння будувати різноманітні типи дискурсів.
 в) Педагогічний дискурс – це знання різноманітних типів дискурсів.
 г) Педагогічний дискурс – система динамічного процесу, яка функціонує в освітньому середовищі ВНЗ, що включає учасників дискурсу, педагогічні цілі і змістову складову.
7. Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання іноземної мови, вправи на формування дискурсивної компетенції?
 а) так;
 б) ні;

в) не знаю.

8. Чи необхідне формування дискурсивної компетенції у майбутнього викладача іноземних мов? (Потрібне підкреслити)

а) надзвичайно важливе;

б) необхідне;

в) не обов'язкове;

г) не маю чіткої позиції.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Автентичні тексти дидактичної спрямованості для роботи на практичних заняттях з англійської мови

School calendars

Some people say the traditional calendar of one hundred eighty days no longer meets the needs of American society. For this reason, they point out that students in most other industrial countries are in school more hours a day and more days a year. Moreover, critics also say a long summer vacation causes students to forget much of what they learned.

Schools are under pressure to raise test scores. As a matter of fact, some have changed their calendars to try to improve student performance. They have lengthened the school day or added days to the year or both. This can be costly if schools need air conditioning on hot days and school employees need to be paid for the extra time.

Local businesses may object to a longer school year because students are unable to work as long at summer jobs. Yet, some schools have a year-round schedule. The school year is extended over twelve months. Instead of a long vacation, there are many short ones. Regardless of that fact, the National Association of Year-Round Education says almost five percent of public school students attend year-round schools. It says almost all of the states have some public schools that are open all year.

Some parts of the country had year-round programs in the nineteenth century, mostly for economic reasons. They felt it wasted money to use school buildings for only part of the year. Also, year-round programs can reduce crowding in schools. In one version, students attend school for nine weeks and then have three weeks off. The students are in groups that are not all in school at the same time.

Another year-round calendar has all students in school together for nine weeks and off for three. Therefore, this is meant to provide the continuous learning that can be lost over a long break. Despite that fact, year-round schooling has opponents. They say it can cause problems for families when they want to make

summer plans. In addition, they say it interferes with activities outside school – including summer employment. Some experts say no really good studies have been done to measure the effect of school calendars on performance. However, some educators think year-round schooling especially helps students from poor families that lack educational support at home.

Public Speaking in English: Presentations

People speak in public for many reasons. One of the most common forms of public speaking is the “Presentation”. In a presentation, you “present” or introduce something (a product, an idea, financial results, a project etc.) to your audience. You give a presentation because you want to “communicate” something. Generally, you want to do one of four things. You want: to inform; to train; to persuade; to sell.

A presentation is one of the best ways of communicating your message. And because English is so widely used in international business, a knowledge of the vocabulary and techniques used in an English language presentation is very useful. This article will give you 7 of the most important areas to consider when giving any presentation.

Preparation. Prepare! Prepare! Prepare! Good preparation is essential for any presentation. With good preparation and planning you will be fully confident. Your audience will feel your confidence. And so your audience will be confident in you. This will give you control. With control, you will be “in charge” and your audience will listen positively to your message. **Structure.** A good presentation has a clear structure, like a good book or film. A good presentation has: a beginning (introduction & preview); a middle (main message); an end (review & conclusion). **Equipment.** You may have any of the following pieces of equipment at your disposal: whiteboard; flipchart; overhead projector; 35mm slide projector; computer graphics. Each of these has advantages and disadvantages. The important thing is to be the master of your equipment, not the slave. You should know and understand your equipment perfectly. **Visual Aids.** "A picture is worth 1,000

words". There are many types of visual aids – photographs, graphs, pie charts, maps, tables, real samples etc. But you should use visual aids with care. Do not overload your audience with too much information in a short time. A good rule is: use one image to give one message. Do not try to give two messages with one image. Signposting. When you read a book, you know where you are. You know the title of the book, the subject, the chapter, the end of one chapter and beginning of another, the section and even the page number. But when you give a presentation, your audience does not know where they are – unless you TELL them! You can use special language called “signaling” or “signposting” that helps your audience know where they are. Here are a few examples: Let's begin by... That's all I have to say about... Now we'll move on to... Let's consider this in more detail... I'd like to deal with this question later, if I may... I'd like now to recap... To start with... later... to finish up... Audience Rapport. You need a warm and friendly relationship with your audience. How do you achieve this? Well, enthusiasm is contagious. If you are enthusiastic, your audience will be enthusiastic too. Try to make eye contact with each member of your audience. Each person should feel that you are speaking to him or her personally. Body language. What you do NOT say can be more important than what you say. Your BODY is speaking to your audience even before you open your mouth. Your clothes, your walk, your glasses, your haircut, your expression: it is from these that your listeners form their first impression as you enter the room (taken from “Presentations & Public Speaking in English”).

Celtic tribes

(Rebuild the extract to make a didactic presentation)

By Roman times, the Celts on the European continent as well as those in Britain bore such a resemblance to their Germanic neighbours that the Romans differentiated them by language. The men wore trousers in many forms. They could be tight fitting and extending just over the knee like those on the Gundestrup cauldron. These were adopted by the Roman legions in the northern provinces and

were called “femoralia”. Other styles were looser fitting and either had feet in them or were secured at the ankles by being tied down with the straps from their shoes. The trousers either had a tie at the waist or were furnished with belt loops. Shirts were either the basic t-tunic type or sleeveless. The Celtic prisoners on “Trajan's column” wore tunics with fringed hems. Shoes were one piece leather, although Gaulish sandals and shoes constructed of straw have been found. Cloaks were rectangular or ovoid; the oval ones being shaped on the loom. Some Roman depictions show Celtic men wearing caps and hats similar to a Shriner's fez but rounded on top.

One type of women's clothing was the narrow tunic or chiton. Some tribes are described as wearing white ones with purple embroidery. The best depictions are from Trajan's column and the Greek statue of the Celtic warrior who has killed his wife and is in the process of killing himself rather than be captured. Other period sources show knee length chitons with long sleeved tunics or ankle length chitons underneath. The Mater figures in northern Germany show over-dresses fastened at the breast with a pin.

Another form of clothing was the short tunic tucked into a long skirt. This was probably adopted from neighboring Germanic tribes, as it seems to have been the costume of the Ostrogothic women. Continental Celtic clothing was made of wool or linen with occasional references to silk. As they became more Romanized, the clothing swung more toward Roman fashions with an increase in luxury fabrics.

Teacher training in Great Britain

School teachers in the UK are trained in three ways:

- 1) at universities: Students who wish to take up school teaching take a first degree (usually Bachelor of Arts or Bachelor of Science) in some subject(s). Then they take a postgraduate course at a university Department (faculty) of Education leading to a Postgraduate Diploma in Education or Postgraduate Certificate in Education.

2) at colleges of education: Future teachers take either a degree course leading to a Bachelor of Education, or a shorter, less academic course leading to a Teacher's Certificate. At a college of education, a student studies education parallel to his/her special subject courses.

3) at colleges of higher education: Students who want to be teachers first get a Diploma in Higher Education, then they take a teacher training course leading either to a Bachelor of Education or a Teacher's Certificate.

Teachers with a degree are called graduate teachers (graduates), and teachers with a Teacher's Certificate are called certified teachers or non-graduate teachers (non-graduates). Teacher training at any of the above-mentioned establishments includes subject studies, education studies and school-based experience or teaching practice. Education studies include lectures and seminars on educational history, theory, and psychology, as well as classes and seminars on teaching methods.

Teaching practice, usually at colleges of education, is divided into an "observation period" for junior students and "block-teaching" practice for senior students. Junior students watch experienced teachers at work, observing demonstration lessons, and help with the extra-curricular activities. Senior students usually spend fifteen weeks on teaching practice. They observe and give lessons, discussing them with a supervisor (tutor) on school practice, and learn the use of different educational aids and audiovisual equipment.

Додаток Г**Скрипти до аудіо - та відеоматеріалів дидактичного дискурсу***Tapescript 1*

Adviser: Now, then, Mr., uh, Vickstad. How can I help you?

Student: Well, I'm thinking about transferring, but I'm, I'm not sure ... I was hoping you could help me make a decision.

A: I'll try. Where are you thinking of transferring to? And why do you want to leave Kryptos University?

S: Um... I'm thinking of going to Central University, because it's in my hometown. I've uh, been kind of homesick here this year, and I haven't made many friends... I just feel so lonely. So, I thought that uh, maybe, it'd be better to be closer to my parents and friends and all.

A: I see. And would you keep the same major if you transferred? What is it... business administration?

S: Yeah, I would. The credits I've earned here will transfer to Central. I've already checked.

A: May I ask why you chose to come to Kryptos University in the first place?

S: Sure. Um, well, the main reason is you have a great business school. And the second reason is that I... I wanted to get away from home.

A: You're right, Mr. Vickstad, we do have an excellent business school. But, so does Central. The thing is, you've got almost a year under your belt here now. At Central, you'll be starting from scratch.

S: Yeah, I know that. But I'm a little bit familiar with Central, 'cuz I had older friends who went there, and I visited it before I came here.

A: You know, freshman year is usually the hardest. I remember how homesick I was my first year. I'll tell you, I was ready to pack it in after the first two weeks. But the longer I stayed, the more comfortable I felt. By senior year, I was glad I chose to stay.

S: Really? Did it get a lot better your sophomore year?

A: Yes, it did. You might well find the same is true for you. Also, even though your credits here will transfer, you will have to take extra courses, because Central has

different requirements. You'll probably have to go to school for an extra year.

S: Hmm... I hadn't thought about that. I'll have to check into it. Maybe I should give it one more year. I mean, it's probably good for me to learn to live away from my family and friends, right? It'll make me stronger in the future.

A: You can always move back there after you graduate. Of course, by that time you may not want to!

S: Thank you for all your help. I guess I'll find out the exact transfer requirements. You've given me a lot to think about.

A: Don't mention it. If you feel like you want to talk more, don't hesitate to come back and see me.

Tapescript 2

Reporter: Mr. Bay, you will take part in the international "Qantara.de conference" in Berlin at the end of the month. The theme of this conference is the role of the media in the dialogue of the cultures. What do you hope to achieve by participating in this conference?

F. Bay: Well, the fight for dialogue between the cultures and religions is my life's work. For about half a century now, I have been dedicating myself to this task. It may well be that I will not live to see these efforts to bring about a real and honest dialogue bear fruit. Nevertheless, my dedication to reaching this goal is, for me, an obligation, and one from which I cannot and will not withdraw. I am actually more involved in these issues now than ever before.

R: You are renowned for your work to bring about an independent Palestinian state existing side by side with Israel. In view of the current political tensions, what, in your opinion, are the chances that a two-state solution will actually come about? Are you still optimistic?

B: Well, first of all, I am not willing to capitulate. Although my work has not yet received the recognition it deserves, I have been fighting for the idea of an independent Palestinian state for about 50 years now. In the days when I fought for

the Jewish cause – shortly after I set up the group "Identity and Dialogue" in Paris in 1973 – I had my first meeting with the PLO.

There is simply no alternative approach to a solution of this kind. Both sides have already tried all other solutions and all kinds of confrontation, such as war and terrorism. But all of these violent solutions have failed spectacularly. Maybe the time has come to try a solution that hasn't been tried yet: a Palestinian state that enjoys all rights and exists side by side with Israel.

The Israelis must realize that their children's future can only develop successfully together with the future of the Palestinian children. I have absolutely no doubt that there will one day be a solution. Maybe tomorrow; maybe only in 50 years' time.

R: Because you are the only Jewish Moroccan to have access to the inner circle of power in Morocco as advisor to the king, you are considered an anomaly in the Arab and Islamic world. Is it possible that your position sends out a certain message to Muslims?

B: First of all, I thank my country, my king and my religion for this privilege and for the responsibility that goes with it. The fact that I have this privilege is proof of the modernity and humanity of modern-day Morocco. As you have quite correctly pointed out, I am indeed the only member of my group to become part of this select circle. In this context, one must not forget that it is not much more than 60 years since the world suffered under the barbarity of National Socialism. At that time, Morocco was the only country among its neighbours to send out a message of respect, human dignity and solidarity.

I have not forgotten history; it is still very alive in me. When Muslims and Jews suffered under the Spanish inquisition 500 years ago, they stood side by side, resisting these atrocities. This shows that Judaism and Islam are indeed capable of fruitful cooperation.

Tapescript 3

Patient: Good morning, doctor ! Can you spare me a few minutes?

Doctor: Certainly! Come in and sit down. Now, what's the matter with you?

