

Південноукраїнський державний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського (м. Одеса)

На правах рукопису

Татаріна Інна Олександрівна

УДК: 378.937 + 378.126 + 43 + 8.085.4

Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів  
засобом педагогічної риторики

спеціальність -13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Мартінова Раїса Юріївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
член-кореспондент АПН України

Одеса – 2005

## ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади формування іншомовної комунікативної культури	11
1.1. Проблема мовленнєвої діяльності в сучасній психолого-педагогічній науці	11
1.1.1. Мовленнєва діяльність, її сутність	11
1.1.2. Специфіка іншомовної мовленнєвої діяльності студентів	21
1.2. Проблема комунікативної культури в педагогічній науці	33
1.2.1. Поняття культури мовлення та її комунікативних ознак	33
1.2.2. Культура педагогічного спілкування	44
1.3. Взаємозв'язок педагогічної риторики і лінгводидактики	53
1.3.1. Основні категорії педагогічної риторики	53
1.3.2. Риторична стратегія і комунікативно-мовленнєва тактика мовленнєвої поведінки	63
1.3.3. Мовленнєвий етикет як педагогічне явище	78
Висновки з першого розділу	85
РОЗДІЛ II. Експериментальна методика формування іншомовної комунікативної культури студентів засобом педагогічної риторики	90
2.1. Характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури в майбутніх учителів	90
2.2. Теоретичні засади побудови експериментального дослідження	117
2.3. Дидактична модель і зміст експериментальної методики формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики	125
2.3.1. Дидактична модель формування іншомовної комунікативної культури	125
2.3.2. Змістовний аспект формування іншомовної комунікативної культури	134

2.4.Порівняльна характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури в майбутніх учителів	154
Висновки з другого розділу	165
ВИСНОВКИ	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	174
ДОДАТКИ	197

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена тим, що на сучасному етапі соціального, культурного і науково-технічного розвитку суспільства проблема оволодіння культурою мовленнєвого спілкування постає особливо гостро для будь-якого його члена, незалежно від сфери професійної діяльності. Це пояснюється тим, що вимоги, які висуваються суспільством і державою до сучасних спеціалістів, містять у собі, крім відповідного рівня професійної підготовки, наявність уміння грамотно, переконливо й аргументовано висловлювати свої погляди, враховуючи при цьому й думку співрозмовника. Така організація процесу спілкування сприяє ефективній взаємодії між комунікантами й розвитку різноманітних форм співробітництва. Саме співробітництво, як доведено в численних психолого-педагогічних дослідженнях, є однією з найбільш сприятливих умов для виникнення взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню та для розвитку їхнього творчого потенціалу. Це також відповідає вимогам сучасного процесу реформування національної освітньої системи з метою вступу до Болонської співдружності.

Очевидно, що підготовка спеціалістів такого рівня спричиняє необхідність удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Насамперед необхідно підкреслити важливість удосконалення організації педагогічного спілкування, оскільки мова педагога і стиль його мовленнєвої взаємодії з учнями, не тільки виконують функцію передавання знань, але й є ефективним засобом виховного впливу. Крім того, мовлення викладача, особливо викладача рідної або іноземної мови, є певним еталоном, мовленнєвою моделлю, що в будь-якому випадку засвоюється і неодноразово відтворюється учнями. Отже, формування комунікативної культури майбутніх учителів є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти.

Зазначимо, що проблема продуктивної організації педагогічного спілкування з метою підвищення ефективності процесу навчання, перебуває в

центрі уваги вітчизняної і зарубіжної науки (С.С.Аверинцев, В.І.Аннушкін, О.Г.Винокур, Б.М.Головін, Г.С.Елеонська, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, С.І.Ожегов, Ю.В.Рождественський, Д.Е.Розенталь, Л.І. Скворцов, Т.К. Чмут, Л.С.Щерба, J.L.Austin, Н.Р.Grice, М.А.К.Halliday, D.Humes, R.Lakoff D.Tannen). Окремі вчені (В.О.Арт'юмов, М.Д.Бабич, Б.М.Головін, Д.Е.Розенталь, Л.І. Скворцов) особливу увагу приділяють питанню щодо нормативності мовлення, а також формуванню його комунікативних якостей, однак ними недооцінюється роль риторики як засобу розвитку мовленнєвої культури.

Відзначимо, що вченими (В.І.Аннушкін, Г.С.Елеонська, Ю.В.Рождественський) вивчалися різні аспекти риторики й історичні етапи становлення вітчизняної і зарубіжної неориторки. Але їхні дослідження спрямовані насамперед на вивчення й розвиток риторичних принципів організації ділового спілкування, різних видів публічних виступів, полемічної майстерності. Питання щодо значущості риторики у процесі формування культури педагогічної взаємодії залишилося поза увагою вчених.

Науковці (Н.Д.Бабич, Г.К. Михальська, О.О.Мурашов, Г.М.Сагач) досліджують проблеми педагогічної риторики, аналізуючи педагогічно-риторичні категорії й закономірності, що впливають на організацію мовленнєвої поведінки педагога. Натомість їхня увага спрямована на розвиток культури мовленнєвої взаємодії майбутніх учителів рідної, а не іноземної мови. Відтак, у теорії і практиці навчання риторики проведені істотні дослідження, на основі яких було встановлено взаємозв'язок між рівнем сформованості мовленнєвої культури мовця й продуктивністю його діяльності. Зокрема, було обґрунтовано доцільність використання засобів педагогічної риторики для більш успішної організації процесу навчання і виховання. Натомість жодне з них не стосується навчання на матеріалі іноземної мови, яка, як відомо, має свої лінгвістичні, психологічні й дидактичні особливості. Відсутність такого дослідження, з одного боку, а з іншого боку - необхідність у ньому, у зв'язку з тим, що мовлення вчителя

іноземної мови повинно відповідати як сучасним мовним нормам, так і вимогам, що ставляться до культури мовленнєвої поведінки, зумовили вибір теми дослідження: **„Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики”**.

**Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.**

Дослідження виконувалося відповідно до наукової теми кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) „Дослідження педагогічних засад підготовки вчителя національної школи” (№0100U000958). Автором досліджувалася проблема формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики. Тема дослідження була затверджена вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) (протокол № 8 від 30 березня 2000 року) і закординована в координаційній раді при АПН України (протокол № 4 від 23 травня 2000 року).

**Мета дослідження:** розробити й експериментально апробувати дидактичну модель та педагогічні умови формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики.

**Завдання дослідження:**

1. З'ясувати місце педагогічної риторики у процесі формування іншомовної комунікативної культури студентів.
2. Визначити та науково обґрунтувати зміст і структуру феномена „іншомовна комунікативна культура” майбутніх учителів.
3. Розробити критерії, показники й охарактеризувати рівні сформованості іншомовної комунікативної культури студентів засобом педагогічної риторики.
4. Виявити педагогічні умови формування іншомовної комунікативної культури студентів засобом педагогічної риторики.

5. Розробити й експериментально апробувати дидактичну модель формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики.

**Об'єкт дослідження** – професійно-комунікативна підготовка майбутніх учителів.

**Предмет дослідження** - процес формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики.

**Гіпотеза дослідження.** Формування іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики у студентів-словесників буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення взаємозв'язку у вивченні педагогічної риторики й англійських спеціальних дисциплін;

- впровадження методично доцільної технології формування іншомовної комунікативної культури, що забезпечує поетапне засвоєння основних принципів педагогічної риторики, комунікативної культури, мовленнєвої поведінки й етикету в процесі іншомовної комунікації;

- комплексне використання системи риторичних вправ і завдань (мовних, передмовленнєвих, мовленнєвих, інтегрованих), спрямованих на формування іншомовної комунікативної культури студентів.

**Методологічними засадами дослідження** виступили положення філософії, психології й педагогіки, які розкривають роль мовленнєвого спілкування у процесі соціалізації особистості; єдність свідомості, мови, мовлення та діяльності у становленні особистості, а також мовленнєвого спілкування як однієї з форм соціальної активності людини; сутність культури мовленнєвого спілкування і її впливу на продуктивність професійної діяльності особистості.

**Теоретичними засадами дисертаційного дослідження** виступили концепції людської діяльності (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.Г.Асмолов, О.О.Бодальов, Л.С. Виготський, М.С. Каган, О.М. Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, О.Р.Лурія, В.М.Мясищев, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн,

Г.В.Суходольський, Б.М.Теплов, Д.Н.Узнадзе і ін.); теорія професійно-педагогічної діяльності (Н.В.Кічук, З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, О.С. Цокур); теорія мовленнєвої діяльності і концепція педагогічного спілкування (М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв,); лінгводидактичні концепції навчання іноземних мов (В.Д.Аракін, І.М.Берман, О.Б. Бігіч, В.А.Бухбіндер, Є.М.Верещагін, Н.І.Гез, С.У.Гончаренко, М.О.Князян, В.Г.Костомаров, О.О.Леонт'єв, Р.Ю.Мартінова, С.Ю.Ніколаєва, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, С.О. Скидан, Н.К.Скляренко Е.П.Шубін й ін.); теорія культури мовлення (О.С.Ахманова, В.О.Арт'юмов, А.М.Богуш, Г.М.Васильєва, В.В.Виноградов, О.Г.Винокур, Б.М.Головін, С.І.Ожегов, М.І.Пентиліук, Є.Д.Поливанов, С.О. Скидан, Д.Е.Розенталь, Л.І. Скворцов Л.С.Щерба), теорія педагогічної риторики (О.Н. Зарецька, І.А.Зязюн, М.О. Князян, А.Ф. Курінна, Г.К. Михальська, О.О.Мурашов, Ю.В. Рождественський, Г.М.Сагач, О.А.Юніна).

Для вирішення поставлених завдань у роботі використовувалися такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних дидактів, методистів, психологів із метою виявлення особливостей формування іншомовної мовленнєвої діяльності і виявлення наявних підходів до процесу розвитку культури мовленнєвого спілкування; аналіз науково-методичної й інструктивно-методичної документації з питань підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах з метою виявлення варіантів практичного рішення проблеми формування культури іншомовного мовленнєвого спілкування; педагогічне спостереження, бесіда, анкетування студентів, методи експериментальних оцінок та самооцінок; теоретичний синтез і моделювання на етапі обґрунтування дидактичної моделі формування іншомовної комунікативної культури студентів засобом педагогічної риторики; педагогічний експеримент, спрямований на формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики; кількісний і якісний аналіз результатів експериментального навчання, методи математичної статистики.



**Базою дослідження** виступили гуманітарні факультети Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) та факультет романо-германської філології імені І.І. Мечникова. В експериментальному дослідженні брали участь 165 студентів старших курсів вищезначених факультетів.

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:** вперше науково обґрунтовано і доведено можливість використання засобів педагогічної риторики для формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів; визначено зміст і структуру феномена „іншомовна комунікативна культура”; виявлено критерії й показники, охарактеризовано рівні сформованості іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики; уточнено поняття „педагогічна риторика”, „іншомовна діяльність”, „комунікативна культура”; подальшого розвитку дістала методика формування педагогічного спілкування студентів вищої школи.

**Практичне значущість дослідження:** розроблено експериментальну методику формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики, а також спецкурс і спецпрактикум „Педагогічна риторика”, що можуть бути використані у процесі мовленнєвої підготовки майбутніх учителів на філологічних факультетах вищих навчальних закладів.