P: I've caught a cold, and I'm constantly coughing.

D: You aren't running a temperature, are you?

P: I suppose I'm not.

D: Let me examine you... Your heart and lungs seems to be all right. Now open your mouth wide... Now breathe in deeply through the nose... There doesn't seem to be anything radically wrong with you. But you are a little run down. Take a complete rest. Get these tablets thrice a day. You should be all right in three or four days.

P: Thank you, doctor.

D: Not at all.

Tapescript 4

A: Mr. West, have you any questions as regards the contracts?

B: No, I think we have settled all the points under dispute. We discussed prices, dates of delivery, terms of payment, lines of contract, technical specifications.

A: Good. If some problems arise in the process of work we shall deal with them there and then. Some principal points can be included into a supplement to the contract upon mutual agreement.

B: Agreed.

A: Fine. In that case we'll tell our experts and lawyers to prepare the contract for signing.

B: I don't think, this purely technical work will take much time and we can sign the contract at 6 o'clock in the evening.

A: I believe that time will be convenient for signing the contract. Mr. West, we've worked hard and fruitfully, so I think we deserve a good rest. I'd like to invite you to have dinner in a restaurant and make a tour of our city.

B: I'm very happy to accept your invitation, Mr. Black. Let me once more thank you for the constructive way you helped to settle all the problems that were in the way of signing the contract.

A: I'm glad we agreed on the major points of the contract.

Tapescript 5

Interview with Mr. Watson

Interviewer: Hello.

Mr. Watson: Hello.

Interviewer: Will you introduce yourself, please?

Mr. Watson: Yes, my name is Joe Watson.

Interviewer: Very nice to meet you, Joe. I would like to ask you a few questions, if you don't mind, regarding your experiences in education and your career choices, influence you might have had when you were younger. My first question would be: how much of your school do you remember? What schools did you go to?

Mr. Watson: Well, the schools I went to were probably slightly different than the public schools that most kids go to. Being that my parents were Catholic I went to a Catholic private school. Ah... in... Catholic schools you generally go through... from grades one through eight and also kindergarten. They aren't broken up into junior High Schools like the...

Interviewer: I am sorry to interrupt you. Kindergarten... Would you specify more what kindergarten is in America?

Mr. Watson: Kindergarten is a kind of a transition time into school. It's... it's a combination of learning and having fun. And moving into a more rigorous curriculum that starts in the first grade.

Interviewer: All right. So after the kindergarten you go...

Mr. Watson: After kindergarten then you go through a normal public school that would start with the first grade and go through the 6th grade. Whereas in a Catholic school, a private school, I went from the first grade through the 8th grade and graduated from the 8th grade.

Interviewer: Could you describe the atmosphere in a Catholic school: whether it was really different from a public school, in your view?

Mr. Watson: Ah... the atmosphere is different, certainly it is more religious oriented but... also it was more academically oriented. There was much more focus on the basics of academics and more difficult learning. It wasn't as much what I would call "fluff" as you might have in a public school.

Interviewer: And as far as the teachers were concerned, do you have good, warm memories about them?

Mr. Watson: Yes, I do. I have very good memories of my teachers. And most of them were there out of vocation. They weren't there for a salary. They weren't there for a job. They were there because they felt called to be teachers. And that's why they were probably more rigorous on the students and a little more demanding on the students.

Interviewer: Now, the teachers... the teachers themselves... were they Catholic as well? Was there a requirement of them to have...?

Mr. Watson: Ah... No, the requirements weren't to be Catholic. However, in early school most of them were nuns. Ah, I don't believe I had any priests as teachers. But most of them were nuns or... or private ah... or secular individuals. Ah... in... in High School it was a little bit different. No, I don't think all of my teachers were Catholic. They were certainly Christian. And I had fewer nuns and fewer religious people teaching.

Interviewer: All right, as far as the classes you took especially in High School. What classes were especially demanding and classes that were very interesting, that you really appreciated a lot?

Mr. Watson: Well, the classes that I didn't really appreciate a lot were probably along the lines of English and History and Liberal Arts just because that subject didn't interest me. Of a particular interest was my Math class. I had a... an excellent Math teacher who was able to inspire me to really enjoy and appreciate Mathematics. And I also had a Physics professor... physics teacher ah... who also inspired me to appreciate physics and enjoy that subject.

Interviewer: You said "Liberal Arts". What are the subjects that are named Liberal Arts?

Mr. Watson: Well, I guess what I would call Liberal Arts are subjects like History, music, ah... oh... those types of subjects, religion or religions of the world.

Interviewer: All right, did you study any foreign language?

Mr. Watson: Yes, I did, in fact, and I enjoyed that very much too. I studied Spanish. And in my High school ah... Being in Arizona and close to Mexico probably the most prevalent language in the area was Spanish. So most students took Spanish. You did have an option of studying German or French. But I don't believe I knew anyone who studied German and only a few people chose to learn French.

Interviewer: If we are talking about a private school, do we also talk about a fee that was involved? Do the parents pay or did they when... when you were in school?

Mr. Watson: Yes, the parents pay tuition, a separate tuition. And it's based on... based on two things. It's based on your need and how many children you have in school. So the more children you have attending school at the same time the less you have to pay for each child. Also if you are in a family and you have a crisis in the family or in a financial need, the church will generally come up with the money necessary for you to attend school. And I knew of a few students that were there because their parents couldn't afford to send them to school.

Interviewer: That's fantastic. Do you think you had a better chance to go to college because you graduated from a private school?

Mr. Watson: Oh, absolutely. When I attended college I went from being probably a slightly above average student to being an excellent student in college just because of the foundation that I had.

Interviewer: All right. And so you decided to go to college. What college did you choose right after you finished your High School?

Mr. Watson: Well, I chose to go to Northern Arizona University in Flagstaff. The reason I chose that was that it was close enough to home, my home in Phoenix was only two hours away. But also they had probably the best program in forestry in the United States.

Interviewer: Forestry? What would one do with that kind of degree?

Mr. Watson: Range management... oh... forest management, timber management... That type of area or work in the National Park system or in the forest service.

Interviewer: When you finished your four-year degree... correct... it was a four-year degree?

Mr. Watson: Yes, it was a four-year degree.

Interviewer: And what did you end up with eventually? Was it still forestry or ...?

Mr. Watson: No, after the first year I found it was gonna be difficult to find a job in my field and felt that maybe my time will be better spent in the engineering field. And I went over to the engineering department and... kind of... picked at random where I would go and choose civil engineering. And I ended up picking electrical engineering which may not've been a good way to ah... decide my career and I ended up being lucky and ended up enjoying electrical engineering very much.

Interviewer: Did you have to study computer as well?

Mr. Watson: Yes, and I have a minor in Computer Science.

Tapescript 6

The student's service center

A: I'm having a terrible time in my Russian class. The mid-term test scores have been posted, and I failed dismally.

B: Oh, I could help you in math or chemistry, but not in foreign languages.

A: I'm just at my wits' end.

B: Why don't you get a tutor?

A: A tutor?

B: Yeah, in the Student's Service Center, they have lists of people who are willing to teach subjects they understand very well.

A: Do you think there would be anyone who could help me with Russian?

B: Why not? There might be a Russian exchange student or a graduate student in the Russian department who needs spare cash.

A: Is it very expensive?

B: It doesn't cost at all.

A: But you just said that a student who needs money...

B: I mean it doesn't cost you anything at all. The Student's Service Center pays their tutors from some grant they get.

A: Wow! Maybe there's hope for me after all. Thanks for the information.

Tapescript 7

Choosing is not so easy as it looks

Jane: Hello, Bob!

Bob: Hello!

Jane: Oh, you've just left college, haven't you?

Bob: Yes.

Jane: What are you going to do?

Bob: Er... well, it looks like a choice between teaching or going into an office and... I think I'd much prefer to go into teaching, because... well, you get long holidays.

Jane: But, Bob, wouldn't you get bored with the same routine year after your teaching... teaching the same material to the children. And... a sense of responsibility you need – all those children, all those parents.

Bob: Oh, look, it wouldn't be as boring as... as working in an office. Teaching is terribly stimulating. It's... new every day – I'm sure I'd enjoy it.

Jane: But I mean, there is so much variety in office work! Look at my job: I'm dealing with people and their problems, there are new situations to cope with all the time.

Bob: Yes, that's quite true, but I think there is a number of differences between teaching and office work and, well, I think I'll go in for teaching because... it's really attractive.

Додаток Д
Приклади лекцій зі спецкурсу
“Discourse in Language Teaching”

Лекція № 1. Discourse Studies

Studies of discourse have roots in a range of theoretical traditions that investigate the relations between language and speech. The notion “discourse” is the subject of heated debates nowadays. It has become one of the key critical terms in the vocabulary of the humanities and the social sciences, so it is not surprising that it is contentious. Discourse encompasses the use of spoken, written and signed language and multimedia forms of communication, and is not restricted to 'non-fictional' nor verbal materials. Although early linguistic approaches judged the unit of discourse to be larger than the sentence, phenomena of interest can range from silence, to a single utterance (such as "ok"), to a novel, a set of newspaper articles or a conversation.

The notion “discourse” is crucial in researches of such foreign scholars as T. Van Dijk, E. Benvenist, J. Habermas, M. Foucault, G. Cook, L. Guespin, J. Dubois, G. Brown, G. Yule, G. Chaveau, M. Giacomo, L. Guespin who denote “discourse” as any coherent body of statements that produces a self-confirming account of reality by defining an object of attention and generating concepts with which to analyze it (medical discourse, legal discourse, aesthetic discourse).

As to the definition given in the dictionary of linguistics and phonetics by David Crystal, discourse is regarded to be a behavioural unit which has a pre-theoretical status in linguistics: it is a set of utterances which constitute any recognisable speech event. A classification of discourse functions, with particular reference to type of subject-matter, the situation, and the behaviour of the speaker, is often carried out in sociolinguistic studies, e.g. distinguishing dialogues versus monologues, or (more specifically) oratory, ritual, insults, narrative, and so on.

According to the words of L. Trimble, “discourse means a collection of connected language units – such as sentences and paragraphs – that together make up a coherent, cohesive text”.

Among native researchers discourse was studied by G. Orlova, F. Batsevych, N. Arutyunova, A. Kubryakova, G. Pocheptsov, M. Makarov, V. Karasik and others

who denote it as a complex of communicators' speech-thinking actions related to the world recognition, comprehension and presentation by the speaker and addresser's understanding of world language pattern by the addressee.

The term “discourse” is derived from classical rhetoric, where it meant speech examined in action, in real application. This participatory aspect of the concept remains in its modern interpretation. The theory of discourse as pragmatic form of text originates in the concept of E. Benvenist who distinguished narrative (récit) plan and discourse plan, i.e. speech typical of the speaker. Discourse reflects subjective human psychology and thus, unlike theoretical considerations, cannot be alienated from the speaker.

Characteristic feature of discourse, according to E. Benvenist, is its correlation with specific members of speech act, i.e. addresser and addressee, as well as the speaker's communicative intention in any way affect the recipient.

In present study discourse is determined as a complex communicative phenomenon that includes linguistic and extralinguistic factors (knowledge about the views, world, attitudes, addressee's purposes) that are required for text understanding.

To typical discourse features its compositional form can be attributed. All types of discourses are built entirely or partially according to a certain scheme, i.e. have a composition. Composition is discourse construction that includes several parts or stages, each of which performs a specific function. For example, a chain of stages form the structure of dialogue (introduction to speech contact, presenting theme of initial discussion and ratification, changing roles during communicative act, changing conversation topic, coming out of communicative act) each of which is caused by a set of external or internal factors.

V. Karasik examines discourse in interaction of all its components, and therefore combines discourse categories together in four groups: 1) constitutive (form presence, thematic, stylistic and structural unity, sense completeness); 2) genre and style (style belonging, genre canon, sustainability, degree of amplification (compression)); 3) content, or semantic-pragmatic (addressing, author's image, informativeness,

modality, interpretation, intertextuality); 4) formal structure (composition, division, cohesion).

Extralinguistic settings, participants of communication, their communicative goals and intentions, pragmatic guidance, social roles, background knowledge, knowledge about interlocutor, temporal and spatial conditions of communication also affect the choice and implementation of specific type of discourse. Some scientists (G. Orlov, G. Pocheptsov) single out so-called "silent observer". G. Pocheptsov describes him as possible in the communicative act detached onlooker that is within earshot of utterance that can accept the speaker's message, intended for the listener. According to those researchers, study of discourse features, including any dialogue, a role of silent observer is very important because interlocutors unconstrainedly or unintentionally include it in their communication: speak more restraint, with respect or more abruptly, ignore something or state it which without "silent observer" would not do, etc.

Thus, discourse is not only a product of speech activity, but also the process of its creation, which is determined by communicative context, interactive nature of reciprocal action between interlocutors and conditions of communication.

Spoken discourse is not always an interactional tug of war. Interlocutors often collaboratively construct their discourse, positively responding to each other's appeal for assistance through, e.g. utterance completion. The interactive collaboration among discourse participants is required also in the case of longer stretches of speech, which due to their frequent multitopicality, are to be coherently organized. Discourse management in this respect is achieved through the use of discourse markers.

Although transactional markers are most commonly applied in clear situational settings such as a classroom, they are also typical of random conversations, "especially making out openings and closings". These "linguistic features which characterize larger stretches of text and give them unity and coherence as a certain type of genre" can employ lexical devices, such as *by the way*, *to change the subject*, and phonological ones.

Channel open/close signals are used to mark the beginning or end of a communicative event, in a phone call, letters, meetings or classrooms. These markers include lexical items such as *by the way*, *anyway*, *so there we are* to begin or end a conversation, or *sounds awful*, *it was rather awful* to summarize a stretch of talk. It seems that these devices are indeed frequently used, yet often with unique intensity from speaker to speaker.

Лекція № 2. Discourse modi. Discourse types. Discourse genres.

Correlation of concepts “text”, “discourse”, “communication”

The most important classification feature which distinguishes types of discourse is *modus*, i.e. contrasting between oral and written discourse. This differentiation is related to the channel of information transference, or transmitter: during oral discourse the channel is acoustic, during written discourse it is visual. Sometimes difference between oral and written forms of language use is equated with divergence between discourse and text, however such mixing of two different contrastings is not justified.

According to Wallace Chafe, two factors explain the differences between oral and written discourse and verbal interaction: 1. Writing takes longer than speaking; 2. Writers do not have contact with readers. The first factor is responsible for “integration” in written language as opposed to the “fragmentation” that supposedly takes place in verbal interaction. The second factor is responsible for the detachment from the reading public in written language as opposed to the involvement that is present with verbal interaction. Speakers and listeners are more involved in communication than writers and readers. This expresses itself in references to the participants in the conversation and comments on the topic of conversation.

The difference can also be described in terms of *situation*. Verbal interaction is part of a shared situation that includes both speakers and listeners. In such a situation, information is also passed along through means other than language, such as posture, intonation, gesture, etc. Moreover, speakers can quickly react to nonverbal reactions

on the part of listeners. A written discourse, on the other hand, is not part of a shared situation existing between writers and readers.

Oral discourse is initial, fundamental form of language existence, and written discourse is derivative from oral. Most human languages now exist only in oral form.

Discourse type is a pattern, a model of homogeneous group of discourses, which has general, typical of this group extra- and intralinguistic features, predefined by authorial intention and situation of intercourse.

Unfortunately, general classification of discourse types is absent. There are quite a bit different discourse categories or types of discourse, which can be classified according to situation, function, participants of discourse, text, contents or according to combination of these factors.

Present typologies of discourse can be divided into three large groups: 1) procedural, or cognitive typologies; 2) typologies according to the manner of exposition; 3) functional typologies (time, place, participants). On that ground four varieties of discourses are distinguished: dialogue narrative, narrative, situational discourse and theoretical discourse. Primary purpose of such typologies is to show influence of manner of exposition on linguistic descriptions of utterance.

Discourse types are classified on the basis of such criteria as: degree of formality (transactive, interactive); channel of information (printed discourse, telephone conversation, broadcasting, intercourse by means of pager or answering machine, correspondence, correspondence by an e-mail in the mode of Talk or Chat); amount of participants (dialogue, monologue); semantics (critical, dialogic); "common" and "partial" (interdiscourse, special discourse); sphere of activity (didactic, political, scientific, business, legal, ethic, military, paternal); participants of intercourse (personality-orientated, status-oriented).

In aspect of foreign language teaching pedagogical didactic discourse must be singled out. Many scholars such as R. Milrud, V. Karasik, D. Nunan, D. Gorski, N. Arutyunova, S. Krashen, M. Warren and others apply to it. The main features of system-didactic discourse are its pedagogical and social goals, recognized values and specific strategies. Didactic discourse is denoted as a semiotic process of total

communicative activity of interacting parts within the communicative situation, as current language activity that serves the communicative sphere, and resulting from this activity, and texts which are carried out in semiotic space with the help of verbal and non-verbal signs and have certain structure, genre peculiarities and preceded thesaurus.

Components of language intercourse and scenario of intercourse, social roles of interlocutors, kind and sphere of communication, character of relations between interlocutors determine officiality and unofficiality of discourse.

Genre is historically formed, witnessed by tradition and ipso facto inherited combination of certain themes and motives, assigned to certain artistic form which binds them by cognate feelings and ideas.

Presently the concept of genre is used in discourse analysis widely enough. Exhaustive classification of genres does not exist, but as examples it is possible to name everyday dialogue (conversation), narrative, instruction with the use of device, interview, reportage, lecture, political performance, sermon, verse, novel. Genres own some consistent characteristics. For example, narrative, at first, must have standard composition (plot, culmination, dénouement) and, secondly, own some language features: narrative contains a framework from well-organized in time events which are described by homogeneous grammatical forms (for example, by verbs in past tense) and between which there are connecting elements. Yet, problems of language specification of genres are worked out not enough.

In theory of language teaching the term "discourse" was first used in 1970s and meant coherent sequence of speech acts or sentences, that correlated with the notion of "text" and was characterized by similar parameters of completeness, integrity, coherence, consistency and so on.

In theory and practice of foreign language teaching the idea of what exactly text means is a source of information about discourse, a central element in the process of communication, a complex sign, created from semantic elements combined by communicative intention in hierarchical structure and text should be the basic unit of communication teaching.

Since late 1970s "text" begins to be regarded by scientists as a static object, and "discourse" as a way of its updating in certain mental and pragmatic terms. Thus, theory of discourse as text immersed into life appeals to the analysis of paralinguistic phenomena of certain forms of life (reportage, interview, exam, instruction, small-talk, etc.).

Today the notion "discourse" as well as the notion "text" is used for works of written and oral communication. Their separation seems perfectly natural if we proceed from the perspective of cognitive linguistics, i.e. opposition of cognitive activity and its result. O. Kubryakova and O. Alexandrova emphasize that "text may appear and be interpreted as discourse only when it is actually perceived and gets in human consciousness that perceives it". Also opposition of text and discourse in connection with forms of communication is saved: the term "discourse" is more often used for oral form and for written form "text" is used. We should not equate discourse with speaker's individual characteristics which are revealed in his speech.

The difference between text and discourse

Text	Discourse
Predicative unit	Speech act
Utterance	Communication
Dialogue unit (microtext)	Interaction
Paragraph	Transaction
Macrotext	Macrodialogue

1. Text is a set discourse, it's a discourse without living conditions, without interlocutors with their psychological, psychic, cognitive, social peculiarities, without time, place and circumstances of communication.

2. There are no paralinguistic features in a text.

3. Text is a unit of linguistic study, discourse – of communication. This opposition is like the one of "sentence – utterance".

4. Discourse is a sociolinguual unit.

5. We can't use the term "discourse" speaking about ancient texts as there are no direct connections with the time being.

Discourse can be defined as a pattern of verbal behaviour and the process of unfolding an idea into a text. The difference between discourse and text is that discourse is a "live language", while text is a "monument to life". Discourse processes can certainly be reconstructed from texts, but one needs insight and intuition in order to interpret movement that once existed but is now "cast in stone".

Discourse as a live language can be analyzed from at least seven angles. Incidentally, all the seven concepts that describe the angles of analysis start with "C": context, clause, cohesion, coherence, cognition, communication, competence.

Determining discourse from perspective of linguistics researchers repel the dichotomy of "communication" and "language", contrasting linguistic competence as a system of individual act with individual act of realization in sound-written and printed forms of speech activity.

In classification of genre forms of spoken language discourses, which are defined as non-textual implementation of conversational speech, are opposed to texts in following positions: inobservance of basic principles of textual structure, obscurity of division into parts, domination of associative links, full spontaneity and unintelligibility to outsiders. To intermediate forms of communication, which are located between canonical text and free discourse, author includes thematically amorphous, incomplete texts, not connected thematically spontaneous textoids, which do not suggest a strict division into parts, conversations, characterized by indistinct development of topic and direct dialogicality (changing roles of speaker and listener).

The correlation of communication and discourse was studied by N.Arutyunova, according to which communication is "specific speech that flows in time and is the embodiment in sound (including internal uttering) or in written form. Communication is understood as the process of speaking (speech activity), and its result (speech compositions that are fixed in memory or writing)", and discourse is communication, which is observed as purposeful social action, as component, which participates in interaction of people and their mechanisms of consciousness (cognitive processes).

So, communication is specific speech and discourse is speech in context of social and mental activity. Thus, discourse can be examined as dialogic and monologic form.

According to researchers, borrowing the term "discourse" from linguistics, and thereupon application of discourse analysis in theory and practice of foreign language teaching are important. According to M. Darot, discourse analysis allows to organize language teaching on the base of recurrent lexical and grammatical elements included in various combinations which provide special colouring to language formation in specific areas.

Залікові питання

1. Define the notion "discourse" according to the words of foreign scholars.
2. How do native researchers determine the concept "discourse"?
3. Point out typical discourse features. In what way do they influence discourse construction?
4. What affects the choice of specific discourse?
5. Define the notion "discourse markers". Point out the aim of their usage. Give examples.
6. What is written discourse? What is oral discourse? Name their functions and peculiarities.
7. What is "discourse modus"?
8. Define the concept "genre" concerning discourse. Give classification of discourse genres. What constant characteristics are peculiar to discourse genres? Give examples.
9. What groups can present typologies of discourse be divided into?
10. What is the correlation between the notions "text", "discourse", "communication"?
11. What does the notion "competence" mean in modern methodology ?
12. What is "communicative competence"? What models of communicative competence are singled out?
13. Define the notion "discourse competence".

14. Determine the structure of discourse.
15. What types of discourse are recommended to introduce into the teaching process of the students of foreign language departments?
16. What are specific features of classroom discourse?
17. Point out the peculiarities of natural discourse. How do such discourses as classroom and natural correlate?
18. Specify the notion “teacher talk”. What peculiarities does it have?
19. Determine the system of classroom interaction.
20. What influences discourse competence development of students of foreign language departments?

Додаток Е

Термінологічний словник

Classroom discourse (учбовий дискурс) does differ from natural speaking routines. Even if attempts are made to replicate natural speaking conventions, classroom discourse fails to pass the standard in terms of interaction structure, input provided, including the specific instructional language of the teacher. Yet, it should also be realized that language production in the classroom, although mostly unauthentic, will often vary from learner to learner as it is dependant upon their individual differences, personality traits or adherence to first language habits, that is the issues which the penultimate and the final chapters of the literature review will undertake. The term *classroom discourse* refers to the language that teachers and students use to communicate with each other in the classroom.

Classroom interaction (педагогічне спілкування) is professional communication of teacher with all participants of the educational process, which is aimed at creating optimal conditions for the implementation of goal, tasks, education and training.

Coherence (когерентність, зв'язність, послідовність) is semantic-pragmatical aspects of notional and active (interactive) connectedness of discourse both local and global.

Cohesion (когезія, зчеплення) is a formally-grammatical connectedness of discourse. There are different types of language relations between sentences of the text (utterances of discourse), which provide its integrity and connectedness: reference; substitutions (replacement) of the name, verb and predicative group; ellipsis of the name, verb and predicative group (= omission, which is typical for Russian and not for English); words-connectors (conjunctions, pronouns); lexical cohesion (not all the words are interchanged, but only synonyms).

Communication (communicat-e, -ive) (комунікація, спілкування) is a process of co-operation of two and more language personalities with the aim of transmission/receipt/exchanging information, i.e. any impact on an interlocutor, necessity for realization of joint activity. It is a fundamental notion in the study of

behaviour, which acts as a frame of reference for LINGUISTIC and PHONETIC studies. Communication refers to the transmission of information (a “message”) between a source and receiver using a signaling system: in linguistic contexts, source and receiver are interpreted in human terms, the system involved is a language, and the notion of response to (or acknowledgement of) the message becomes of crucial importance. In theory, communication is said to have taken place if the information received is the same as that sent: in practice, one has to allow for all kinds of interfering factors, or “noise”, which reduce the efficiency of the transmission.