**Результати дисертаційного дослідження** впроваджено в навчальний процес Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (довідка №147 від 15 березня 2005 р.), Балтського педагогічного училища Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) (довідка №349 від 26 листопада 2004 р.), Придністровського державного університету імені Т.Г. Шевченка (м. Рибниця) (довідка № 56 від 25 лютого 2005 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) на

історико-філологічному та педагогічному факультетах, а також факультеті початкового навчання (довідка №153 від 5 квітня 2005 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується теоретичною та методологічною обґрунтованістю її вихідних положень: відповідністю методів дослідження його предмету, меті і завданням; відповідною вибіркою респондентів; коректною інтерпретацією результатів експериментального навчання, статистичною обробкою результатів експериментальної роботи.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження апробувалися на міжнародних конференціях: „Розвиток міжкультурного взаєморозуміння засобами викладання англійської мови” (Горлівка, 2004), „Наука і освіта – 2004” (Дніпропетровськ, 2004), „Динаміка наукових досліджень – 2004” (Дніпропетровськ, 2004), „Науковий потенціал світу – 2004” (Дніпропетровськ, 2004).

**Публікації:** Результати дисертаційного дослідження відображено в 13 публікаціях автора, з них 8 - у спеціалізованих виданнях, затверджених ВАКом України.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації 173 сторінки. Робота містить 13 таблиць, 2 схеми, 6 діаграм, що займають 2 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 298 найменувань.

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

#### 1.1. Проблема мовленнєвої діяльності в сучасній психолого-педагогічній науці

##### 1.1.2. Мовленнєва діяльність, її сутність.

У сучасній лінгводидактиці сформувався діяльнісний підхід до навчання іноземним мовам. Проблема діяльності досить широко досліджена філософами (Г.Гегель, Є.В.Ільєнков, М.С.Каган, І.Кант, К.Маркс, Л.Фейєрбах), психологами (Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Д.Н.Узнадзе), педагогами (І.І.Ільясов, П.Ф.Каптерев, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, А.О.Реан, В.О.Сластьонін, С.Д.Смирнов, С.Т.Шацький і ін.).

Діяльність визначається як „динамічна, саморозвинена, ієрархічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається породження, перетворення і втілення опосередкованих психічним образом відносин суб'єкта в предметній дійсності” [19: 112-113]. Детальний аналіз поняття „діяльність” наведений в теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Згідно з його дослідженням, виділяють такі принципи теорії діяльності:

- принцип предметності;
- принцип активності, відповідно до якого людина, яка здійснює будь-яку діяльність, переслідує свою мету;
- принцип неадаптивної природи предметної діяльності людини, що означає активне створення умов власного існування, а не пристосування до вже існуючих;

- принцип орудійності, який відповідає концепції Л.С.Виготського про орудійний, знаковий характер будь-якої діяльності, завдяки якому відбувається формування психіки;
- принцип інтеріоризації - екстеріоризації, який описує процес формування вищих психічних функцій.

Крім того, будь-яка людська діяльність характеризується і своєю внутрішньою структурою. Одиницями діяльності є її складові дії. Дію визначають як відносно самостійний процес, що характеризується наявністю мети, але мотив якого „підпорядкований тій діяльності, в яку його включено” [95: 84]. У структурі дії можна виділити такі елементи, як: „а) ухвалення рішення ( формування чи активацію програми); б) реалізацію; в) контроль і корекцію” [216: 86]. Кожна дія, в свою чергу, містить у собі операції, тобто способи досягнення мети. Будучи відносно самостійною одиницею, дія може ставати діяльністю чи перетворюватися на операцію. Існує два способи формування операцій - свідомий і неусвідомлений. Суть кожного з вищезазначених способів буде розглянута далі у зв'язку з аналізом особливостей формування мовленнєвої діяльності.

Ми дійшли висновку, що діяльність невід'ємна від формування особистості індивіда. Як стверджував О.М.Леонт'єв, „життя кожної людини складається ... із системи, ... діяльностей”, у процесі яких відбувається формування вищих психічних функцій, зокрема, і становлення комунікативної здатності [149: 7]. Опановуючи ту чи іншу діяльність, людина в процесі онтогенезу опановує й найважливіший засіб її регуляції - мовлення. За допомогою мовленнєвого спілкування індивід здобуває здатність вирішувати когнітивні й комунікативні задачі, контролюючи при цьому свою діяльність або діяльність іншої людини. Отже, мовлення є не тільки компонентом предметної діяльності особистості, але й тим фактором, без якого неможливе досягнення продуктивних результатів тієї чи іншої людської активності. Мовлення, мовленнєве спілкування - це основа індивідуального й соціального становлення особистості, умова її самореалізації. Згідно з

результатами досліджень в області класичної і педагогічної риторики (М.В. Ломоносов, Г.К. Михальська, О.О. Мурашов, Г.М. Сагач, О.І. Тарасова, М.Т. Цицерон), ступінь володіння людиною вміннями організації своєї мовленнєвої поведінки визначає ступінь успішності її професійної діяльності. Саме тому, приступаючи до аналізу формування комунікативної культури, вважаємо доцільним розглянути структуру і механізми функціонування мовленнєвої діяльності як одного з різновидів людської активності.

Зазначимо, що такий підхід до аналізу мовлення не є принципово новим. Діяльнісну природу виникнення мовлення помітив ще В.Гумбольдт, концепція якого вплинула на подальший розвиток науки про мову. В.Гумбольдт запропонував розглядати мову як процес, стверджуючи, що мова – це не мертвий продукт діяльності, а деяка діяльність. Суть останньої, на думку автора, полягає, по-перше, у досягненні взаєморозуміння між комунікантами і, по-друге, у впливі на співрозмовника. Крім того, В.Гумбольдт відзначив соціальну природу діяльності спілкування, підкресливши, що „мова розвивається тільки в суспільстві, і людина розуміє себе тільки тоді, коли на досвіді переконається, що її слова зрозумілі також і іншим людям” [75: 77].

Діяльнісний підхід до проблеми мови і мовлення відображено й у роботах Ф.де Соссюра. Подібно В.Гумбольдту, автор підкреслює взаємозв'язок суспільного й індивідуального аспектів у мовленнєвій діяльності. Крім того, мовленнєва діяльність, об'єднуючи в собі й усталену систему, і розвиток, є одночасно і продуктом минулого, і сучасним явищем. Основою всіх проявів мовленнєвої діяльності Ф. де Соссюр вважає мовлення, яке він визначає як суспільний продукт, як сукупність необхідних умов для реалізації мовної здатності індивіда [252: 20].

Інтерес, з погляду діяльнісного підходу до проблеми спілкування, представляє теорія мовленнєвих актів (Дж. Остін, Дж. Сірл і ін). Поняття мовленнєвого акта як мінімальної одиниці спілкування було закладено в роботах Дж. Л. Остіна. Мовленнєвий акт може бути охарактеризований як

„цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в данному суспільстві” [41:73]. У мовленнєвому акті Дж. Л. Остін виділив три рівні: „локуцію”, „перлокуцію” й „ілокуцію”. Локуція – це будь-яке мовленнєве повідомлення; ілокуція - повідомлення про мовленнєву поведінку, а перлокуція -здійснення мовленнєвого впливу. Крім того, їм було введено поняття пресупозиції, яку можна визначити як певні попередні знання, що необхідні для розуміння мовленнєвих висловлень співрозмовника. Це знання про ситуацію спілкування, про діяльність, у структурі якої розгортається спілкування, а також про попередні мовленнєві висловлення [192:26-27].

У мовленнєвому акті виокремлюють також формальну і змістовну сторони. До першої відносять такі аспекти, як мовні одиниці, інтонація і т.ін. Змістова сторона містить у собі інформаційний зміст і „прагматичні компоненти, такі як ілокутивна функція, мотив, мета, тактика впливу на адресата, соціальні й особистісні характеристики учасників спілкування, їх емоційний стан і перлокутивний ефект комунікації” [192:77]. Отже, здійснення перлокутивної функції на адресата висловлення є головним завданням мовленнєвого акта.

Наступний підхід трактування мовленнєвої діяльності пов’язаний з роботами Л.В. Щерби. Автор визначає мовленнєву діяльність як „процеси говоріння і розуміння” [281:24-25]. Л.В.Щерба вважав, що мовленнєва організація людини не може дорівнювати сумі його мовленнєвого досвіду, а є його своєрідною переробкою. Мовленнєва організація має психофізіологічну природу, вона разом із „мовленнєвою діяльністю є соціальним продуктом” [281:25]. У мовленнєвій діяльності проявляється мовна система будь-якого суспільства або окремого індивіда. Факторами, що впливають на мовленнєву діяльність, є „з одного боку, єдина мовна система, соціально обґрунтована в минулому, об’єктивно закладена в мовному матеріалі даної соціальної групи і реалізована в індивідуальних мовленнєвих системах; з іншого боку - зміст життя даної соціальної групи. Єдність мовної системи забезпечує єдність

реакцій на цей зміст” [281:28]. Мовленнєва діяльність здійснюється в соціальних умовах і її метою є повідомлення і розуміння [281:29]. Зміни в соціальній організації суспільства спричиняють зміни в мовленнєвій діяльності. Розуміння, як стверджує автор, можливо тільки у випадку спільності життєвого досвіду учасників. Роль мовлення полягає „в опосередкуванні ... зусиль по регулюванню діяльностей учасників. Завдяки мовленню, ... комуніканти обмінюються інформацією з метою змінити ... діяльність партнера. Взаємодія комунікантів завдяки мовленню завжди є ... їх мовленнєвим впливом один на одного” [281:66]. Отже, діяльнісна природа мови виявляється, згідно з дослідженнями Л.В. Щерби, у впливі на співрозмовника.

Найбільш детальний аналіз змісту і структури мовленнєвої діяльності був запропонований у роботах О.О.Леонтьєва. Базою для виникнення теорії мовленнєвої діяльності стала теорія діяльності, розроблена в дослідженнях Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурії та ін. Отже, аналіз змісту і структури мовленнєвої діяльності варто проводити на основі принципів загальної теорії діяльності. Це означає, що мовленнєва діяльність передбачає наявність у ній таких змістовних характеристик, як предметність, цілеспрямованість, умотивованість, соціальність і структурність. Розглянемо кожну з названих характеристик окремо.

На думку О.О.Леонтьєва, мова є єдністю двох сторін. З одного боку, мова – це продукт відповідної діяльності, тобто вона є „тим, у чому ця діяльність опредмечується”. З іншого боку, мова - це „об’єктивна основа мовленнєвої діяльності індивіда” [141: 21]. Як правило, мова може бути продуктом або діяльності спілкування, або діяльності пізнання. Остання полягає в „розпредмечуванні” навколишньої дійсності, вирішенні будь-яких пізнавальних задач завдяки мові. Так, наприклад, опановуючи іноземну мову, людина прагне засвоїти усталену норму, тобто мова з предметної форми переходить у форму діяльності, у процесі якої відбувається формування відповідних умінь. Отже, діяльність пізнання, завдяки мові, є особливим

видом взаємодії індивіда і навколишньої дійсності. Суть означеної взаємодії полягає в тому, що „мова виступає як система загальнозначущих форм і способів ... вираження ідеальних явищ” [141:23]. Діяльність спілкування, у свою чергу, також є різновидом взаємодії індивідів у суспільстві.

Як відзначив О.О.Леонт'єв, випадки, коли метою мовленнєвої діяльності є безпосереднє виникнення мовленнєвого висловлення, спостерігаються досить рідко і, як правило, пов'язані з процесом навчання іноземній мові. Реальне ж мовленнєве спілкування завжди передбачає наявність будь-якої немовленнєвої мети, наприклад: інформування співрозмовника про що-небудь з виховною метою чи переконання його у виконанні будь-яких дій у зв'язку з виробничою необхідністю і т.ін. Тобто, мовленнєва діяльність носить обслуговуючий характер. Саме з її допомогою вирішуються всі життєво важливі завдання.