Communicative act (комунікативний акт) is an utterance, or set of utterances (communicative act set), that we use to perform some sort of linguistic action or function in communication. For example, we use language to apologize, request, compliment, invite, refuse, greet, and complain.

Communicative competence (комунікативна компетенція) is the ability to speak and understand language. It is a distinction being made between the native-speaker’s awareness of the formal patterning of his language, on the one hand (his “linguistic competence”), and of the situational appropriateness of his language, on the other. Communicative competence focuses on the native-speaker’s ability to produce and understand sentences which are appropriate to the context in which they occur – what he needs to know in order to communicate effectively in socially distinct settings. Communicative competence, then, subsumes the social determinants of linguistic behaviour, including such environmental matters as the relationship between speaker and hearer, and the pressures which stem from the time and place of speaking.

Communicative model (комунікативна модель) is a kind of circuit consisting of certain parts, components of the communication process.

Competence (компетенція) is the ability to perform a specific task, action or function successfully. It is used in linguistic theory, and especially in generative grammar, to refer to a person’s knowledge of his language, the system of rules which he has mastered so that he is able to produce and understand an indefinite number of sentences, and to recognize grammatical mistakes and ambiguities.

Didactic discourse (дидактичний дискурс) is the institutional discourse as action and interaction of individuals which occurs in a particular communication sphere, in particular public sphere of communication. It is communication of educational establishments with their consumers.

Discourse (дискурс) is a difficult communicative phenomenon which includes a social context, information about the participants of communication, knowledge of the process of text producing and perception.

Discourse analysis (DA), or discourse studies, (дискурсивний аналіз) is a general term for a number of approaches to analyzing written, spoken, signed language use or any significant semiotic event.

Discourse competence (дискурсивна компетенція) is an ability of the language personality to build, perceive and interpret integral discourses of different types (oral and written) in accordance with communicative intention within the limits of concrete situation of intercourse taking into account peculiarity of their semantic-pragmatics and grammatical extralinguistic and linguistic components.

Discourse markers (дискурсивні маркери) (these are words like ‘however’, ‘although’, ‘nevertheless’) are referred to more commonly as ‘linking words’ and ‘linking phrases’, or ‘sentence connectors’. They may be described as the ‘glue’ that binds together a piece of writing, making the different parts of the text ‘stick together’. They are used less frequently in speech, unless the speech is very formal.

Discourse modus (модус дискурсу) is the most important classification feature which distinguishes types of discourse. It is contrasting between oral and written discourse. This differentiation is related to the channel of information transference, or transmitter: during oral discourse the channel is acoustic, during written discourse it is visual.

Discourse type (тип дискурсу) is a pattern, a model of homogeneous group of discourses, which has general, characteristic for this group extra- and intralinguistic features, predefined by authorial intention and situation of intercourse.

Extralinguistic factors (екстралінгвістичні фактори) refer to anything in the world outside language, but which is relevant to the utterance. The term is applied

to the situation (sometimes called the *situational context*) against which language operates. Extralinguistic features of an utterance often include shared knowledge, without which the language might make little sense. For example, the meaning of pronouns often depends on the situation.

Frame (структура, рамка) is a cognitive structure in the phenomenological field of a person which is based on probabilistic knowledge about typical situations and related to this knowledge expectation concerning properties and relations of the real and hypothetical objects.

Genre (жанр) is historically formed, witnessed by tradition and ipso facto inherited combination of certain themes and motives, assigned to a certain artistic form which binds them by cognate feelings and ideas.

Illocution (іллокуція, спонукальне висловлювання) is the intention of a speaker in saying a particular thing, e.g. naming, threatening, warning, or promising, as opposed to the literal meaning of the words spoken.

Natural discourse (природний дискурс) is all utterances, spoken or inscribed, that can be taken as someone's saying something, sometime, somewhere.

Pedagogical discourse (педагогічний дискурс) is a new study aimed at scaffolding and assessing student interactions within online discussion boards.

Speech competence (мовленнєва компетенція) is the ability to use language in specific situations adequately and appropriately practically (express thoughts, desires, intentions, requests, etc.) using for that linguistic, extralinguistic (facial expressions, gestures, movements) and intonation expressive means of speech.

Strategy (стратегія) is an aggregate of scheduled by a speaker in advance and implemented theoretical courses in the process of communicative act, aimed at achieving communicative goals. Representation of a way to combine these theoretical courses into a coherent unity (communicative strategy) is called **communicative intention**.

Teaching content (зміст навчання) is 1) scientifically proved methodological and didactic teaching material; learning which provides education and qualification

according to educational level, 2) it is structure, content and scope of educational information.

Text (текст) is a language unit of connected speech or writing, especially composed of more than one sentence, that forms a cohesive whole. Text has a definable communicative function, characterized by such principles as cohesion, coherence and informativeness. Some linguists make a distinction between the notions of “text”, viewed as a physical product, and “discourse”, viewed as a dynamic process of expression and interpretation, whose function and mode of operation can be investigated using psycholinguistic.

Verbal communication (вербальна, словесна комунікація) is communication realized by means of words, understood as the purposeful activity of native speakers.

Non-verbal communication (NVC) (невербальна, несловесна комунікація) is usually understood as the process of communication through sending and receiving wordless messages, i.e., language is not the only source of communication, there are other means also. NVC can be communicated through gestures and touch (Haptic communication), by body language or posture, by facial expression and eye contact. NVC can be communicated through object communication such as clothing, hairstyles or even architecture, symbols and infographics. Speech contains non-verbal elements known as paralanguage, including voice quality, emotion and speaking style, as well as prosodic features such as rhythm, intonation and stress. Written texts have nonverbal elements such as handwriting style, spatial arrangement of words, or the use of emoticons.

Додаток Ж
Список дискурсивних маркерів

about	всюди, повсюди	besides	окрім
above all	головним чином	by all means	обов'язково
absolutely	цілком, безумовно	by any means	будь-яким чином
accordingly	відповідно	by far	набагато, значно
actually	фактично	by no means	ні у якому разі
admittedly	правду кажучи	by now	на цей час; наразі
after all	врешті-решт	by the by	до речі, між іншим
afterward	потім, згодом	by then	до того часу
again	знову	by the way	до речі, між іншим
all at once	раптом	certainly	звичайно;неодмінно
all in all	цілком, повністю	chiefly	головним чином
all of a sudden	раптом	consequently	отже; в результаті
all the more	тим більш	correspondingly	відповідно
altogether	загалом, цілком	currently	в даний час
anyhow	у будь-якому випадку	decidedly	безсумнівно; явно
anyway	у будь-якому випадку	entirely	цілком, зовсім
apart	осторонь; окремо	equally	однаково
apparently	явно; безсумнівно	eventually	зрештою
appreciably	помітно, відчутно	ever since	з того часу
as usual	як звичайно	evidently	безсумнівно
as well	окрім; до того ж	finally	врешті-решт
at all costs	будь-якою ціною	first	спочатку
at all events	у будь-якому випадку	firstly	по-перше
at any rate	у будь-якому випадку	first of all	насамперед
at a time	одночасно	for a time	тимчасово
at first	спочатку	for good	назавжди
at last	зрештою	formerly	раніше, колись
at least	щонайменше	forth	надалі, далі
at the most	не більш, ніж	for the first time	в перший раз
at once	зразу	for the time being	поки що
at present	в даний час	for this purpose	з цією метою
at that	при цьому, до того ж	fortunately	на щастя
at this (that) time	у цей (той) час	frequently	часто
before	раніше	from afar	здалеку
before long	незабаром, невдовзі	from now on	надалі
before now	раніше	from then on	з того часу
before then	до того часу	from there	звідти

further	далі, надалі	mainly	ГОЛОВНИМ ЧИНОМ
furthermore	до того ж; крім того	meantime	ТИМ ЧАСОМ
generally	як правило, взагалі	moreover	до того ж, крім того
happily	на щастя; успішно	mostly	ГОЛОВНИМ ЧИНОМ
hence	звідси; відтепер; отже	naturally	звичайно;безумовно
henceforth	відтепер, надалі	nevertheless	однак
here	тут; сюди; ось	none the less	проте
here and there	подекуди, де-не-де	notwithstanding	незважаючи на
hereby	отже, таким чином	nowadays	за наших часів
heretofore	раніше, до цього	now and then	час від часу
hitherto	досі, до цього часу	obviously	явно, очевидно
however	проте	occasionally	іноді, часом
in addition	крім того, до того ж	on no account	ні в якому разі
in all respects	в усіх відношеннях	on purpose	навмисно
in any case	у всякому разі	on the contrary	навпаки
in consequence	отже	on the whole	загалом, у цілому
indeed	справді, дійсно	or else	інакше
in due course	своєчасно	otherwise	інакше
in general	взагалі	over again	знову; ще раз
in no respects	ні в якому відношенні	particularly	особливо
in particular	особливо, зокрема	partly	частково
insofar as	оскільки	practically	фактично
instantly	зразу, відразу	presently	тепер, зараз
in the long run	врешті-решт	presumably	ймовірно; мабуть
in the meantime	тим часом	previously	заздалегідь, раніше
in the meanwhile	між іншим	probably	ймовірно; можливо
just now	зараз, тільки що	properly	належним чином
largely	значною мірою	relatively	відносно;відповідно
last	востаннє	respectively	відповідно
lastly	нарешті	satisfactorily	задовільно
lately	нещодавно	scarcely ever	майже ніколи
later on	пізніше; згодом	secondly	по-друге
latterly	недавно; під кінець	since then	з того часу
like anything	щосили; що є духу	so	отже; таким чином
likewise	більш того	so far	досі; поки що,наразі
a little	трохи	so far as	наскільки
long before	задовго до того	solely	тільки, виключно
long after	через багато часу	somehow	як-небудь; якимось
long ago	давно	somewhat	до деякої міри
long since	давним-давно	soon afterwards	згодом після цього

subsequently	згодом, пізніше, потім	till recently	до останнього часу
suddenly	раптом, зненацька	ultimately	зрештою
sufficiently	достатньо	undoubtedly	безсумнівно
surely	безсумнівно	unexpectedly	несподівано
that is why	тому	unfortunately	на жаль
that time	того разу	unluckily	на жаль
then	тоді; потім	until now	дотепер, досі
thence	звідси, тому, отже	up to here	дотепер, досі
thereafter	після цього; відтак	up to now	дотепер, досі
therefore	тому, отже	up to then	до того часу
thereupon	внаслідок того	virtually	фактично; реально
throughout	повністю, цілком	whenever	щоразу
thus	таким чином	wherewith	цілком, повністю
till now	дотепер, досі	wholly	цілком, повністю
till then	доти	yet	проте, все ж

Додаток З

Відеопрезентації: зразки виступів викладачів ВНЗ України, які представлялися на обговорення в аудиторії на відкритому занятті

Subject: What Qualities Should a Good Teacher Have?

Боднар С.В. (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса)

The question which has been discussed for many centuries and is still being discussed: What qualities should a great teacher have? A great teacher is a person who leads by examples: through his thoughts and actions. He is one who has the humility to accept the need to rediscover and reinvent himself and when necessary to address the inquisitiveness of his students. He has the capacity to mentor the students in removing the disconnect between the ivory tower of theories and the down to earth problems of our life.

A good teacher should always have a positive attitude and should always be ready to help students with all their needs. He or she should plan lessons according to the curriculum expectations with interest, knowledge, needs and fun.

Suffice it to say, a good teacher can be anyone, but great teachers can take their students beyond their own expectations they can show them that the only boundaries we have are the ones we set on ourselves. We as teachers must be the cheerleader for every subject we teach, we must energize our students to open their minds to learn and go beyond boundaries.

It is noteworthy to say, that a good teacher has to apply knowledge of different professions such as nurse, lawyer, judge, accountant, mechanic, psychologist, counselor etc. because it is needed many times in the field of teaching and they must be prepared to implement such knowledge. A good teacher must be open to constructive criticism.

Трубіцина О.М. (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса)

“The greatest danger for most of us is not that our aim is too high and we miss it, but that it is too low and we reach it”. For everybody the question of a good teacher is still disputable although everybody can name the qualities which are, to his or her mind, mostly important in this profession. To my mind, empathy is one of such important qualities. You have the ability to bond with your students, to understand and resonate with their feelings and emotions. To communicate on their level. To be compassionate with them when they are down and to celebrate with them when they are up. You also should have positive mental attitude. Thus, you will be able to think more on the positive and a little less on the negative. To keep a smile on your face when things get tough. To see the bright side of things. To seek, to find the positives in every negative situation. To be philosophical.

What is more important, you should be open to change and to create. You should be able to acknowledge that the only real constant in life is change. You know there is a place for tradition but there is also a place for new ways, new ideas, new systems, and new approaches. You don't put obstacles in your way by being blinkered and are always open and willing to listen to others' ideas. You should be able to motivate your students by using creative and inspirational methods of teaching. You should be different in your approach and that makes you stand out from the crowd. Hence the reason why students enjoy your classes and seek you out for new ideas.

I'd also like to add presentation skills into this list. You know that your students are visual, auditory or kinaesthetic learners. You are adept at creating presentation styles for all three. Your body language is your main communicator and you keep it positive at all times. Like a great orator you are passionate when you speak. But at the same time you know that discussion and not lecturing stimulates greater feedback.

Richard G. Donovan (Desautels Faculty of Management of McGill University Montreal, Quebec, Canada)

Teacher shouldn't be a teacher but he must remain a student the whole life. There should always be a smile on his face, he should be pleasant and have a sweetly talk with everyone. A good teacher is a master strategist, an innovator, a resource base, a catalyst for change and a mind builder. A good teacher loves and appreciates her/his profession and honest and sincere of her/his profession. A good teacher should always command and be an expert of his own subject.

A good teacher is one who never gives up teaching to different type of children, be it a slow learner or even a disability child. A teacher is like a candle which consumates itself to light the way for all kind of children. He must be willing to learn and upgrade continuously in order to teach the children as well as learn and develop himself.

A great teacher is the one who is always willing to help his students. They are the ones that don't stop teaching when the bell rings. They reach out to students after class. They know that some need extra attention or assistance, and they don't act like it's not their job.

They take that job seriously and know they aren't just employed to get students to be able to do higher math, but do well in life.

They realize that achievement isn't just a good grade on a test, but a feeling of accomplishment with mastering a subject; they are willing to work with a student for that feeling.

Ian McMaster (Joint BE SIG Coordinator of International Assotiation of Teachers of English as a Foreign Language, Darwin College University of Kent Canterbury, UK)

It is a famous saying that "A teacher is like a light-house which shows the right path to people in darkness". Take the examples of great teachers in history like Socrates, Aristotle, Luqmaan, Christ and Hazrat Muhammad who changed the world and still their teachings are affecting people throughout the world. So to be a teacher

is in fact a great responsibility and he should try to possess the qualities of such great people though it's not easy.

Patience, persuasiveness, endurance, faith and consistency are core characteristics of a teacher.

A teacher must possess leadership qualities, should do whatever he says to enable the students to follow him. Must have great confidence and strong will power to obtain the best results from his students. Must be a master in his subject, full command over knowledge.

Dedication towards his students is a must. Always be ready to give time to students selflessly.

He must be a very easy-going person, using simple language in a very lively way so his students get familiar with him and enjoy his presence with heart not with fear. He must be a man of a character indeed.

Додаток К

Тестові завдання для перевірки рівня сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей (проміжний зріз)

1. Теоретико-термінологічний критерій

Показник: обізнаність з термінологічною базою дискурсології.

Завдання 1.

Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями дискурсології.

Інструкція: Оберіть правильне визначення поданих термінологічних понять (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Discourse is ...

- a) a general term for a number of approaches to analyzing written, spoken, signed language use or any significant semiotic event;
- b) a cognitive structure in the phenomenological field of a person which is based on probabilistic knowledge about typical situations and related to this knowledge expectation concerning properties and relations of the real and hypothetical objects;
- c) the use of spoken or written language in a social context.

2. Discourse competence is ...

- a) an ability of the language personality to build, perceive and interpret integral discourses of different types (oral and written) in accordance with communicative intention within the limits of concrete situation of intercourse taking into account peculiarity of their semantic-pragmatics and grammatical extralinguistic and linguistic components;
- b) the most important classification feature which distinguishes types of discourses.
- c) the intention of a speaker in saying a particular thing.

3. Type of discourse is ...

- a) scientifically proved methodological and didactic teaching material;
- b) something we use every day in order to orient ourselves towards the communication in which we are involved;

c) communication realized by means of words, understood as the purposeful activity of native speakers.

4. Discourse markers are ...

- a) “linking words” and “linking phrases”, or “sentence connectors”;
- b) all utterances, spoken or inscribed, that can be taken as someone's saying something, sometime, somewhere;
- c) structure, content and scope of educational information.

5. Didactic discourse is ...

- a) all utterances, spoken or inscribed, that can be taken as someone's saying something, sometime, somewhere;
- b) communication of educational establishments with their consumers;
- c) a formal, lengthy discussion of a subject, either written or spoken.

Показник: обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу.

Завдання 2.

Мета: виявити обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Поєднайте речення з правильними відповідями. Підкресліть якнайменше по одному дискурсивному маркеру в кожній відповіді; поряд з кожною парою реплік вкажіть по одному екстралінгвістичному фактору, який впливає на мовлення співрозмовників (кожна правильна відповідь із вказаним дискурсивним маркером і екстралінгвістичним фактором – 1 бал).

1. What should I do if I can't remember an English word when I'm answering a question? a) To begin with, you should firmly shake the interviewer's hand while greeting him or her with a smile.

2. How do I make a good first impression? b) Actually, they are very eager to learn.

3. Must English be very difficult for them?

c) In that case, you have to paraphrase. In other words, you have to explain what you want to say.

4. I've chosen to work after finishing school.

d) I believe, you can succeed if you have direction. I mean, if you know from the start what you want to become.

5. My father believes there are disadvantages in starting work young: you work too hard, suffer and sacrifice a lot before you learn your profession properly.

e) Oh, have you? To tell the truth, I am at the point of doing that myself.

Показник: обізнаність з національно-культурними особливостями англomовного дидактичного дискурсу.

Завдання 3.

Мета: виявити обізнаність з правилами мовної поведінки, характерними для англomовного дидактичного дискурсу професійного спілкування.

Інструкція: Розташуйте в правильному порядку п'ять реплік, які містять дискурсивні маркери, що використовуються в діалозі між професором та студентом при обговоренні вимог до курсу. Поставте цифри 1-5 супроти кожного речення. Зверніть увагу, що серед поданих реплік є зайві (за кожне речення, розташоване в правильному порядку, – 1 бал).

– Well, you have two options in this course. You can either take a final examination or you can write a research paper instead.

– Well, I got University credit for making an educational site last year.

– I should think that it would take at least ten pages in order to develop the topic, however.

- Actually, I'm majoring in linguistics.
- So, could you please clarify the requirements for this course?
- How long should the reports be, then?
- I'm going to do the paper, then.
- As far as the teachers were concerned, do you have warm memories about them?

2. Конструктивно-змістовий критерій

Показник: уміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях.

Завдання 4.

Мета: виявити вміння вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях.

Інструкція: На базі поданої інформації складіть діалогічний міні-дискурс, використовуючи дискурсивні маркери в кожній з ролей.

Two students on teaching practice at school are discussing how to have the fifth-graders interested in sport. One of the friends suggests making a presentation about the Olympic Games. They discuss the details.

Показник: вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах.

Завдання 5.

Мета: виявити вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції в міні-дискурсах.

Інструкція: Складіть міні-дискурс удвох, використовуючи для цього необхідні дискурсивні маркери. Зверніть увагу на логічність і зв'язність реплік.

You are an exchange student in the US. One day you get sick and can't attend an important lecture. Talk to the professor, tell him you have to visit a doctor and you will do all the workings off as soon as you get better.

Показник: вміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу.

Завдання 6.

Мета: виявити вміння відтворювати комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Розіграйте подану ситуацію удвох із партнером. Зверніть увагу на використання дискурсивних маркерів, де це можливо.

Bob, a school leaver, is discussing the possibilities available for 16-year-olds with his mother. He has just left school with rather poor results and is looking for a job. He hopes to get a job with a firm which gives him some training within the company. Another possibility for him is to take one of the job-related courses or a course of pre-vocational education, both of which offer the chance to gain skills and have some practical work experience in a wide range of job areas.

3. Професійно-комунікативний критерій

Показник: уміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу.

Завдання 7.

Мета: виявити здатність вживати адекватні для дидактичного типу дискурсу мовні засоби.

Інструкція: Складіть дидактичний міні-дискурс удвох із своїм партнером. Зверніть увагу на завершеність думки та на вживання дискурсивних маркерів у мовленні.

You are talking to the University advisor about changing your major. You feel that psychology course which you've registered in and are taking now is not for you. You want to change it to business. Ask your advisor if you can do it and what is necessary for changing major.

Показник: вміння застосовувати комунікативні стратегії дидактичного дискурсу.

Завдання 8.

Мета: виявити здатність студентів до варіювання стратегії аргументації мовця у знайомій ситуації згідно отриманої ролі.

Інструкція: Розіграйте подану ситуацію. Використовуйте дискурсивні маркери для того, щоб схилити Вашого співрозмовника прийняти правильне рішення.

A: You want to know the requirements for the course in Linguistics. You find out that there are two options in the course: to take a final examination or write a research paper. You ask your friend who passed this course last year to help you make your choice.

B: Having written a research paper, you try to convince your friend to follow your steps. Give reasons why he should do the paper. Try to be brief but convincing.

Показник: уміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Завдання 9.

Мета: виявити вміння студентів сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Інструкція: Складіть дидактичний міні-дискурс удвох із своїм партнером. Зверніть увагу на вживання дискурсивних маркерів у мовленні.

Lucy Grant and Marian Webb are mothers of 5-year-old boys. They are discussing the types of schools to which they may send their sons. Mrs. Webb would hate to send her little son away to a private boarding school. She finds it cruel. Mrs. Grant thinks it's not only cruel but rather expensive too. Though she can't but admit that the quality of education is undoubtedly high in public schools in the UK. Some people also say that a boarding school education teaches children to have confidence in themselves, to be more independent. Mrs. Webb doesn't like the new state comprehensive schools either. She wants her son to get a good education, she wishes people wouldn't pay so much for a public school education.

Додаток Л

Тестові завдання для перевірки рівня сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей (післяекспериментальний зріз)

1. Теоретико-термінологічний критерій

Показник: обізнаність з термінологічною базою дискурсології.

Завдання 1.

Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями дискурсології.

Інструкція: Оберіть правильне визначення поданих термінологічних понять (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Discourse is ...

- a) the intention of a speaker in saying a particular thing, e.g. naming, threatening, warning, or promising, as opposed to the literal meaning of the words spoken;
- b) a formal, lengthy discussion of a subject, either written or spoken;
- c) scientifically proved methodological and didactic teaching material.

2. Discourse competence is ...

- a) is the ability to understand and create forms of the language that are longer than sentences, such as stories, conversations, or business letters;
- b) a general term for a number of approaches to analyzing written, spoken, signed language use or any significant semiotic event.
- c) structure, content and scope of educational information.

3. Discourse type is ...

- a) a pattern, a model of homogeneous group of discourses which has general, typical for this group extra- and intralinguistic features, predefined by authorial intention and situation of intercourse;
- b) a language unit of connected speech or writing, especially composed of more than one sentence that forms a cohesive whole;
- c) a kind of circuit consisting of certain parts, components of the communication process.

4. Discourse markers are ...

- a) contrasting between oral and written discourse;
- b) “linking words” and “linking phrases”, or “sentence connectors”. They may be described as the ‘glue’ that binds together a piece of writing, making the different parts of the text ‘stick together’;
- c) linguistic, extralinguistic (facial expressions, gestures, movements) and intonation expressive means of speech.

5. Didactic discourse is ...

- a) the institutional discourse as action and interaction of individuals which occurs in a particular communicating sphere, in particular public sphere of communication;
- b) the ability to use language in specific situations adequately and appropriately practically;
- c) learning which provides education and qualification according to educational level.

Показник: обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу.

Завдання 2.

Мета: виявити обізнаність з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Поєднайте речення з правильними відповідями. Підкресліть якнайменше по одному дискурсивному маркеру в кожній відповіді; поряд з кожною парою реплік вкажіть по одному екстралінгвістичному фактору, який впливає на мовлення співрозмовників (кожна правильна відповідь із вказаним дискурсивним маркером і екстралінгвістичним фактором – 1 бал).

1. All the same I'm convinced that it's better to spend one's youth studying.

a) Actually, not exactly. This is a multiple choice test given on the same day across the nation. It's 3 hours long and has several sections that test math, verbal and reasoning skills.

2. Is it the same kind of thing as

b) Well, I'm with you there. But

the examinations for General Certificate of Secondary Education in Britain? when I come to think of the long anxiety-filled process of applying to university I can't help feeling distressed.