Отже, мовлення трактується (І.О. Зимняя, О.О. Леонт'єв) як один із засобів, завдяки якому здійснюється спільна діяльність членів суспільства або соціальної групи. Мовлення - „внутрішня активність суспільства, яка здійснюється ним через окремих носіїв мови ... з їх допомогою” [141: 23]. Крім того, автор відносить мовлення до числа специфічно людських здібностей, що формуються в процесі суспільно-історичного розвитку і „є... новотвореннями, що формуються в процесі його індивідуального розвитку” [147:11]. Розвиток цих здібностей відбувається в процесі оволодіння індивідом продуктами суспільно-історичної діяльності людства, який О.М.Леонт'єв назвав процесом оволодіння людським видовим досвідом [141:11]. Аналізуючи цей процес, автор підкреслює, що він є завжди активним з боку суб'єкта, оскільки, для оволодіння ним необхідно „здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена в певному продукті” [141:11]. Зазначений процес сприяє виникненню нових здібностей для подальшого розвитку.

Внутрішня структура мовленнєвої діяльності подібна структурі будь-якої іншої діяльності людини. Це означає, що мовлення є сукупністю мовленнєвих



дій, що підпорядковуються загальній меті діяльності. Організація цих дій у цілому аналогічна організації будь-якого діяльнісного акту (А.М. Богуш, І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв). Мовленнєва дія визначається як „процес, що обслуговує мовленнєву діяльність” [41:73] і, як і будь-яка інша психологічна дія, передбачає постановку мети, залежить від структури діяльності та, зокрема, від того, яке місце вона посідає серед іншої сукупності дій. Крім того, мовленнєва дія, в свою чергу, характеризується певною внутрішньою структурою, яка зумовлена взаємодією як загальних для всіх актів діяльності механізмів, так і поточних умов, у яких здійснюється дана діяльність. Аналіз внутрішньої структури мовленнєвої дії є важливим для розуміння процесу засвоєння рідної чи іноземної мови. Зупинимось спочатку на факторах, що впливають на виникнення і зміст мовленнєвої дії.

Мовленнєва дія містить у собі кілька фаз. По-перше, це фаза орієнтування в ситуації спілкування. Протягом цієї фази відбувається аналіз наявної ситуації та обставин, серед яких потрібно буде діяти [61:149]. Під час означеної фази відбувається співвіднесення дії із ситуацією, а саме: „виділення окремих елементів як послідовних орієнтирів, на які спрямовується і за якими контролюється виконання окремих операцій” [145:147]. У результаті здійсненого аналізу ситуації комунікант створює адекватну ситуації модель мовленнєвої поведінки. На цей процес суттєво впливає ряд таких факторів:

- домінуюча мотивація, що підпорядковує менш важливі, побічні, мотиви;
- аналіз сукупності усіх зовнішніх впливів на організм, завдяки чому накопичується інформація, яка є необхідною для вибору тієї дії, яка найбільш відповідає наявній мотивації, тобто відбувається формування моделі ситуації, яка визначає вибір відповідної дії;
- вірогідний досвід, що є сукупністю попереднього досвіду індивіда, з якого добираються саме ті моделі мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, які щонайкраще відповідають конкретній ситуації

спілкування. Це означає, що вірогідний досвід дозволяє прогнозувати подальший її розвиток;

- завдання дії, яке пов'язане з уявленням про структуру і мету діяльності в цілому і обмежує вибір тієї чи іншої дії. [141:31-32]

Друга фаза мовленнєвої дії - це планування мовленнєвого висловлення. Коротко охарактеризуємо її основні механізми. Відзначимо, що внутрішнє програмування – це „неусвідомлювана побудова певної схеми, яка є основою для подальшого формування мовленнєвого висловлення” [137:158]. Як довели психологічні дослідження механізмів породження мови (Д.Ф. Баєв, Л.С. Виготський, Н.І.Жинкін, О.О.Леонтєв, О.М.Соколов та ін.), внутрішня програма висловлення існує у вигляді „предметно-образотворчого” коду, пов'язаного, за спостереженнями О.О. Леонтєва, з кодами мислення. За висновками експериментів Н.І.Жинкіна, у внутрішньому мовленні „утворюються ... короткі ... суб'єктивні сигнали, що замінюють ... раніше проговорені словесні комплекси. Між сигналом і... словесним комплексом встановлюється еквівалентність - сигнал переорієнтовується і стає заміником цього словесного комплексу” [88:54]. За даними досліджень Н.І.Жинкіна, у кожної людини існує певна внутрішня динамічна структура, яку він називає універсальним предметним кодом. За визначенням автора „в роботі цього динамічного механізму в будь-якій людській мові відбувається семіотичне перетворення сенсорних сигналів у предметну структуру, тобто денотативне відображення дійсності” [92:16]. Універсальний код є основою внутрішнього мовлення і „посередником” між мовою й інтелектом, усним і писемним мовленням, а також між національними мовами [92:19]. Отже, внутрішнє мовлення є певною „суб'єктивною мовою”, яка не усвідомлюється мовцем і, за допомогою якої „задум перетворюється на загальнодоступну мову кожного партнера” [92:93]. Саме внутрішнє мовлення, на думку автора, і є основою мислення. Універсальний код є сукупністю логічних правил, „на базі яких виникають смислові зв'язки”, і які можуть застосовуватися до всіх людських мов [там само]. Завдяки цьому є

можливим переклад мов і взаєморозуміння партнерів. Це означає, що механізм створення внутрішнього плану висловлення не залежить від вибору мови. За результатами досліджень О.О.Леонтьєва, програма „містить у собі корелати окремих ... важливих для висловлення ... компонентів - таких, як суб'єкт, предикат, об'єкт, ... тою мірою, якою їх взаємовідношення є істотним для майбутнього висловлення” [137:159].

Під час третьої фази, тобто при реалізації плану висловлення в зовнішньому мовленні, „здійснюється розгортання кожного з цих компонентів у синтаксичну групу чи окреме слово” [137:159]. Виділяється ряд механізмів, що забезпечують здійснення цієї фази. Це механізми: „а) вибору слів; б) переходу від програми до її реалізації; в) граматичного прогнозування; г) зіставлення синтаксичних варіантів” і т. ін. [141:21].

Під час останньої, четвертої фази, відбувається звірення отриманого результату з первісним задумом.

Будучи різновидом психологічної дії, мовленнєва дія здійснюється на основі операцій або способів здійснення мовленнєвої дії, які залежать від умов досягнення конкретної мети [41:73]. Операціональний склад мовленнєвої дії може змінюватися залежно від низки факторів, до складу яких входять:

- мова, яку використовують комуніканти;
- функціонально-стилістичний фактор, що обумовлює вибір мовних і мовленнєвих засобів;
- соціолінгвістичний фактор, який детермінує вибір комунікантами форми мовленнєвої поведінки відповідно до соціальних взаємин між ними;
- афективний фактор, що забезпечує вибір необхідних мовних засобів, залежно від експресивного навантаження висловлення;
- розходження в мовному досвіді комунікантів;
- мовленнєвий контекст і мовленнєва ситуація.

Як було зазначено раніше, розрізняють два основних способи формування операцій - свідомий і неусвідомлений (І.О. Зимняя, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Відмінності між ними зумовлені розходженнями в способах засвоєння рідної й іноземної мов. Утворення несвідомих операцій здійснюється „шляхом практичного „прикладання” дії до предметних умов”, тобто шляхом наслідування, що можна спостерігати на прикладі засвоєння людиною рідної мови [137:231]. При цьому розвиток мовленнєвої діяльності дитини залежить від мовленнєвого середовища (О.О. Леонтьєв, Л.П. Федоренко). Сформовані в такий спосіб операції не можуть бути предметом свідомого контролю. Для цього операція повинна стати предметом цілеспрямованої дії і перейти на рівень актуального усвідомлення. Отже, при засвоєнні рідної мови в першу чергу виникають елементарні властивості мовлення і тільки потім починають розвиватися „складні форми, пов'язані з усвідомленням фонетичної структури мови, її граматичних форм і довільною побудовою мовлення” [137: 251].

Згідно з проведеним аналізом наукових праць з психології, психолінгвістики, мовознавства і лінгводидактики, можемо відзначити, що мовленнєва діяльність є важливим компонентом будь-якої людської взаємодії і характеризується предметністю, специфічною мотивацією, цілеспрямованістю та соціальним характером. До структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєві дії та операції. Формування мовленнєвої діяльності рідною мовою відбувається шляхом розвитку неусвідомлених мовленнєвих операцій, завдяки наявності відповідного мовленнєвого середовища. Процес засвоєння іноземної мови характеризується формуванням свідомих операцій. У цьому випадку спочатку розвиваються більш складні властивості мови, і лише потім - елементарні, пов'язані зі спонтанною мовленнєвою діяльністю [137:251-252]. Докладніше процес формування іншомовних мовних навичок і мовленнєвих вмінь буде розглянуто далі при аналізі особливостей іншомовної мовленнєвої діяльності студентів. Відзначимо, що оскільки механізм засвоєння іноземної мови

істотно відрізняється від засвоєння рідної мови, то це визначає специфіку таких змістовних характеристик мовленнєвої діяльності, як мета, мотиви і т.ін.

### 1.1.2. Специфіка іншомовної мовленнєвої діяльності студентів.

Пристаючи до аналізу іншомовної мовленнєвої діяльності, необхідно відзначити, що іноземна мова, на відміну від рідної, засвоюється не в природному оточенні, а в спеціально створених навчальних умовах під керівництвом викладача. Цей фактор, як уже відзначалося раніше, визначає специфіку її складових. Слід відзначити, що власне іншомовна мовленнєва діяльність порівняно недавно стала об'єктом уваги дослідників. Залежно від домінуючої психологічної теорії об'єктом вивчення методистів у різні часи ставали власне мовна система, мовленнєві дії, мовленнєва практика і, нарешті, мовлення. Розглянемо деякі особливості різних напрямків у методиці і психології, оскільки всі вони вплинули на формування сучасних підходів до вивчення іноземної мови.

До кінця XIX століття основним об'єктом вивчення була сама мовна система. Основним методом навчання був перекладний, а саме: граматико-перекладний (К.Крафт, Г.Оллендорф, А.Роджерс і ін.) і текстуально-перекладний (Ж.Жакото, І.Сміт і ін.). Даний спосіб вивчення іноземної мови спирався на положення асоціативної психології. Засновник асоціативного напрямку, Д.Гартлі, виходив із того, що зовнішній вплив викликає у відповідь дію нервової тканини, у якій виникають вібрації, що зберігаються і накопичуються [94:6]. Так утворюється орган, який опосередковує наступні реакції на нові зовнішні впливи, і завдяки чому формується організм, що навчається.

Поступово увага дослідників концентрується на навчанні мовленнєвій дії, мовленнєвій поведінці людини. Завдання навчити саме говорінню іноземною мовою ставиться вже наприкінці XIX століття. (М.Берліц, Ф.Гуен, і ін.) Основним методом навчання стає наслідувальний метод.

Акцент на мовленнєві дії, мовленнєву практику відзначається в роботах Л. Блумфілда, який стверджував, що мовні знання і практичне володіння мовою ніяк не пов'язані між собою. Володіння мовою, на думку автора, є результатом практики. Головним при цьому є формування мовленнєвих навичок, а саме - здатності швидкого і безпомилкового формування мовленнєвої дії засобами мови, яка вивчається, з концентрацією уваги на змісті висловлення. Обґрунтування для переходу від вивчення мовної системи до мовленнєвих дій було подано в роботах біхевіористів. Дж. Уотсон, який вважається засновником біхевіоризму, стверджував, що мовлення є різновидом поведінки. Вплив біхевіоризму в теоріях про мову і навчання продовжувався до 60-х років минулого століття. Починаючи з 60-х років, теорія біхевіоризму зазнала критики з боку лінгвістичної теорії Н.Хомського і когнітивної психології. Висувалося твердження, що мова - це не просто вербальна поведінка. Кожна людина засвоює певну систему правил, завдяки якій можливе розуміння речень і структур, які ніколи раніше не зустрічалися йому в мовленнєвій практиці. Оволодіння даною системою правил відбувається через засвоєння мовленнєвих зразків. Саме так, на думку представників вищезгаданих лінгвістичних теорій, відбувається оволодіння рідною мовою.