3. What if a college rejects you? c) Fortunately, I didn't have to write all the tasks. The one I didn't catch was the most difficult.

4. What part of paper didn't you understand? d) Oh, quite a few of them, telling what kind of person I had been in class and outside of school.

5. You had to present recommendation letters instead, didn't you? e) You can apply to as many colleges at a time as you like. In fact, it's much easier to enroll at University than to study there.

Показник: обізнаність з національно-культурними особливостями англomовного дидактичного дискурсу.

Завдання 3.

Мета: виявити обізнаність з правилами мовної поведінки, характерними для англomовного дидактичного дискурсу професійного спілкування.

Інструкція: Розташуйте в правильному порядку п'ять реплік, які містять дискурсивні маркери, що використовуються в діалозі між студентами при обговоренні можливості прийому на літній курс. Поставте цифри 1-5 супроти кожного речення. Зверніть увагу, що серед поданих реплік є зайві (за кожне речення, розташоване в правильному порядку, – 1 бал).

– Unfortunately, the department can't hold such classes during the year because students wouldn't be able to miss two weeks of their other classes to go on the field trips.

– You know, I'm signing for Geology 306.

- Well, you have eighteen hours in engineering, Sarah, and only six hours in business.
- So, what class are you taking this semester?
- You mean you are taking summer classes?
- As for me, I don't think I could stand taking classes year round.
- I guess, you need to change to business.
- Well, I take a summer class or two to carry a heavy load during the year so that I can hold down a part-time job.

2. *Конструктивно-змістовий критерій*

Показник: уміння розпізнавати і вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях.

Завдання 4.

Мета: виявити вміння вживати дискурсивні маркери в реальних комунікативних ситуаціях.

Інструкція: На базі поданої інформації складіть діалогічний міні-дискурс, використовуючи дискурсивні маркери в кожній з ролей.

A Russian exchange student asks his American friend to give him some tips about recreation and sport at his University. The Russian student used to do sport in his home country and would like to know if there are any sports facilities at the host University, what the registration procedures and fees are.

Показник: вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції на рівні мовленнєвого акту в міні-дискурсах.

Завдання 5.

Мета: виявити вміння декодувати і реалізовувати комунікативні інтенції в міні-дискурсах.

Інструкція: Складіть міні-дискурс удвох, використовуючи для цього необхідні дискурсивні маркери. Зверніть увагу на логічність і зв'язність реплік.

You are an exchange student in Great Britain. Ask your adviser how you can make use of the British National Health Service.

Показник: вміння моделювати реальні комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу.

Завдання 6.

Мета: виявити вміння відтворювати комунікативні ситуації дидактичного типу дискурсу.

Інструкція: Розіграйте подану ситуацію удвох із партнером. Зверніть увагу на використання дискурсивних маркерів, де це можливо.

Michael, a bright student, is discussing the possibilities of taking “A” level exams with his friend. He has passed all his exams with excellent grades. He has always done well at school. His future is fairly enough. He will go to the University. That is why he chooses to go to the sixth form in his school, leading to the “A” level exam which qualifies students for all kinds of higher education. He will probably take Geography, History and Economics.

3. Професійно-комунікативний критерій

Показник: уміння мовностилістичного оформлення дидактичного дискурсу.

Завдання 7.

Мета: виявити здатність вживати адекватні для дидактичного типу дискурсу мовні засоби.

Інструкція: Складіть дидактичний міні-дискурс удвох із своїм партнером. Зверніть увагу на завершеність думки та на вживання дискурсивних маркерів.

You are a student from Ukraine. Exchange information about admission procedures in Ukrainian and American Universities with your American friend.

Tell him the details which every student should know before entering the University in Ukraine.

Показник: вміння застосовувати комунікативні стратегії дидактичного дискурсу.

Завдання 8.

Мета: виявити здатність студентів до варіювання стратегії аргументації мовця у знайомій ситуації згідно отриманої ролі.

Інструкція: Розіграйте подану ситуацію. Використовуйте дискурсивні маркери для того, щоб схилити Вашого співрозмовника прийняти правильне рішення.

A: You are discussing the opportunities of taking summer school. You have never taken such courses but your friend has. You ask him for advice.

B: You are for taking summer school. To your mind, it helps to hold a part-time job during the year and go on field trips in summer. You try to convince your friend to take the course. Try to be brief but convincing.

Показник: уміння сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Завдання 9.

Мета: виявити вміння студентів сприймати та відтворювати цілісні дидактичні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Інструкція: Складіть дидактичний міні-дискурс удвох із своїм партнером. Зверніть увагу на вживання дискурсивних маркерів у мовленні.

Daniel wants to go to University. He has already written to the Universities Central Council on Admissions and received a form to complete. On the form, he has to write the names of six Universities in order of preference. Daniel is discussing the possibilities with his father. Daniel's father who is a computer consultant wants him to become a research professor in mathematics. In this case, the best place to go to is Oxford. Daniel himself would rather choose computer programming at one of modern Universities: Essex or Lancaster. He is, certainly, not against Oxford but he doubts whether the results of his "A" levels will satisfy their matriculation requirements. His father also admits that the tuition fee is very high there.

Додаток М.1

**Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-1

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	Б-на О.	12	41	53
2	Б-ф А.	8	20	28
3	В-ко Т.	9	80	89
4	Г-на Н.	7	39	46
5	Г-ч М.	8	40	48
6	Д-на О.	9	39	48
7	Д-ка Н.	10	48	58
8	Є-на А.	6	43	49
9	К-ий Ю.	12	80	92
10	Н-н Р.	9	48	57
11	Н-ва Є.	5	21	26
12	О-ка О.	11	47	58
13	О-т Г.	6	43	49
14	П-ва В.	5	24	29
15	П-на Д.	7	49	56
16	П-н С.	6	34	40
17	Р-ко Ж.	11	79	90
18	Р-н В.	8	39	47
19	С-ва С.	4	20	24
20	С-на Н.	10	80	90
21	С-к Ю.	6	47	53
22	Т-н М.	5	41	46

Продовж. табл. додатку М.1

23	Т-к Ю.	6	34	40
24	Х-ка К.	9	77	86
25	Ч-ва А.	5	29	34
26	Ш-ха Г.	5	34	39
27	Ш-ий В.	6	45	51
28	Ш-ка Д.	14	71	85
29	Я-ка О.	4	27	31
30	Я-ко К.	6	43	49
Загальний бал				
		229	1362	1591
Середній бал студентів ЕГ-1 = 53,03				

Додаток М.2

**Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати передекспериментального зрізу в КГ-1

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	А-ка К.	7	70	77
2	В-на Л.	6	42	48
3	В-ч У.	5	28	33
4	Г-ко С.	7	51	58
5	Д-н Ю.	5	19	24
6	Ж-на І.	8	34	42
7	К-на Т.	8	46	54
8	К-ий В.	7	33	40
9	Л-ва О.	8	76	84
10	Л-на Е.	9	40	49
11	М-на Ю.	7	37	44
12	Н-на Л.	6	48	54
13	Р-ва Р.	9	42	51
14	Р-ка О.	7	31	38
15	Т-ий О.	5	22	27
16	Т-ц Г.	5	24	29
17	У-ва К.	8	83	91
18	Ф-ва Т.	4	20	24
19	Х-ов М.	6	51	57
20	Х-ц П.	6	39	45
21	Ц-р А.	7	41	48
22	Ц-ка В.	4	19	23

Продовж. табл. додатку М.2

23	Ч-ка К.	11	85	96
24	Ч-ов Б.	8	41	49
25	Ш-ва Ю.	8	51	59
26	Ш-ов М.	6	33	39
27	Ю-ва Н.	9	72	81
28	Ю-н В.	7	39	46
29	Я-н Я.	7	41	48
30	Я-ва Г.	9	56	65
Загальний бал				
		209	1314	1523
Середній бал студентів КГ-1 = 50,77				

Додаток М.3

**Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-2

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	А-ка М.	8	40	48
2	А-ва О.	6	39	45
3	Б-н В.	9	50	59
4	В-ч Д.	9	84	93
5	В-на Ю.	7	23	30
6	Г-ва І.	6	53	59
7	Г-на З.	7	51	58
8	Д-на О.	5	21	26
9	Ж-ва М.	9	66	75
10	З-ва Ю.	7	41	48
11	І-ва Я.	8	38	46
12	К-р К.	8	45	53
13	К-ль Б.	7	39	46
14	Л-ов Р.	5	44	49
15	М-т Н.	5	47	52
16	Н-к Ф.	8	41	49
17	О-р І.	8	50	58
18	П-ка В.	6	31	37
19	Р-ка А.	4	19	23
20	Р-ов Г.	7	46	53
21	С-на С.	9	38	47
22	С-ко О.	4	20	24

Продовж. табл. додатку М.3

23	У-н У.	11	78	89
24	Ф-н К.	6	32	38
25	Х-ва І.	9	36	45
26	Ц-ка М.	10	79	89
27	Ц-ч Л.	5	26	31
28	Ч-на П.	6	51	57
29	Ш-ва Д.	7	32	39
30	Ю-ч І.	6	52	58
Загальний бал				
		212	1312	1524
Середній бал студентів ЕГ-2 = 50,8				

Додаток М.4

**Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати передекспериментального зрізу в КГ-2

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	Б-ва Н.	7	38	45
2	Б-ко Г.	9	50	59
3	Б-ц О.	7	46	53
4	В-ва Т.	5	26	31
5	В-ч П.	9	80	89
6	В-ий Д.	5	19	24
7	Г-ко Л.	6	29	35
8	Д-ва Д.	9	78	87
9	Д-ка Р.	7	41	48
10	Є-ка Є.	8	43	51
11	Ж-ко М.	8	51	59
12	Ж-н Е.	10	46	56
13	З-ов Д.	4	19	23
14	К-с П.	6	37	43
15	К-ов Я.	9	83	92
16	Л-ка Л.	6	29	35
17	Л-ч А.	8	49	57
18	Н-ов Г.	7	36	43
19	Н-ка К.	8	74	82
20	Н-ч М.	5	25	30
21	О-ка В.	10	44	54
22	П-ва Ю.	9	41	50

Продовж. табл. додатку М.4

23	П-ка О.	7	58	65
24	Р-ва Т.	6	34	40
25	Р-на Я.	4	22	26
26	Т-ка С.	7	48	55
27	Т-ва Ж.	8	51	59
28	Х-ка М.	7	47	54
29	Ч-ва У.	7	45	52
30	Я-ка Г.	8	65	73
Загальний бал				
		216	1354	1570
Середній бал студентів КГ-2 = 52,33				

Додаток Н.1

**Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ-1

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	Б-на О.	14	95	109
2	Б-ф А.	13	48	61
3	В-ко Т.	15	98	113
4	Г-на Н.	12	53	65
5	Г-ч М.	11	89	100
6	Д-на О.	12	74	86
7	Д-ка Н.	14	65	79
8	Є-на А.	12	75	87
9	К-ий Ю.	15	99	114
10	Н-н Р.	13	58	71
11	Н-ва Є.	10	49	59
12	О-ка О.	14	90	104
13	О-т Г.	10	71	81
14	П-ва В.	11	46	57
15	П-на Д.	14	90	104
16	П-н С.	13	49	62
17	Р-ко Ж.	15	97	112
18	Р-н В.	14	75	89
19	С-ва С.	9	47	56
20	С-на Н.	14	96	110
21	С-к Ю.	13	87	100
22	Т-н М.	11	86	97

Продовж. табл. додатку Н.1

23	Т-к Ю.	9	69	78
24	Х-ка К.	15	90	105
25	Ч-ва А.	9	53	62
26	Ш-ха Г.	10	63	73
27	Ш-ий В.	12	83	95
28	Ш-ка Д.	15	95	110
29	Я-ка О.	11	58	69
30	Я-ко К.	12	85	97
Загальний бал				
		372	2233	2605
Середній бал студентів ЕГ-1 = 86,83				

Додаток Н.2

**Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати післяекспериментального зрізу в КГ-1

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	А-ка К.	8	78	86
2	В-на Л.	7	47	54
3	В-ч У.	6	32	38
4	Г-ко С.	8	60	68
5	Д-н Ю.	6	25	31
6	Ж-на І.	10	40	50
7	К-на Т.	9	50	59
8	К-ий В.	8	38	46
9	Л-ва О.	11	81	92
10	Л-на Е.	10	49	59
11	М-на Ю.	8	41	49
12	Н-на Л.	8	55	63
13	Р-ва Р.	9	44	53
14	Р-ка О.	8	39	47
15	Т-ий О.	6	26	32
16	Т-ц Г.	7	31	38
17	У-ва К.	11	88	99
18	Ф-ва Т.	5	26	31
19	Х-ов М.	7	54	61
20	Х-ц П.	6	46	52
21	Ц-р А.	9	49	58
22	Ц-ка В.	5	24	29

Продовж. табл. додатку Н.2

23	Ч-ка К.	14	90	104
24	Ч-ов Б.	9	45	54
25	Ш-ва Ю.	9	55	64
26	Ш-ов М.	7	37	44
27	Ю-ва Н.	11	78	89
28	Ю-н В.	8	46	54
29	Я-н Я.	8	45	53
30	Я-ва Г.	11	62	73
Загальний бал				
		249	1481	1730
Середній бал студентів КГ-1 = 57,67				

Додаток Н.3

**Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ-2

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	А-ка М.	14	74	88
2	А-ва О.	12	69	81
3	Б-н В.	15	74	89
4	В-ч Д.	15	99	114
5	В-на Ю.	13	46	59
6	Г-ва І.	9	90	99
7	Г-на З.	12	92	104
8	Д-на О.	12	46	58
9	Ж-ва М.	14	98	112
10	З-ва Ю.	12	71	83
11	І-ва Я.	14	68	82
12	К-р К.	12	96	108
13	К-ль Б.	14	70	84
14	Л-ов Р.	9	82	91
15	М-т Н.	10	86	96
16	Н-к Ф.	13	58	71
17	О-р І.	14	97	111
18	П-ка В.	11	63	74
19	Р-ка А.	11	44	55
20	Р-ов Г.	11	96	107
21	С-на С.	15	71	86
22	С-ко О.	10	42	52

Продовж. табл. додатку Н.3

23	У-н У.	15	98	113
24	Ф-н К.	10	75	85
25	Х-ва І.	12	67	79
26	Ц-ка М.	13	98	111
27	Ц-ч Л.	11	50	61
28	Ч-на П.	9	84	93
29	Ш-ва Д.	9	72	81
30	Ю-ч І.	10	91	101
Загальний бал				
		361	2267	2628
Середній бал студентів ЕГ-2 = 87,6				

Додаток Н.4

**Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АУДК у студентів мовних спеціальностей**

Результати післяекспериментального зрізу в КГ-2

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій	Конструктивно-змістовий і професійно- комунікативний критерії	Загальний бал (max 115 балів)
1	Б-ва Н.	9	42	51
2	Б-ко Г.	9	62	71
3	Б-ц О.	8	48	56
4	В-ва Т.	6	30	36
5	В-ч П.	10	85	95
6	В-ий Д.	6	26	32
7	Г-ко Л.	7	37	44
8	Д-ва Д.	10	79	89
9	Д-ка Р.	9	45	54
10	Є-ка Є.	8	46	54
11	Ж-ко М.	9	59	68
12	Ж-н Е.	11	48	59
13	З-ов Д.	5	24	29
14	К-с П.	7	46	53
15	К-ов Я.	11	86	97
16	Л-ка Л.	7	33	40
17	Л-ч А.	9	50	59
18	Н-ов Г.	8	42	50
19	Н-ка К.	9	79	88
20	Н-ч М.	6	32	38
21	О-ка В.	10	47	57
22	П-ва Ю.	10	44	54

Продовж. табл. додатку Н.4

23	П-ка О.	8	61	69
24	Р-ва Т.	8	43	51
25	Р-на Я.	6	29	35
26	Т-ка С.	8	51	59
27	Т-ва Ж.	10	63	73
28	Х-ка М.	8	51	59
29	Ч-ва У.	9	49	58
30	Я-ка Г.	10	71	81
Загальний бал				
		251	1508	1759
Середній бал студентів КГ-2 = 58,63				

Додаток П.1

**Порівняння результатів передекспериментального та
післяекспериментального зрізів у студентів ЕГ-1**

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій		Конструктивно- змістовий і професійно- комунікативний критерій		Загальний бал (max 115 балів)	
		до	після	до	після	до	після
1	Б-на О.	12	14	41	95	53	109
2	Б-ф А.	8	13	20	48	28	61
3	В-ко Т.	9	15	80	98	89	113
4	Г-на Н.	7	12	39	53	46	65
5	Г-ч М.	8	11	40	89	48	100
6	Д-на О.	9	12	39	74	48	86
7	Д-ка Н.	10	14	48	65	58	79
8	Є-на А.	6	12	43	75	49	87
9	К-ий Ю.	12	15	80	99	92	114
10	Н-н Р.	9	13	48	58	57	71
11	Н-ва Є.	5	10	21	49	26	59
12	О-ка О.	11	14	47	90	58	104
13	О-т Г.	6	10	43	71	49	81
14	П-ва В.	5	11	24	46	29	57
15	П-на Д.	7	14	49	90	56	104
16	П-н С.	6	13	34	49	40	62
17	Р-ко Ж.	11	15	79	97	90	112
18	Р-н В.	8	14	39	75	47	89
19	С-ва С.	4	9	20	47	24	56
20	С-на Н.	10	14	80	96	90	110
21	С-к Ю.	6	13	47	87	53	100
22	Т-н М.	5	11	41	86	46	97
23	Т-к Ю.	6	9	34	69	40	78
24	Х-ка К.	9	15	77	90	86	105
25	Ч-ва А.	5	9	29	53	34	62
26	Ш-ха Г.	5	10	34	63	39	73
27	Ш-ий В.	6	12	45	83	51	95
28	Ш-ка Д.	14	15	71	95	85	110
29	Я-ка О.	4	11	27	58	31	69
30	Я-ко К.	6	12	43	85	49	97

Додаток П.2

**Порівняння результатів передекспериментального та
післяекспериментального зрізів у студентів КГ-1**

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій		Конструктивно- змістовий і професійно- комунікативний критерій		Загальний бал (max 115 балів)	
		до	після	до	після	до	після
1	А-ка К.	7	8	70	78	77	86
2	В-на Л.	6	7	42	47	48	54
3	В-ч У.	5	6	28	32	33	38
4	Г-ко С.	7	8	51	60	58	68
5	Д-н Ю.	5	6	19	25	24	31
6	Ж-на І.	8	10	34	40	42	50
7	К-на Т.	8	9	46	50	54	59
8	К-ий В.	7	8	33	38	40	46
9	Л-ва О.	8	11	76	81	84	92
10	Л-на Е.	9	10	40	49	49	59
11	М-на Ю.	7	8	37	41	44	49
12	Н-на Л.	6	8	48	55	54	63
13	Р-ва Р.	9	9	42	44	51	53
14	Р-ка О.	7	8	31	39	38	47
15	Т-ий О.	5	6	22	26	27	32
16	Т-ц Г.	5	7	24	31	29	38
17	У-ва К.	8	11	83	88	91	99
18	Ф-ва Т.	4	5	20	26	24	31
19	Х-ов М.	6	7	51	54	57	61
20	Х-ц П.	6	6	39	46	45	52
21	Ц-р А.	7	9	41	49	48	58
22	Ц-ка В.	4	5	19	24	23	29
23	Ч-ка К.	11	14	85	90	96	104
24	Ч-ов Б.	8	9	41	45	49	54
25	Ш-ва Ю.	8	9	51	55	59	64
26	Ш-ов М.	6	7	33	37	39	44
27	Ю-ва Н.	9	11	72	78	81	89
28	Ю-н В.	7	8	39	46	46	54
29	Я-н Я.	7	8	41	45	48	53
30	Я-ва Г.	9	11	56	62	65	73

Додаток П.3

**Порівняння результатів передекспериментального та
післяекспериментального зрізів у студентів ЕГ-2**

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій		Конструктивно- змістовий і професійно- комунікативний критерій		Загальний бал (max 115 балів)	
		до	після	до	після	до	після
1	А-ка М.	8	14	40	74	48	88
2	А-ва О.	6	12	39	69	45	81
3	Б-н В.	9	15	50	74	59	89
4	В-ч Д.	9	15	84	99	93	114
5	В-на Ю.	7	13	23	46	30	59
6	Г-ва І.	6	9	53	90	59	99
7	Г-на З.	7	12	51	92	58	104
8	Д-на О.	5	12	21	46	26	58
9	Ж-ва М.	9	14	66	98	75	112
10	З-ва Ю.	7	12	41	71	48	83
11	І-ва Я.	8	14	38	68	46	82
12	К-р К.	8	12	45	96	53	108
13	К-ль Б.	7	14	39	70	46	84
14	Л-ов Р.	5	9	44	82	49	91
15	М-т Н.	5	10	47	86	52	96
16	Н-к Ф.	8	13	41	58	49	71
17	О-р І.	8	14	50	97	58	111
18	П-ка В.	6	11	31	63	37	74
19	Р-ка А.	4	11	19	44	23	55
20	Р-ов Г.	7	11	46	96	53	107
21	С-на С.	9	15	38	71	47	86
22	С-ко О.	4	10	20	42	24	52
23	У-н У.	11	15	78	98	89	113
24	Ф-н К.	6	10	32	75	38	85
25	Х-ва І.	9	12	36	67	45	79
26	Ц-ка М.	10	13	79	98	89	111
27	Ц-ч Л.	5	11	26	50	31	61
28	Ч-на П.	5	9	51	84	57	93
29	Ш-ва Д.	7	9	32	72	39	81
30	Ю-ч І.	6	10	52	91	58	101

Додаток П.4

**Порівняння результатів передекспериментального та
післяекспериментального зрізів у студентів КГ-2**

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- термінологічний критерій		Конструктивно- змістовий і професійно- комунікативний критерій		Загальний бал (max 115 балів)	
		до	після	до	після	до	після
1	Б-ва Н.	7	9	38	42	45	51
2	Б-ко Г.	9	9	50	62	59	71
3	Б-ц О.	7	8	46	48	53	56
4	В-ва Т.	5	6	26	30	31	36
5	В-ч П.	9	10	80	85	89	95
6	В-ий Д.	5	6	19	26	24	32
7	Г-ко Л.	6	7	29	37	35	44
8	Д-ва Д.	9	10	78	79	87	89
9	Д-ка Р.	7	9	41	45	48	54
10	Є-ка Є.	8	8	43	46	51	54
11	Ж-ко М.	8	9	51	59	59	68
12	Ж-н Е.	10	11	46	48	56	59
13	З-ов Д.	4	5	19	24	23	29
14	К-с П.	6	7	37	46	43	53
15	К-ов Я.	9	11	83	86	92	97
16	Л-ка Л.	6	7	29	33	35	40
17	Л-ч А.	8	9	49	50	57	59
18	Н-ов Г.	7	8	36	42	43	50
19	Н-ка К.	8	9	74	79	82	88
20	Н-ч М.	5	6	25	32	30	38
21	О-ка В.	10	10	44	47	54	57
22	П-ва Ю.	9	10	41	44	50	54
23	П-ка О.	7	8	58	61	65	69
24	Р-ва Т.	6	8	34	43	40	51
25	Р-на Я.	4	6	22	29	26	35
26	Т-ка С.	7	8	48	51	55	59
27	Т-ва Ж.	8	10	51	63	59	73
28	Х-ка М.	7	8	47	51	54	59
29	Ч-ва У.	7	9	45	49	52	58
30	Я-ка Г.	8	10	65	71	73	81

Додаток Р

Для об'єктивної оцінки результатів експерименту і підтвердження ефективності запропонованої експериментальної методики АУДК скористаємося статистичними методами обробки експериментальних даних за критеріями Стьюдента та Фішера.

Відповідно до критерію Фішера нами було сформульовано дві гіпотези:

- H_0 : дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\sigma_\varepsilon^2 = \sigma_k^2$.
- H_1 (альтернативна гіпотеза): між сукупностями є відмінності, тобто $\sigma_\varepsilon^2 > \sigma_k^2$.

Процедура перевірки гіпотез призводить до обчислення значення t – критерію за вибірковими даними, які наприкінці порівнюються з критичними значеннями цього ж критерію і внаслідок порівняння доходять до висновку про прийняття гіпотези: якщо обчислене значення t не перевищує критичного значення, то гіпотеза H_0 приймається і розбіжність в експериментальних даних пояснюється випадковістю. В другому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 і вважається, що розбіжність є статистично значущою. При виборі рівня значущості α виходять з того, яка вірогідність помилки вважається допустимою для конкретного завдання. Звичайно вважають, що в наукових дослідженнях достатній рівень $\alpha = 0,05$, що відповідає довірчій ймовірності $\rho = 1 - \alpha = 0,95$, тобто 95% надійності.