Отже, очевидно, що представники даної концепції не враховують психологічних особливостей засвоєння другої мови поза умовами мовленнєвого середовища, цілком ототожнюючи процес формування іншомовної мовленнєвої діяльності з розвитком мовленнєвої діяльності рідною мовою.

У методиці, що розроблена вченими країн СНД, формується свідомо-порівняльний (І.В.Рахманов, Л.В.Щерба) і свідомо-практичний (Б.В. Біляєв) методи, що спираються на розробки Л.С.Виготського, П.П.Блонського, І.М.Сеченова, К.Д. Ушинського та ін. Основний акцент робиться на положення про вплив соціальних умов на формування особистості, про

роль мови в розвитку мислення, зв'язку мови та мислення і т. ін. Об'єктами навчання у вищезгаданих методах є мовленнєві вміння.

Як було зазначено раніше, формування навчально-мовленнєвої діяльності суттєво відрізняється від мовленнєвої діяльності рідною мовою. Мова вважається засобом пізнання навколишньої дійсності. Іноземна мова, на відміну від рідної, вже не виступає як такий засіб. Отже, при формуванні іншомовної мовленнєвої діяльності в навчальному процесі діють специфічна мета, мотиви і потреби.

Так, згідно з результатами досліджень І.О.Зимньої, при вивченні іноземної мови рушівною виступає навчально-пізнавальна діяльність, а також потреба самосвідомості і самовираження. Це відповідає твердженню Л.В.Щерби про те що іноземна мова є засобом „розвитку діалектичного мислення” та її вивчення викликано „властивій людині потребою самопізнання” [95:20].

Про необхідність розвитку мотиваційної сфери говориться в роботах П.Б.Гурвича, І.О.Зимньої, Л.Б.Ітельсона, П.М.Якобсона та ін. П.Б.Гурвич визначає мотив як „внутрішній стимул до дії, який виникає з бажання задовольнити певні потреби, які активізують діяльність людини в цьому напрямку”, а мотивація будь-якої діяльності, включаючи мовленнєву, „виникає з усвідомлення її необхідності й доцільності і з передчуття задоволення, одержуваного від її виконання” [76:28-29]. На створення і посилення мотиваційної сфери впливають потреби, які можуть бути наявними й усвідомлюватися студентом, або ж слабкими і неусвідомлюваними. В останньому випадку робота викладача повинна бути спрямована на їхнє посилення. Стосовно іншомовної мовленнєвої діяльності, П.Б.Гурвич виділяє такі види мотивації, як „мотивація ... конкретного мовленнєвого вчинку” і „загальна навчальна ... мотивація іншомовної мовленнєвої діяльності в цілому” [76:29]. У мовному вузі спостерігається збіг мотивації окремого мовленнєвого вчинку і загальної навчальної мотивації. Властивістю студента мовного факультету є той

факт, що він будь-яку свою діяльність на занятті співвідносить з навчальною. Він діє „у загальній атмосфері навчальної мотивації, спрямованої на максимально швидке й ефективне засвоєння мови” [76:30]. Серед головних об'єктів мотивації студентів виділяються їх прагнення максимально використовувати новий мовний матеріал у мовленні, вживати мову, яка вивчається, як засіб спілкування, розвивати свої загально-мовленнєві вміння, здійснювати складні розумові операції за допомогою засобів іноземної мови [76:32]. До числа мотивів, що сприяють задоволенню першого прагнення, відносять „свідомість комунікативної необхідності збагачення своєї мови” і „пізнавальний інтерес до мовної форми” [76:32]. До числа проявів інтересу до вивчення мовних форм належить відчуття задоволення від отримання нових знань про мовні факти. П.Б.Гурвич виділяє різні види самостійних дій, спрямованих на збагачення мовного матеріалу.

Наступне прагнення є потребою „вирішувати іноземною мовою всі організаційні питання, всі злободенні проблеми” [76:34]. У позанавчальний час це може виражатися в бесідах із однокурсниками. Однак, як відзначає П.Б.Гурвич, це прагнення, як правило, властиво студентам мовних факультетів на початковому етапі навчання, і у випадку відсутності необхідного підкріплення на наступних етапах може слабшати. Прагнення до удосконалення своїх умінь необхідно сформулювати шляхом створення таких мотивів, як „усвідомлення студентами важливої ролі мовленнєвих умінь у вивченні іноземної мови” [76:36]. Вищезгаданий мотив підкріплюється таким мотивом як професійна зацікавленість, що пов'язана з необхідністю для майбутніх учителів формувати мовленнєві вміння в учнів у своїй подальшій діяльності.

При навчанні іншомовному говорінню Є.І.Пассов виділяє комунікативну мотивацію, в основі якої лежать: „а) потреба в спілкуванні як така, властива людині як істоті соціальній” і „б) потреба в здійсненні даного конкретного мовленнєвого вчинку, прагнення „втрутитися” у дану



ситуацію спілкування” [195:20]. Вищезгадані потреби мають різне використання в навчанні. Першу називають „загальною комунікативною мотивацією”, рівень якої може і не залежати від організації навчального процесу. Другий вид мотивації називається „ситуативною”, рівень якої, згідно Є.І.Пасову, залежить від рівня навчального процесу. Ситуативна мотивація сприяє виникненню потреби в спілкуванні взагалі, „створює постійну мотиваційну готовність” [195: 20].

Усі вищезазначені мотиви є передумовами для розвитку розумових операцій, зв'язаних із вживанням іншомовної мови.

Відомо, що найважливішою характеристикою будь-якої людської діяльності є її цілеспрямованість (Л.С. Виготський, І.О. Зимняя, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Навчальна мета відрізняється своєю специфікою. Як зауважує Є.І.Пасов, навчальна мета, з одного боку, є соціально детермінованою, тобто мета відповідає певному соціальному замовленню, а з іншого боку, мета сама детермінує організацію і характер навчального процесу. Важливою умовою ефективності навчання є усвідомлення, прийняття студентами загальнонавчальної мети як своєї власної, тобто усвідомленість навчання (Р.Ю. Мартинова, С.Ю. Ніколаєва, В.О. Онищук, В.М. Плахотник). Це ж відноситься й до навчання іншомовному спілкуванню. Саме завдяки цілеспрямованості іноземна мова сприймається студентами як засіб спілкування, „засіб досягнення певної комунікативної мети” [195:21]. Отже, процес визначення цілей навчання визначає ефективність навчання іншомовній мовленнєвій діяльності. У зв'язку з цим є доцільним проаналізувати поняття „мета” й основні закономірності постановки цілей при навчанні іноземним мовам. Відомо, що мета навчання відображує існуючі на даному етапі потреби суспільства в тих чи інших фахівцях (Р.Ю. Мартинова, Є.І. Пасов). Не викликає сумніву, що потреба сучасного суспільства у фахівцях, що вільно володіють однією чи декількома іноземними мовами, постійно зростає, що, у свою чергу, впливає на визначення відповідної мети навчання. За результатами досліджень

Р.Ю.Мартінової, мета повинна бути сформульована так, щоб забезпечити кожному студенту досягнення такого рівня знань, який був би достатнім для його подальшої участі в житті суспільства. Розглянемо, як це положення реалізується при навчанні іноземним мовам. Як відомо, кожна галузь знання характеризується наявністю узагальненої мети, що визначає загальну спрямованість цієї дисципліни (С.У. Гончаренко, В.І. Загв'язинский, В.О. Онищук). Згідно з дослідженнями С.У. Гончаренко, узагальнена мета характеризується наявністю освітнього, розвивального і виховного аспектів. Суть освітньої мети полягає в наданні студентам необхідних знань, а також відповідними навичками й уміннями. Розвивальна мета полягає в розвитку мислення, мовлення, пам'яті, творчих здібностей студентів. Виховна мета спрямована на формування їхнього світогляду, моральних якостей і естетичної культури [165:11]. Отже, з позицій дидактичної науки, узагальнена мета навчання будь-якій навчальній дисципліні поєднує освіту, розвиток і виховання студентів [165:11]. І саме освітній аспект має визначальне значення, оскільки, опановуючи знання, студенти одночасно розвивають і свої розумові здібності. Крім того, за допомогою навчального матеріалу здійснюється і виховний вплив. Узагальнена мета реалізується за рахунок однієї або декількох конкретних цілей, кожна з яких відповідає окремій частині навчального матеріалу (Р.Ю. Мартінова). Від того, наскільки успішно будуть реалізовані цілі кожної частини навчального матеріалу, залежить ступінь засвоєння студентами всього матеріалу в цілому. Успішна реалізація конкретних цілей навчання визначається правильністю їхньої постановки, що, згідно з результатами досліджень Р.Ю.Мартінової, полягає:

- у відповідності навчальної мети розумовим здібностям студентів, а також умовам навчання;
- у співвідношенні всіх конкретних освітніх цілей з узагальненими, що забезпечує відповідність кожної частини навчального матеріалу з усім, що підлягає засвоєнню;

- у змістовній залежності кожної наступної конкретної освітньої мети від попередньої, що зумовлює і лінгвістичну залежність кожної наступної частини навчального матеріалу від попередньої;
- у передбаченні кожної наступної конкретної освітньої мети, завдяки чому можна визначити перспективу практичного застосування кожної частини навчального матеріалу;
- „у можливості висування кожної наступної конкретної освітньої мети за умови успішної реалізації попередньої” [165:19-20].

Означена форма взаємозв'язку конкретних і узагальнених цілей навчання забезпечує, на думку Р.Ю.Мартінової, системність в отриманні знань і розвитку навичок і умінь, що, в свою чергу, сприяє успішному протіканню навчального процесу.

В процесі спілкування комуніканти досягають своїх цілей за допомогою різноманітних засобів, серед яких слід виділити говоріння, аудіювання, письмо, читання, а також паралінгвістичні і проксемічні засоби. При вивченні іноземної мови, крім вищеперерахованих видів мовленнєвої діяльності, виділяють переклад, який „ґрунтується на інших видах мовленнєвої діяльності (слуханні, говорінні, читанні, письмі)” і є вторинним утворенням [95:43]. На думку І.О.Зимньої, переклад є вторинним видом мовленнєвої діяльності, якому необхідно спеціально навчати. Згідно з дослідженнями Б.В.Біляєва, суть перекладу полягає в тому, що „думка, виражена засобами однієї мови, виражається засобами іншої мови” [32: 151]. Отже, процес перекладу - особливий розумовий процес, „який лише ґрунтується на мовленнєвій діяльності, але особливого виду мовлення не утворює” (там само). На думку Б.В.Біляєва, при перекладі зберігається об'єктивний зміст думки, а її понятійна сторона, яка оформлює висловлення, змінюється, оскільки в різних мовах існують різні системи понять. У процесі перекладу виділяються два моменти: 1) „розуміння думок, виражених засобами однієї мови” і 2) „вираження цих думок засобами іншої мови” [32:153]. Завдяки тому, що в більшості

випадків понятійні системи не збігаються, відбувається понятійне переосмислення висловлення або його „перекатегоризація” [32:155]. Відтак, у психологічному плані процес перекладу передбачає наявність таких етапів: 1) розуміння думок; 2) понятійне переосмислення дійсності; 3) вираження думок за допомогою засобів мови, що вивчається. Слід зазначити, що збільшення лінгвістичного досвіду студентів сприяє наближенню навчального говоріння до реальної мовленнєвої взаємодії, тобто значущість перекладу зменшується (Р.Ю. Мартинова). Це пов'язано з тим, що увага студентів поступово переключається з форми, структури висловлення на його зміст, у результаті чого відпадає необхідність постійно співвідносити іншомовні одиниці з аналогічними мовними одиницями в рідній мові. Очевидно, що повноцінна іншомовна мовленнєва діяльність можлива лише за умови, коли у студента відпадає необхідність у попередньому перекладі думок.