Для перевірки розрахунків ми ввели такі позначення:

x_i – результат рівня сформованості x -го студента експериментальної групи;

y_i – результат рівня сформованості y -го студента контрольної групи;

\bar{x} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості студентів експериментальної групи;

\bar{y} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості студентів контрольної групи.

Для пошуку середнього арифметичного ми використали формули:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i; \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i, \quad (\text{П.1}), (\text{П.2})$$

де n – кількість студентів у групі, x_i, y_i – значення рівня володіння АУДК для i – го студента групи.

Потім ми перейшли до знаходження вибіркової дисперсії S_x^2 та S_y^2 , використовуючи такі формули:

$$S_x^2 = \frac{1}{n_x - 1} \cdot \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2, \quad (\text{П.3})$$

$$S_y^2 = \frac{1}{n_y - 1} \cdot \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2. \quad (\text{П.4})$$

У зв'язку з тим, що на практиці генеральні дисперсії зазвичай невідомі, то спочатку наявними вибілковими даними необхідно перевірити гіпотезу про рівність дисперсій, використовуючи F–критерій, а потім вибрати той чи той варіант t–критерію. Тому ми вважали, що дисперсії рівні, і перевіряли цю нульову гіпотезу за допомогою F–критерію, значення якого розраховували за формулою:

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2}, \quad (\text{П.5})$$

де \bar{S}_1^2 – більша з дисперсій, обчислених раніше (S_x^2 або S_y^2);

\bar{S}_2^2 – менша з дисперсій, обчислених раніше (S_x^2 або S_y^2).

Одержане значення \bar{F} треба порівняти з табличним значенням F–критерію при заданому рівні значущості α та числі ступенів свободи ν . Рівень значущості ми вибрали $\alpha = 0,05$, а число ступенів свободи ми розраховали за формулами:

$\nu_1 = n_1 - 1$ – число ступенів свободи для більшої з одержаних дисперсій;

$\nu_2 = n_2 - 1$ – число ступенів свободи для меншої з одержаних дисперсій.

У результаті, якщо обчислення значення F – критерію більше або дорівнює критичному, то дисперсії значно відрізняються на заданому рівні значущості. В іншому випадку немає підстав для відхилення нульової гіпотези про рівність двох дисперсій.

Розрахунок t – критерію відбувався таким чином:

$$\bar{t} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\bar{S}_{x-y}}, \quad (\text{П.6})$$

де \bar{S}_{x-y} – стандартна помилка різності.

Її знаходження залежить від обсягів вибірок і різності дисперсій. В нашому експерименті обсяги вибірок однакові, тобто $n_1 = n_2 = n = 30$ і дисперсії рівні, тому стандартну помилку різності ми знаходили за формулою:

$$\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{\bar{S}_x^2 + \bar{S}_y^2}{n}}. \quad (\text{П.7})$$

Одержані таким чином значення t – критерію порівнювались з критичними табличними значеннями критерію при $\alpha = 0,05$ та $\nu = 2n - 2$.

Унаслідок цього можна дійти висновку: у разі, коли обчислене $t > t_{0,05}$, то H_0 гіпотеза відкидається і вибіркові середні значимо відрізняються на рівні значущості α (вірогідність помилки менше α).

До початку експерименту з метою встановлення початкового рівня сформованості АУДК в експериментальних і контрольних групах було проведено зрізи знань, які дозволили визначити рівень сформованості вмінь АУДК за трьома критеріями. За допомогою критеріїв Фішера і Стьюдента покажемо, що наявні розбіжності в рівнях знань не є значущими, й усі групи мають однаковий рівень сформованості знань перед початком експерименту.

Обчислимо значення для ЕГ-1 та КГ-1.

Середні арифметичні: $\bar{x} = 53,03$, $\bar{y} = 50,77$

Дисперсії: $S_x^2 = \frac{12128,97}{29} = 418,24$, $S_y^2 = \frac{10937,37}{29} = 377,15$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 29$ і $\nu_2 = 29$ знаходимо число $F=1,86$. У кожному з випадків для досліджуваних груп за вибірковими дисперсіями обчислюємо

оцінку $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2} = \frac{418,24}{377,15} = 1,11$

У середньому за всіма критеріями $\bar{F} < F$. Отже гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна як за кожним з критеріїв перевірки володіння АУДК, так і в середньому за всіма критеріями.

Для порівняння середніх рівнів сформованості АУДК в експериментальних і контрольних групах використовуємо критерій Стьюдента.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ і числом ступенів свободи $\nu = 2n - 2 = 30 * 2 - 2 = 58$ за таблицями квантилей розподілу Стьюдента знаходимо число $t = 2,0017$.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування рівня володіння АУДК в генеральних сукупностях, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\alpha_x = \alpha_y$, а отримані в результаті зрізу знань розходження носять випадковий характер і не є значущими. Як альтернативну гіпотезу H_1 приймаємо гіпотезу $\alpha_x > \alpha_y$. У кожному випадку за обчисленим вище вибірковим середнім і дисперсіям обчислимо оцінку.

$$\bar{t} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\bar{S}_{x-y}}$$

У середньому за всіма критеріями одержуємо $\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{418,24 + 377,15}{30}} = \sqrt{26,513} = 5,15$, при цьому $\bar{t} = \frac{|50,03 - 50,77|}{5,15} = \frac{0,74}{5,15} = 0,14$

Отже, порівнюючи \bar{t} та t , ми отримали $0,14 < 2,0017$.

Обчислене значення \bar{t} не перевищує критичного значення, тому гіпотеза $\alpha_x = \alpha_y$ приймається, і розбіжність в експериментальних даних пояснюється випадковістю, та обидві групи мають однаковий початковий рівень підготовки незалежно від того, за яким з критеріїв цей рівень оцінюється.

По закінченню експерименту було проведено прикінцевий зріз знань у студентів в ЕГ-1 і КГ-1. Так, для ЕГ-1 середній рівень сформованості вмінь володіння АУДК за всіма використаними для перевірки критеріями – $\bar{x} = 86,83$, тоді як середній рівень володіння АУДК в КГ-1 за всіма критеріями перевірки склав $\bar{y} = 57,67$.

Вибіркова дисперсія в середньому для ЕГ-1 склала $S_x = \frac{11092,17}{29} = 382,49$,

тоді як для КГ-1 – $S_y = \frac{11606,67}{29} = 400,23$.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $v_1 = 29$ і $v_2 = 29$ знаходимо число $F = 1,86$. При обчисленні оцінки в середньому за всіма критеріями одержуємо

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2} = \frac{400,23}{382,49} = 1,05$$

Очевидно, що $\bar{F} < F$, що означає, що і після проведення експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей як за кожним із критеріїв перевірки сформованості вмінь АУДК студентів, так і в середньому за всіма критеріями залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості вмінь АУДК в ЕГ-1 та КГ-1 після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування сформованості АУДК в ЕГ-1 та КГ-1 залишилися рівними, тобто $\alpha_x = \alpha_y$. За альтернативну гіпотезу H_1 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості вмінь АУДК в ЕГ-1 більше, ніж у КГ-1, тобто $\alpha_x > \alpha_y$. Для перевірки гіпотези

H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ та $\nu = 58$, $t = 2,0017$. У середньому за всіма критеріями

$$\bar{t} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\bar{S}_{x-y}} = \frac{|86,83 - 57,67|}{5,12} = \frac{29,16}{5,12} = 5,7$$

одержуємо ,

$$\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{\bar{S}_x^2 + \bar{S}_y^2}{n}} = \sqrt{\frac{400,23 + 382,49}{30}} = \sqrt{26,09} = 5,12$$

тому що .

Порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $5,7 > 2,0017$. Отже, очевидно, що $\bar{t} > t$, тобто в середньому за всіма критеріями правильна гіпотеза H_i .

Проведений статистичний аналіз результатів експерименту показав, що до проведення експерименту середній рівень сформованості АУДК в ЕГ-1 склав $\bar{x} = 50,03$, а в КГ-1 – $\bar{y} = 50,77$, що демонструє незначне розходження в їх значеннях, викликаних випадковими причинами. Після проведення експерименту середній рівень володіння АУДК в ЕГ-1 – $\bar{x} = 86,83$, а в КГ-1 – $\bar{y} = 57,67$. При цьому розходження цих значень вже не можна вважати випадковими, оскільки воно є наслідком формування вмінь АУДК у студентів.

Обчислимо значення для ЕГ-2 та КГ-2.

Середні арифметичні: $\bar{x} = 50,8$, $\bar{y} = 52,33$

$$\text{Дисперсії: } S_x^2 = \frac{9198,8}{29} = 317,2, S_y^2 = \frac{10086,67}{29} = 347,82$$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 29$ і $\nu_2 = 29$ знаходимо число $F = 1,86$. Обчислюємо

$$\text{оцінку } \bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2} = \frac{347,82}{317,2} = 1,09 .$$

У середньому за всіма критеріями $\bar{F} < F$. Отже, гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна як за кожним з критеріїв перевірки володіння АУДК, так і в середньому за всіма критеріями.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ і числом ступенів свободи $\nu = 2n - 2 = 30 * 2 - 2 = 58$ за таблицями квантилей розподілу Стюдента знаходимо число $t = 2,0017$.

$$\bar{s}_{x-y} = \sqrt{\frac{377,82 + 317,2}{30}} = \sqrt{23,167} = 4,81,$$

$$\bar{t} = \frac{|50,8 - 52,33|}{4,81} = \frac{1,53}{4,81} = 0,32$$

Отже, порівнюючи \bar{t} та t , ми отримали $0,32 < 2,0017$.

Обчислене значення \bar{t} не перевищує критичного значення, тому гіпотеза $\alpha_x = \alpha_y$ приймається.

По закінченню експерименту було проведено прикінцевий зріз знань у студентів в ЕГ-2 та КГ-2. Так, для ЕГ-2 середній рівень сформованості вмінь АУДК за всіма використаними для перевірки критеріями – $\bar{x} = 87,6$, тоді як середній рівень володіння АУДК в КГ-2 за всіма критеріями перевірки склав $\bar{y} = 58,63$.

Вибіркова дисперсія в середньому для ЕГ-2 склала $S_x = \frac{9945,2}{29} = 342,94$, тоді як для КГ-2 – $S_y = \frac{9576,97}{29} = 330,24$.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 29$ і $\nu_2 = 29$ знаходимо число $F = 1,86$. При обчисленні оцінки в середньому за всіма критеріями одержуємо $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2} = \frac{342,94}{330,24} = 1,04$.

Очевидно, що $\bar{F} < F$, що означає, що і після проведення експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей як за кожним із критеріїв перевірки сформованості АУДК у студентів, так і в середньому за всіма критеріями залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості вмінь АУДК в ЕГ-2 та КГ-2 після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування сформованості АУДК в ЕГ-2 та КГ-2 залишилися рівними, тобто $\alpha_x = \alpha_y$. За альтернативну гіпотезу H_1 приймаємо гіпотезу, яка

полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості вмінь АУДК в ЕГ-2 більше, ніж у КГ-2, тобто $\alpha_x > \alpha_y$. Для перевірки гіпотези H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ та $\nu = 58$, $t = 2,0017$. У середньому за всіма критеріями

$$\text{одержуємо } \bar{s}_{x-y} = \sqrt{\frac{\bar{s}_x^2 + \bar{s}_y^2}{n}} = \sqrt{\frac{342,94 + 330,24}{30}} = \sqrt{22,44} = 4,74$$

$$\bar{t} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\bar{s}_{x-y}} = \frac{|87,6 - 58,63|}{4,74} = \frac{28,97}{4,74} = 6,11$$

Порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $6,11 > 2,0017$. Отже, очевидно, що $\bar{t} > t$, тобто в середньому за всіма критеріями правильна гіпотеза H_1 .

Проведений статистичний аналіз результатів експерименту показав, що до проведення експерименту середній рівень сформованості вмінь АУДК в ЕГ-2 склав $\bar{x} = 50,8$, а в КГ-2 – $\bar{y} = 52,33$, що демонструє незначне розходження в їх значеннях, викликаних випадковими причинами. Після проведення експерименту середній рівень володіння АУДК в ЕГ-2 – $\bar{x} = 87,6$, а в КГ-2 – $\bar{y} = 58,63$.

При цьому розходження цих значень вже не можна вважати випадковими, оскільки воно є наслідком формування вмінь володіння АУДК у студентів мовних спеціальностей.