Зупинимося більш детально на самому процесі переключення уваги мовця з форми виконуваних їм дій на їх зміст.

Загальновідомо, що оволодіння мовою в природному мовленнєвому середовищі істотно відрізняється від оволодіння нею в навчальних умовах (І.О. Зимняя, О.О. Леонт'єв, Р.Ю. Мартинова, В.М. Плахотник). У першому випадку засвоєння мови має багато спільного з вивченням рідної мови. Це означає, що той, хто вивчає другу мову, вчиться практичному володінню нею, без вивчення її системи. Велику роль відіграють наслідування й інтуїтивне засвоєння мови. Опанування мовою відбувається неусвідомлено, без знання її лінгвістичних норм. На думку Б.В. Біляєва, перевагою такого способу вивчення мови є відсутність впливу рідної мови, тобто відсутність перекладу. Отже, встановлюється єдність мови і мислення, що сприяє повноцінному володінню мовою. Б.В. Біляєв говорить про необхідність навчання мисленню іноземною мовою, оскільки „практичне володіння мовою виявляється зовсім неможливим, якщо не буде встановлена фактична єдність між іншомовними засобами і мисленням” [32:36]. Б.В. Біляєв наполягає на

існуванні різних типів мислення, виходячи з того, що в різних мовах існують різні фонетичні, лексичні, граматичні і стилістичні засоби вираження думки. [32:39]. Оскільки мислення є відображенням дійсності, воно має свої особливості у різних народів, тому що кожен народ має свою історію, географію, умови життя, тобто має різну об'єктивну дійсність і по-різному її відображує [2: 40].

Низка вчених (В.О.Артёмов, Н.І. Жинкін, Р.Ю. Мартинова) не розділяє концепцію Б.В.Біляєва. Так, В.О.Артёмов говорить про необхідність врахування не тільки мови і мислення, але й поведінки в її взаємозв'язку з мовою і мисленням [14:34]. Поведінка є тим контекстом, завдяки якому можливе розуміння висловлення. Критикуючи концепцію про необхідність навчати мисленню іноземною мовою, В.О. Артёмов підкреслює, що мова і мислення не зв'язані безпосередньо. Їхній зв'язок „опосередкований предметами і явищами реального світу” [14:37]. Автор пояснює, що мислення в людей різних народів може бути однаковим (наприклад: люди, що живуть у різних країнах, хочуть миру в усьому світі); лінгвістичні ж засоби вираження цієї думки в різних мовах різні (наприклад: „We want peace in the whole world”; „Ми прагнемо миру у всьому світі”; „Мы хотим мира во всем мире” і т.д.). Відповідно до результатів досліджень В.О.Артёмова, сутність різномовного говоріння полягає у викладі думок різними мовними засобами. Саме тому навчання мислити на будь-якій мові, позбавлено всякого змісту. Цього ж погляду дотримується і Н.І.Жинкін. Згідно з його концепцією, розвиток мислення не збігається з засвоєнням мови. За результатами досліджень Н. І. Жинкіна, реалізація мислення відбувається особливою мовою, що виробляється в результаті сприйняття мовленнєвих сигналів і їхнього співвіднесення з певною предметною ситуацією, яка „відкладається у свідомості в закодованій формі” [89:26]. У випадку неможливості відтворити дану ситуацію цілком, у пам'яті викликається еквівалентне уявлення. У випадку абстрактного висловлення відбувається конструювання умовних схем. Саме цей ланцюг уявлень і „виконує

функцію ... внутрішнього мовлення, на основі якого і здійснюється мислення” [89:26]. Виходячи з цього, Р.Ю. Мартинова дійшла висновку, що розвиток умінь говоріння здійснюється на основі попереднього засвоєння тієї частини мовних засобів, які знадобляться для виконання певних мовленнєвих дій; формування мислення в кожного реципієнта відбувається відповідно до рівня його компетентності з обговорюваної проблеми. Отже, вона розділяє процес свідомого і підсвідомого в ході розвитку умінь іншомовної мовленнєвої діяльності. Такий погляд базується на результатах досліджень більшості психологів (Л.С.Виготський, І.І.Жинкін, О.О.Леонт'єв, О.М.Соколов і ін.), які доводять, що мовець у процесі мовленнєвого акта не усвідомлює мовні операції тільки в тому випадку, якщо останні протягом певного часу були предметом актуального усвідомлення і потім були переведені на нижчий рівень, тобто на рівень їхнього підсвідомого контролю. Так, відповідно до результатів досліджень С.Л. Рубінштейна, „починаючи будь-яку нову діяльність, людина не має для виконання незвичної ще для неї дії вже сформованих способів, їй доводиться свідомо визначати і контролювати не тільки дію, спрямовану на мету, що вона собі ставить, але й окремі ... операції, за допомогою яких вона її здійснює” [227:454]. В результаті багаторазового повторення однотипних дій „людина здобуває можливість виконувати дану дію як єдиний, цілеспрямований акт, не ставлячи ... за мету свідомо добирати для нього способи його виконання, не будучи змушеним, як це було спочатку, переміщати свою мету з дії в цілому на окремі операції” [227:454]. Дія переходить з вищих рівнів усвідомлення на нижчі, тобто стає операцією або мовними навичками, які є автоматизованим компонентом свідомої дії людини, яка виробляється в процесі її виконання (там само). Навички є невід'ємним компонентом будь-якої людської діяльності, і саме завдяки тому, „що деякі дії закріплюються як навички і ... переходять в план автоматизованих актів, свідомо діяльність людини, розвантажуючись від регулювання елементарних актів, може спрямовуватись на вирішення складніших завдань” [227:455]. Стосовно іноземної мови це

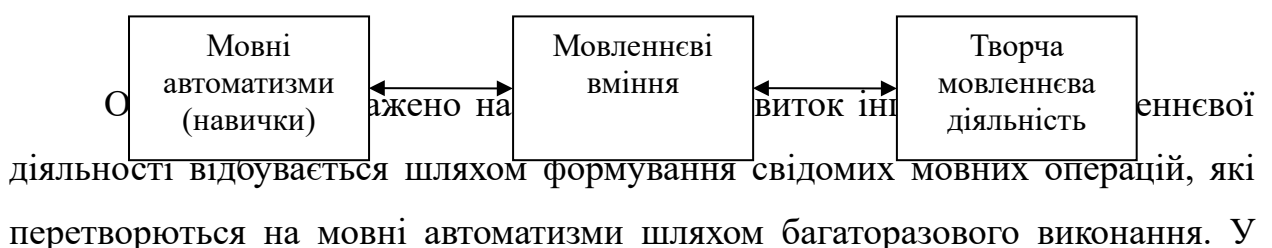
означає, що сформовані мовні автоматизми служать основою для формування мовленнєвих вмінь, які можна визначити як досить складну діяльність, у процесі якої свідомість, звільнившись від контролю за виконанням операцій, зосереджується на складнішій творчій роботі [166:133]. Так, якщо в студента сформовані навички письма, то під час роботи над твором, він концентрує увагу не на процесі написання букв, а на тому, щоб висловити свої думки у писемній формі.

Показником автоматизованості мовних навичок „є оптимальний темп їхньої реалізації в процесі мовного тренування” [161:94]. Це означає, що якщо мовні операції виконуються в темпі природного мовлення в процесі мовного тренування, то ступінь їхньої сформованості дозволяє перейти до розвитку відповідних мовленнєвих умінь. У свою чергу для того, щоб мовленнєві вміння можна було вважати сформованими, мовленнєві висловлення повинні вироблятися в темпі природного мовлення і характеризуватися правильним лексико-граматичним оформленням. Отже, щоб мовні навички перейшли в мовленнєві вміння, „їх удосконалювання в мовленнєвій практиці повинне продовжуватися доти, поки мовні операції зможуть опинитись поза межами поля актуального усвідомлення, у той час як актуально усвідомлюваним буде зміст висловлення” [161: 94].

Представимо формування іншомовної мовленнєвої діяльності у вигляді розробленої нами схеми 1.1.

Схема 1.1.

### Формування іншомовної мовленнєвої діяльності



свою чергу мовні автоматизми є підґрунтям для розвитку мовленнєвих вмінь, на базі яких можливе формування творчої мовленнєвої діяльності. Відзначимо, що запропонована послідовність формування іншомовної мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток належного рівня комунікативної компетентності майбутніх учителів. Комунікативна компетентність визначається як знання, вміння і навички, за допомогою яких можлива така організація мовленнєвої поведінки, яка відповідає умовам комунікативної ситуації (Н.Г. Чибісова, М.О. Князян, Р.Ю. Мартинова). Відомо, що комунікативна компетентність ґрунтується на мовній і мовленнєвій компетентності (Р.Ю. Мартинова). Мовна компетентність передбачає отримання студентами певних лінгвістичних знань та розвиток відповідних навичок. Мовленнєва компетентність означає, що у студентів мають бути сформовані необхідні мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Отже, мовленнєва компетентність є підґрунтям для подальшого розвитку творчої мовленнєвої діяльності. На наш погляд, комунікативну компетентність слід вважати невід'ємною частиною комунікативної культури, суть якої буде розглянуто далі.

## 1.2. Проблема комунікативної культури в педагогічній науці

### 1.2.1. Поняття культури мовлення та її комунікативних ознак.

Культура мовлення - один з найважливіших розділів сучасного мовознавства - є також об'єктом дослідження сучасної педагогічної науки. Проблема культури мовлення розглядалась в працях як мовознавців (В.В.Виноградов, С.І.Ожегов, Е.Д. Поліванов, Д.Е.Розенталь, Ф.Ф.Фортунатов, Л.С.Щерба), так психологів і дидактів (А.М.Богущ,



О.О.Бодальов, Г.С. Костюк, Н.В.Кузьмін, О.О.Леонтьєв і ін.). Перш ніж перейти безпосередньо до аналізу власне культури мовлення, визначемо поняття „культура” взагалі, а потім „культура мовлення” зокрема. Під „культурою розуміють специфічно людський спосіб діяльності, що містить у собі „систему внебіологічно вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується, координується і реалізується активність людей у суспільстві” [81:11]. Таке тлумачення культури базується на ідеях англійського етнографа Е.Тайлора і відображено в роботах М.С.Кагана, Є.С.Маркаряна, Є.В.Соколова, й інших філософів.

Що ж стосується безпосередньо поняття „культура мовлення”, то слід зазначити відсутність в науковій літературі єдиного визначення. Так, з позицій лінгвістичної науки культуру мовлення визначають як „володіння нормами усної і писемної літературної мови (правилами вимови, наголосу, слововживання, граматики, стилістики), а також вміння використовувати виразні засоби мови в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення” [151: 247]. Звідси можемо зробити висновок, що культура мовлення містить у собі два аспекти: мовний і мовленнєвий.

Відзначимо, що подібне розмежування мовної і мовленнєвої культури характерно для вітчизняної науки. Так, Д.Е.Розенталь визначає культуру мовлення, з одного боку, як „розділ філологічної науки, що вивчає мовленнєве життя суспільства у певну епоху і, що встановлює на науковій основі правила користування мовою як основним засобом спілкування людей”. З іншого боку, під культурою мовлення автор розуміє її нормативність, „відповідність вимогам, запропонованим до мови в даному мовному колективі в певний історичний період. Нормативність мовлення містить у собі такі її якості, як точність, ясність, чистота” [224:115-116].

Б.М.Головін доповнює визначення культури мовлення в другому його значенні і пропонує розрізняти, по-перше, систему комунікативних якостей

мовлення, і, по-друге, ступінь володіння ними носіями мови. Так, у своєму дослідженні він стверджує, що „а) культура мовлення - це, насамперед, певні її ознаки і властивості, сукупність і система яких говорять про її комунікативну досконалість; б) культура мовлення - це ... сукупність навичок і знань людини, що забезпечують доцільне і неутруднене застосування мови з метою спілкування” [68:8].

Аналогічних поглядів дотримуються у своїх дослідженнях Г.О.Винокур і Л.І. Скворцов, які виділяють два рівні оволодіння культурою мови: формування правильного мовлення і мовленнєвої майстерності. Правильність мовлення передбачає дотримання носієм мови існуючих літературних норм, у той час як мовленнєва майстерність є здатністю добирати з існуючих варіантів найбільш доцільний і стилістично доречний, який задовольняє умовам комунікативної ситуації. Це означає, що мовленнєва майстерність передбачає наявність певного рівня оволодіння носієм мови законами мовленнєвої поведінки. Таке трактування поняття „культура мовлення” відповідає основним положенням лінгводидактичних досліджень, згідно з якими культура мовлення визначається як „вміння правильно говорити ..., добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності” [41:239]. Звернемося безпосередньо до розгляду змістовного і структурного аспектів поняття „культура мовлення”.

Згідно з завданнями нашого дослідження особливий інтерес становить культура мовлення, насамперед, як відповідність нормам літературної мови, оскільки, очевидно, що глибоке знання правил функціонування мовної системи є невід'ємною частиною комунікативної культури. Логіка дослідження передбачає також аналіз означеного поняття в його взаємозв'язку з мовленнєвою діяльністю і функціонуванням мови. У зв'язку з цим, вважаємо доцільним розглянути два аспекти культури мовлення: мовний і мовленнєвий.

Під мовною культурою більшість дослідників (В.О. Артёмов, А.М. Богуш, Г.О. Винокур, Л.І. Скворцов) розуміють ступінь розвитку і багатства лексики, синтаксису, семантики й інтонації.

Під культурою мовлення, як видно з розглянутих раніше визначень, розуміють сукупність її комунікативних якостей, ступінь розвитку і досконалості яких залежать від таких умов, як культура мови, тобто сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь.

Отже, мовна правильність висловлення є головною умовою культури мовлення. Мовна культура, за визначенням В.О.Артёмова, передбачає наявність таких компонентів:

- орфоепічно правильна вимова;
- словникова культура;
- граматична культура висловлення;
- стилістична культура.

Розглянемо кожен із вищезазначених компонентів.

Орфоепія – це „сукупність правил вимови літературною мовою будь-якого народу” [12:5]. Вимога правильної вимови поширюється не тільки на звуковий склад мови, але і на інтонацію, що має такі властивості:

- є знаряддям спілкування і залежить від ситуації спілкування, а також від лексичного складу і граматичної структури речення;
- сприяє вираженню закінченої думки;
- надає висловленням необхідне емоційно-вольове забарвлення відповідно до вимог ситуації;
- сприяє виділенню комунікативних типів речень;
- є невід'ємною частиною правильної літературної вимови;
- характеризується наявністю таких компонентів, як висота тону, голосність, тембр, темп, які можна виділити і які піддаються змінам у потоці живого мовлення;
- є складовою частиною як механізму продукування висловлення, так і його сприйняття. [12:10-11]

Отже, культура інтонації має мовний, психологічний і комунікативний характер.

Крім того, орфоепічно правильна вимова передбачає й наявність гарної дикції, під якою розуміють виразність і ясність вимови.

*Словникова культура* містить у собі, по-перше, розширення запасу активного словника, по-друге, вміння розрізняти і використовувати в мовленні слова з прямим і переносним значенням, по-третє, правильне вживання в мовленні слів іншомовного походження і виключення з мови діалектних і жаргонних слів і т.ін.

*Граматична культура висловлення*, безумовно, спирається на знання граматичних правил. Але при дотриманні граматичної культури варто мати на увазі, що граматики мовлення відрізняється від граматики мови. Це означає, що при створенні мовленнєвих висловлень комуніканти спираються на граматичну будову мови, але контекст і ситуація спілкування можуть вплинути на адаптацію відповідних правил до конкретних умов спілкування. Отже, правила мови під впливом даних умов перетворюються в правила мовлення.

*Стилістична культура* припускає здатність оформлення висловлення відповідно до умов ситуації спілкування. Виходячи з цього, стиль можна визначити як мовну підсистему, що характеризується лінгвістичними, синтаксичними і фонетичними особливостями, зумовленими специфікою умов спілкування. Стилi розрізняються ступенем частотності вживання відповідних лексичних, синтаксичних, інтонаційних мовних засобів. Ці відмінності є стійкими і статистично закономірними. Саме активність, частотність уживання певної мовної одиниці в одному функціональному стилі сприяє придбанню їми стилістичної забарвленості.

Отже, мовна культура ґрунтується на фонетичній, лексичній і граматичній нормативності, що дозволяє вважати норму центральним поняттям культури мовлення. Підходи до дослідження норми відрізняються помітною різноманітністю. Розглянемо основні визначення цього поняття.

Д.Е.Розенталь трактує норму як найбільш „розповсюджені з низки співіснуючих, закріплених у практиці зразкового використання, мовні (мовленнєві) варіанти, які щонайкраще виконують свою функцію” [224: 152].

За визначенням С.І.Ожегова, норма є сукупністю „найбільш придатних для обслуговування суспільства мовних засобів, що утворюються як результат добору елементів з ряду співіснуючих, наявних, утворених знову чи взятих із пасивного запасу в процесі соціальної, у широкому сенсі, оцінки цих елементів” [187:219-220].

Л.О.Вербицька акцентує увагу на відкритості питання про сутність норми. Не існує єдиної думки про те, чи є норма мовним явищем чи привноситься ззовні. Як нелінгвістичне явище норма визначалась такими лінгвістами, як О.М.Пєшковський і О. О. Шахматов. Протилежним даному напрямку вважається „нормативний” погляд на мову, а саме, „переконавання в існуванні загальнообов'язкової норми для кожного мовного явища й у необхідності цієї норми для існування мови” [49: 6].

Л.І.Скворцов підкреслює динамічну та діалектичну природу норми. Він пропонує розрізняти реалізовану і потенційну норми. Перша містить у собі актуалізовану, діючу частину і неактуалізовану, що складається з застарілих варіантів, архаїзмів і т.ін. Потенційна норма містить у собі неологізми і „некодифіковану” область мовленнєвої діяльності. Автор трактує норму як „обумовлений соціально-історично результат мовленнєвої діяльності, що закріплює традиційні реалізації системи або створює нові мовні факти в умовах їхнього зв'язку як з потенційними можливостями системи мови, з одного боку, так і з реалізованими зразками - з іншого боку” [241: 23]. Отже, суть динамічного розуміння норми - це не тільки відтворення реалізованих мовних форм, але й постійне породження в процесі живої комунікації нових мовних явищ.

Багатьма дослідниками відзначається значення норми як соціального регулятора мовленнєвої діяльності. Норма вважається регулятором

людської поведінки. Б.М.Головін, В.Г.Костомаров, О.О.Леонт'єв пояснюють трансформацію мовної норми в мовленнєву, тобто в норму мовленнєвого спілкування, комунікативною доцільністю, яка, на думку Б.М.Головіна, є відчуттям або розумінням комунікантом „доцільності того чи іншого слова, тієї чи іншої інтонації, синтаксичних конструкцій і їхнього складного зчеплення в межах цілісних відрізків тексту і всього тексту” [67:13]. Б.М.Головін вважає мовну норму занадто жорстким критерієм, що не залежить від умов спілкування, у той час як реальне мовленнєве спілкування припускає деякий відхід від її жорстких правил, особливо у вимові, наголосі, морфології, синтаксисі, орфографії й пунктуації. Прояв комунікативної трансформації норми найчастіше можна зустріти в стилістиці й лексиці.

Проблеми і критерії культури мовлення конкретизуються залежно від виду мовленнєвої діяльності. Відомо, що мовленнєва діяльність складається з діяльності сприйняття (рецепції), репродукції і продукування. [47:17]. Кожна з них характерна як для усного, так і для писемного мовлення. Отже, в культурі мовлення виділяються такі аспекти: „культура усного сприйняття, культура писемного сприйняття, культура усного продукування, культура писемного продукування, культура комунікативної взаємодії” [47: 17].

Культура сприйняття містить у собі культуру сприйняття письмового тексту (читання) і сприйняття усного мовлення. Зупинимось на головних особливостях цих двох видів сприйняття. Читання є одним з основних джерел одержання необхідної інформації і сприяє розвитку навичок і умінь писемного мовлення (Р.Ю. Мартинова). Процесу читання властиві такі характеристики як швидкість, свідомість, напруженість. Напруженість залежить від складності змісту чи форми тексту і може знижуватися при зацікавленості читача.

Що стосується свідомості, то розрізняють свідомість поверхневу і глибоку. Остання виникає під впливом низки факторів, серед яких загальна

культура комуніканта, його підготовленість в області того, що читається, його волява цілеустановка. З глибоким осмисленням тексту пов'язана продуктивність читання, яку визначають як „здатність суб'єкта активно і творчо використовувати отриману в процесі читання інформацію і переробляти її у власному ... продукуванні” [47:128-129].

До культури сприйняття, як уже відзначалося раніше, відноситься і сприйняття усного мовлення. Виділяють такі різновиди усного мовлення, як монолог і діалог. Культура сприйняття – це культура поведінки, а саме культура мовленнєвої поведінки, мовленнєвий етикет, головне призначення якого - забезпечення найбільш повного розуміння висловленого і створення сприятливих умов для комунікантів [178:58]. Головним у культурі сприйняття є увага до інформації, що сприймається, і до того, хто її відтворює, а також підтримка процесу мовленнєвого спілкування. Означений компонент культури слухання по-різному виявляється в монолозі і діалозі.

Культура спілкування розглядає також і особливості взаємодії людини з оточуючими людьми. Так, Л.О. Введенська трактує культуру мовлення як „сукупність таких якостей, що впливають найкращим чином на адресата з урахуванням конкретної обстановки і відповідно до поставленої задачі”. До цих якостей автор відносить багатство мовлення, чистоту, виразність, ясність, зрозумілість, а також точність і правильність [48:65-66]. Отже, мовленнєва культура складається також із сукупності якостей мовлення, що сприяють більш повній реалізації комунікативних задач. Під комунікативними якостями мовлення розуміють реальні властивості його змістовної або формальної сторони, що визначають ступінь комунікативної досконалості мовленнєвого висловлення [69:125]. Формуванню комунікативних якостей мовлення приділяється важливе місце в класичній і педагогічній риторичній. Так, серед риторичних законів особливу роль відіграє комунікативний (мовленнєвий закон), який, згідно з

дослідженнями Г.М.Сагач, „передбачає вираження думок у діючій словесній формі”, тобто у системі комунікативних якостей [236:108].

Зауважимо, що спроби описати комунікативні якості мовлення з цих позицій здійснювалися ще з давніх часів. Давні римляни створили цілу систему понять, яка описує якості гарного мовлення. Серед них особлива увага приділялася ясності, чистоті і доречності.

Цицерон перше місце серед якостей мовлення відводить чистоті й ясності. На його думку, „що може бути краще, ніж ... слова ясні, слова красиві, слова доречні і відповідні предмету?” [274:212]. Чистота і ясність мови необхідні для того, „щоб люди розуміли один одного” [274:212]. Для цього необхідно вміння „керувати органами мовлення, і диханням, і самим звуком голосу”, а також вживання слів, „які точно виражають те, що ми хочемо позначити й зобразити, без двозначності, як в окремих словах, так і в зв'язному мовленні, без занадто довгих періодів, ..., не розриваючи думки вставками, не переставляючи подій, ..., не порушуючи послідовності викладу” [274:212-214].

Слідом за правильністю й ясністю висувається вимога краси мовлення, як якості, що робить мовлення по-справжньому діючим. Головним для досягнення краси в мовленні є вимоги поміркованості й доречності.

Отже, комунікативні якості мовлення не існують відокремлено, а тільки в тісному взаємозв'язку. Крім того, давні ритори наголошували, що красиве мовлення, яке може вплинути на думки, почуття і навіть на вчинки людей, є сукупністю як лінгвістичних, так і паралінгвістичних факторів. Тому при описі необхідних якостей мовлення одне не відокремлювалося від іншого. Так, М.Т. Цицерон надає значення миміці і кінесичним рухам тіла, які повинні знаходитись у відповідності з предметом мовлення того, хто говорить. Гарне мовлення містить у собі як володіння голосом, так і рухи тіла [274:341].

Багато уваги формуванню гарного мовлення приділяли російські і вітчизняні ритори (Л. Баранович, І. Вишенський, О.І. Галіч, І. Галятовський, І. Гізель, митрополіт Іларіон, В. Мономах, А. Радивиловський,



Г.С. Сковорода, К. Туровський, С. Яворський та ін.). Так, О.І.Галіч у „Теорії Красномовства” (1830) зазначав, що до загальних властивостей мови слід віднести чистоту, правильність, ясність, визначеність і точність, єдність, силу і виразність, а також милозвучність [10:317]. При цьому чистота потребує „уживання слів і висловів, тільки відповідних до властивості нашої ... мови”; правильність - „дотримання форм, допущених ... уживанням, тобто таємною згодою кращих письменників за нинішнім ходом мови”; ясність – „вибір ... слів і висловів у такому порядку, щоб значення предмета само собою уявлялося слухачу або читачу; точність – „усунення всього зайвого або пропонування тільки того, що потрібно для позначення думки”; єдність – „гармонійний зв'язок пропозиції в одне ціле” і т.п. [10:317-318]

Відзначимо, що сучасне трактування основних комунікативних якостей мовлення багато в чому аналогічне перерахованим визначенням. З урахуванням мети й завдань нашого дослідження зупинимося на детальному аналізі таких комунікативних якостей, як правильність, чистота, точність, логічність, доречність і виразність.

*Правильність* найчастіше визначають, як відповідність мовлення комуніканта орфоепічним, граматичним, орфографічним і стилістичним нормам сучасної літературної мови. Однак, з позицій риторики, дана комунікативна якість передбачає більш широке тлумачення і містить у собі ясний виклад думки мовцем і її адекватне сприйняття слухачем. Правильне мовлення сприяє кращому розумінню інформації. Ступінь точності правильного мовлення може бути різною залежно від дії принципу доцільності. У деяких випадках навіть порушення правильності може бути пояснено дією доцільності з метою надання мовленню виразності.

*Чистота* мовлення трактується, насамперед, як відсутність у ньому далеких літературній мові елементів, до яких відносять варваризми, жаргонізми, вульгаризми, діалектизми, а також слова-паразити. Чистоти мовлення необхідно дотримуватися на всіх рівнях мовної системи: на рівні

орфоепії, орфографії, лексики і граматики. Зазначена комунікативна якість є підґрунтям виразності мовлення.

*Точність* як якість мовлення передбачає глибоке знання предмета мовлення і значень слів. Основою для розвитку точності мовлення є взаємозв'язок мови і мислення, що потребує наявності вміння правильно, ясно мислити. Н.Д. Бабич вважає, що точність, крім того, залежить від знання комунікантом об'єктивної дійсності і його вміння співвідносити мовні знання з конкретною ситуацією. Ця якість мовлення є здатністю мовця знайти найбільш точну для певної ситуації форму мовленнєвого висловлення. Згідно з результатами досліджень Л.І.Мацько, точність передбачає наявність двох компонентів:

- адекватного відображення навколишньої дійсності в мовленні;
- вживання слів і виразів, що відповідають літературним нормам.

Точність тісно пов'язана з такою комунікативною якістю, як логічність.

*Логічність* формується на основі взаємозв'язку мовлення з дійсністю і мисленням. Це означає, що логічність як ознака культури мовлення залежить від ступеня володіння мовцем прийомами розумової діяльності і залежить від знання навколишньої дійсності. Логічність мислення припускає наявність здатності мислити послідовно, знаходити причини явищ, висувати тези й обґрунтовувати факти. Логічність мовлення ґрунтується на знанні комунікантом мовних засобів, за допомогою яких можна передати думку висловлення. Якщо головною вимогою точності є відповідність значення слова його вживанню, то логічність припускає смисловий взаємозв'язок слів у мовленні, що реалізується за допомогою відповідних лексико-граматичних і синтаксичних засобів. Ця умова, що одержала назву "логіки викладу" (Б.М. Головін, Л.І. Скворцов), орієнтована на співрозмовника і ситуацію мовлення і впливає на розуміння мовлення реципієнтом. При цьому синтаксичні структури є головними засобами створення логічності. Вони виявляються на рівні окремих висловлень, а також на рівні тексту.

Дотриманню вимоги логічності також сприяє правильна організація його змісту, тобто композиція тексту.

*Доречність* припускає „такий добір і організацію засобів мови, що роблять мовлення адекватним меті й умовам спілкування” [66:38]. На погляд Б.М.Головіна, доречним можна назвати таке мовлення, яке „відповідає темі повідомлення, його логічному й емоційному змісту, складу слухачів чи читачів, інформаційним, виховним, естетичним і іншим завданням письмового чи усного виступу” [67:227]. Доречність регулює в кожній конкретній ситуації зміст таких якостей мовлення, як точність, чистота, виразність і т.д. Однією з головних умов побудови доречного мовлення є знання стилістики. Стильова доречність припускає доречність слововживання, вживання будь-якої синтаксичної конструкції залежно від мовного стилю. Як відомо, кожен стиль характеризується наявністю специфічних елементів, невмотивоване перенесення яких в інші умови вважається порушенням доречності мовлення (Л.І. Мацько, Л.О. Введенська та ін.). Крім того, доречність припускає також уживання будь-якої мовної одиниці залежно від контексту (контекстуальна доречність), а також організацію мовлення відповідно до комунікативної ситуації (ситуативна доречність).

*Виразність*, за визначенням Б.М. Головіна, є здатністю структури мовленнєвого висловлення підтримувати увагу і збуджувати інтерес у слухача чи читача [67:49]. Отже, виразним вважається таке мовлення, мовне наповнення і структура якого підтримує увагу і загострює інтерес слухача (читача) до сказаного або написаного. На думку дослідників, виразність створюється умовами спілкування і системою мови.

Отже, культура мовлення є важливим компонентом загальної культури особистості і складається з мовного та мовленнєвого аспектів. Перший передбачає нормативність мовної структури висловлювання, тобто відповідність мовних засобів оформлення висловлювання усталеним фонетичним, лексичним, граматичним та стилістичним нормам.

Мовленнєвий аспект культури мовлення означає сформованість мовленнєвої майстерності, яка виявляється в таких його характеристиках як правильність, логічність, доречність, точність, чистота та виразність. У свою чергу, культура мовлення є частиною культури мовленнєвого спілкування. Остання, окрім вміння нормативного оформлення висловлювання, передбачає наявність знань правил нормативної мовленнєвої поведінки та вміння використовувати їх у конкретній комунікативній ситуації. Розглянемо значущість культури мовленнєвого спілкування у процесі педагогічної взаємодії.

### 1.2.2. Культура педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування визначають як „взаємодію педагога й учнів, що забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект спільної комунікативної діяльності” [249: 6]. Очевидно, що ключовим у даному визначенні є поняття „взаємодія”. Деталізуємо суть цього компонента педагогічного спілкування.

Відзначимо, що категорія взаємодії вважається однією з найважливіших філософських категорій і є досить складним процесом. У філософських і психологічних дослідженнях стверджується, що пізнати будь-який об'єкт можливо тільки шляхом аналізу його взаємозв'язку з іншими об'єктами навколишньої дійсності (І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв). Процес взаємодії передбачає взаємний вплив предметів один на одного, а також їхній взаємозв'язок з іншими предметами. На відміну від неживої природи, процес взаємодії у світі людей завжди містить у собі прояв активності з боку об'єктів, що вступають у взаємодію. Відповідно до твердження І.О. Зимньої, у процесі здійснення діяльності необхідно розмежовувати активність ініціальну і реактивну (мається на увазі відповідна реакція з боку об'єкта впливу). Щодо ініціальної активності, то вона може бути перетворюючою, зберігаючою, творчою або руйнівною. Реактивна активність поділяється на активність прийняття чи неприйняття впливу,

здійснення відповідної дії, опір небажаному впливу або участь у спільній діяльності. У процесі взаємодії ініціальна і реактивна активності тісно пов'язані і не завжди піддаються точному розмежуванню. Тому дослідниками (І.О. Зимняя, А.К. Маркова та ін.) не вважається доцільним виділення суб'єкта чи об'єкта взаємодії. Вважається, що всі його учасники є суб'єктами взаємодії.

Взаємодія є основою для виникнення будь-яких систем, оскільки завдяки цьому процесу, утворюються зв'язки між компонентами. Отже, активність і системність є головними характеристиками процесу взаємодії.

Крім того, взаємодія припускає також наявність таких характеристик, як цілеспрямованість й усвідомленість. Усі названі ознаки визначають і форми здійснення взаємодії, серед яких основними є співробітництво і спілкування. Останні тісно пов'язані між собою в освітньому процесі, оскільки будь-яке співробітництво передбачає спілкування і не може бути здійснено без нього. Щодо навчальної взаємодії, то в ній виділяють такі рівні: 1) навчальна взаємодія (викладач - учень); 2) міжособистісна взаємодія; 3) взаємодія між учнями (І.О. Зимняя). Перший вид взаємодії часто описується за схемою „суб'єкт - об'єкт”, де суб'єкт є ініціатором взаємодії, джерелом інформації, який оцінює і контролює розвиток навичок і вмінь. Студент при цьому розглядався як об'єкт навчального та виховного впливу з боку педагога. Якщо ж розглядати взаємодію як процес, що припускає активність усіх його учасників, то тоді навчальну діяльність можна розглядати за схемою „суб'єкт - суб'єкт”, де обидві сторони однаково активні. З цього погляду навчальний процес визначається „як двостороння суб'єкт-суб'єктна взаємодія”, в якій обидва суб'єкта об'єднані загальною метою [95:309]. Ефективність навчальної взаємодії залежить від такого фактора, як психологічний контакт між його учасниками. Проблема контакту розглядається багатьма психологами, методистами (І.О.Зимняя, К.М.Левітан, О.О.Леонт'єв, Т.К.Чмут, Р.О.Якобсон

і ін.). І.О. Зимня трактує контакт як процес, що „виникає в результаті спільності психічного стану людей, викликаного їхнім взаєморозумінням і пов'язаною з обопільною зацікавленістю і довірою один до одного взаємодіючих сторін” [95:309]. Установлення контакту сприяє прояву особистісних якостей суб'єктів взаємодії, а також виникненню почуття емоційного й інтелектуального задоволення. Це означає, що внутрішніми механізмами контакту є емоційне й інтелектуальне співпереживання. Емоційне співпереживання залежить від особистісних якостей взаємодіючих сторін, їхні відносини до предмета взаємодії і значущістю останнього.

Психологічний контакт сприяє підвищенню продуктивності й ефективності взаємодії. Крім того, контакт є важливим для здійснення ефективного керування процесом спілкування. Він обслуговує будь-який вид спілкування, незалежно від його змісту і функцій. Контакт передбачає вступ у спілкування, підтримку його, вихід зі спілкування і т.п.

Отже, взаємодія в навчальному процесі характеризується такими властивостями, як активність, цілеспрямованість і усвідомленість спільної діяльності, що здійснюється на основі психологічного контакту між її учасниками.

Як було зазначено раніше, однією з форм взаємодії є співробітництво. Зауважимо, що сама ідея про навчальне співробітництво як у школі, так і у вузі, розвивалася в педагогічній психології (Ш.О.Амонашвілі, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв й ін.), а також у працях передових педагогів (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський і ін.). Проблема співробітництва останнім часом розглядається у вітчизняній і зарубіжній педагогіці (В.Дойз, Г.Г.Кравцов, Й.Ломпшер, А.К.Маркова, А.В.Петровський, С.Г.Якобсон та ін.). На думку Ш.О.Амонашвілі, співробітництво є об'єднанням дій педагога і студентів в процесі рішення пізнавальних завдань. Автор визначає співробітництво як таку форму

спілкування, завдяки якій учень „почуває себе не об'єктом педагогічних впливів, а самостійно і вільно діючою особистістю” [6:185]. І.О. Зимня пропонує розрізнити такі форми співробітництва: викладач - учень (учні); учень - учень; співробітництво учнів у групі; викладач - викладацький колектив. Крім того, автор виділяє і такий вид співробітництва, як співробітництво учня (студента) із самим собою, що припускає вміння фіксувати зміни своїх поглядів. І.О.Зимня припускає, що такий вид співробітництва можливий і для викладача.

Дослідниками (Ш.О. Амонашвілі, Г.С. Костюк, О.О. Леонт'єв, З.С.Смелкова, В.О.Сухомлинський), переконливо доведено, що співробітництво сприяє більш успішному рішенню розумових завдань, ніж робота за схемою „учитель – учень”. Співробітництво позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу, розвиток пізнавальної активності і творчої діяльності учнів, розвитку їх соціальних навичок і т.д. Педагог одержує можливість враховувати індивідуальні особливості учнів при організації навчання. Отже, співробітництво підвищує ефективність діяльності як викладача, так і студентів. Відтак, сутність культури педагогічного спілкування полягає саме у встановленні різноманітних форм співробітництва у навчальному процесі. Однак перш ніж приступити до аналізу компонентів мовленнєвої культури вчителя, розглянемо основні функції педагогічного спілкування.

Насамперед підкреслимо, що педагогічне спілкування поліфункціональне. Функції спілкування співвідносяться із спрямованістю його мети, тому основними в педагогічному спілкуванні вважаються конструктивна, організаторська, навчальна, виховальна і фасилітативна функції (І.О. Зимня, К. Роджерс, З.С. Смелкова).

Конструктивна функція передбачає добір навчального матеріалу, організаторська спрямована на організацію форм навчальної взаємодії, а навчальна містить у собі усі види спільної діяльності й орієнтована на реалізацію навчальної, виховної й розвиваючої мети. Організаторська і

конструктивна функції, так чи інакше, пов'язані з комунікативною, оскільки здійснення першої відбувається безпосередньо в процесі спілкування, а добір навчального матеріалу (конструктивна функція) орієнтований на комунікативний намір викладача. У зв'язку з цим пропонується й інша класифікація функцій спілкування. Конструктивна й організаторська функції, згідно з дослідженнями Б.Ф.Ломова, одержали назву інформаційно-комунікативної (обмін інформацією та її сприйняття) і регуляційно-комунікативної (організація спільної діяльності), а комунікативна функція - афективно-комунікативної (емоційний контакт). З.С. Смелкова пропонує виокремити у комунікативній діяльності вчителя нормативну та актуалізуючу функції. Перша передбачає засвоєння вчителем норм мовленнєвої поведінки, а друга – актуалізацію у мовленнєвій діяльності індивідуальних особливостей особистості [249: 47].

Сутність фасилітативної функції полягає у тому, що педагог допомагає студенту розкрити свої здібності, реалізувати себе. Очевидно, що в процесі навчально-мовленнєвої діяльності всі функції тісно пов'язані. Але реалізація кожної з них припускає наявність певних умінь педагога. Для успішної реалізації інформаційно-комунікативної (гностичної) функції важливе глибоке знання викладачем навчального матеріалу, а також його комунікативна компетентність, що у даному випадку передбачає відповідність мовленнєвих засобів конкретній навчальній ситуації та специфіці викладаємого предмета. Ця особливість у методичній літературі отримала назву „мова предмета” [249: 48].

За допомогою організаторської функції вчитель „постійно регулює процес спілкування, стимулює участь у ньому співрозмовників, коригує рішення запланованих, і виникаючих спонтанно комунікативних завдань” [249:53]. Для реалізації означеної функції вчителю необхідні такі якості, як „мобільність, внутрішня готовність до зміни тактики мовленнєвої взаємодії” і т.п. (там само).



Виховально-комунікативна функція пов'язана з реалізацією виховної та розвивальної мети навчання. Для здійснення цієї функції вчителю необхідні, насамперед, перцептивні якості, до яких відносять спостережливість педагога, вміння визначати внутрішній стан студента за його поведінкою і будувати тактику взаємодії з ним у відповідності зі своїми спостереженнями. До основних механізмів перцептивних здібностей відносять емпатію, тобто здатність до співпереживання й ідентифікацію, тобто вміння „переносити на себе світ іншої людини” [132: 18]. Слід зазначити, що перцептивні якості педагога впливають на мовленнєву поведінку й емоційну сферу учня.

Усі вищезгадані якості є компонентами мовленнєвої культури педагога. Важливість культури спілкування в педагогічному процесі підкреслювалася в працях багатьох відомих педагогів (Я.А.Коменський, А.С.Макаренко, Ж.Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський і ін.). Так, Я.А.Коменський відзначав, що якщо „вчителі будуть привітні й ласкаві, не будуть відштовхувати від себе дітей своїм суворим звертанням, а будуть залучати їх своєю батьківською прихильністю, манерами і словами; якщо вчителя рекомендують науки, до яких вони підходять, з боку переваги, привабливості і легкості; ... якщо вчителі будуть ставитися до учнів з любов'ю, тоді вони легко завоюють їхнє серце” [114:342]. Згідно сучасних досліджень з педагогіки, дидактики та теорії навчання (Н.І. Дідусь, З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк та ін.), культура мовлення вчителя, яка передбачає „бездоганне володіння мовою, мистецьке володіння словом, вміння точно, дохідливо, емоційно, образно передавати власні думки ... і т.ін.”, вважається важливим компонентом педагогічної майстерності вчителя [133:26].

Щодо вербального аспекту культури педагогічного спілкування, то тут також варто розрізняти рівень мовної і мовленнєвої культури. Розглянемо особливості кожного з названих компонентів.

Насамперед, відзначимо, що в мовленні педагога велике значення мають його акустичні характеристики, такі як орфоепічна правильність і володіння технікою мовлення. Інтонаційне оформлення мовлення вчителя повинно відповідати навчальній ситуації і сприяти адекватному сприйняттю студентами навчального матеріалу. Як зауважує Т.О. Ладиженська, мовлення вчителя не повинно бути монотонним. На думку З.С. Смелкової, для ефективного навчального спілкування оптимальним є спокійний, переконливий, зацікавлений тон, що має „модальне забарвлення спонукання, впливу на слухача-учня” [249:17]. Вміння впливати на реципієнта за допомогою акустичних засобів є важливим для професійного спілкування. Н.І.Жинкін небезпідставно вважає, що природність інтонаційного оформлення мови є її головною комунікативною характеристикою. Інтонація повинна відповідати умовам комунікації. Крім того, для педагога має значення вміння співвідносити інтонаційні засоби з особливостями свого голосу і своєю мовленнєвою поведінкою. Ідеальним з цього погляду є „педагогічний голос”, що визначають як „професійно сформований голос, який повною мірою забезпечує звукову сторону педагогічного спілкування” [197:100]. Параметрами педагогічного голосу є „потенційно високий рівень голосності, широкий динамічний і висотний діапазон, розмаїтість тембрів, милозвучність, суггестивність, адаптивність, гнучкість, витривалість” [197:100].

Вплив на емоційну сферу слухача здійснюється за допомогою таких якостей, як суггестивність і адаптивність, що впливають на зміну інших якостей залежно від ситуації.

В усному мовленні для передачі смислових відтінків висловлення використовуються логічний наголос і паузація. Перше виділяє в слова, що несуть головне змістовне й експресивне навантаження. Крім логічного наголосу, виділення слів в усному тексті можна робити, змінюючи силу голосу, збільшуючи тривалість звучання слів, а також використовуючи психологічну паузу. З.С. Смелкова виділяє дві категорії

пауз: навмисні і ненавмисні. Причиною появи останніх можуть бути труднощі добору слів, синтаксичних конструкцій і т. ін. Отже, такі паузи є ознакою невпевненості, і тому їхньої появи в мовленні вчителя рекомендується уникати. Навмисні (психологічні) паузи є важливим засобом виразності мовлення. Така пауза несе в собі додаткове змістовне навантаження, доповнює зміст висловлення. Для реципієнта пауза є „можливістю підсумовувати своє розуміння почутого, ввести цю інформацію в контекст усієї розмови” [249: 19]. Для того, хто говорить, пауза важлива, щоб „врахувати реакцію співрозмовника, і внутрішньо підготуватися до продовження свого мовлення, до уточнення або корекції своїх аргументів (з урахуванням реакції слухача)” [249: 19]. У педагогічному спілкуванні пауза, виконуючи різні функції, може стати ефективним засобом впливу, набагато більш ефективним, ніж словесні регуляції. Але і при цьому головним критерієм є природність інтонаційного оформлення мовлення.

Щодо власне мовленнєвої культури, то в мовленні вчителя повинні бути присутні всі його комунікативні якості. Для мовлення вчителя важливі правильність, а також точність і чистота. У мовленні педагога слід відзначити термінологічну точність або термінологічну культуру. Комунікативна доцільність педагога припускає використання мовленнєвих засобів, що відповідають ситуації спілкування, а також „врахування вікових особливостей учнів, їхньої підготовленості до засвоєння предмета” [239:35].

Культура педагогічного спілкування містить у собі також і здатність керування конфліктами, їхнє попередження і розв’язання (О.О. Мурашов, З.С. Смелкова). Конфлікт є соціально-психологічним явищем і характеризується своєю структурою, функціями і типологією. Структура конфлікту складається з учасників, умов конфлікту, дій його учасників і його результату. Учасниками конфлікту можуть бути як окремі аспекти особистості, так і окремі групи. Учасники конфлікту мають свої мотиви,

мету, цінності й установки. На розвиток конфлікту можуть вплинути і зовнішні умови, наприклад, найближче оточення учасників.

Отже, культура педагогічного спілкування є важливим компонентом педагогічної майстерності майбутніх вчителів і передбачає вміння реалізовувати у навчальному процесі головні педагогічні функції, а також наявність мовної культури, сформованість комунікативних якостей та вміння керувати конфліктними ситуаціями. При цьому процес спілкування викладача зі студентами або учнями доцільно організувати так, щоб створювалися умови для їхнього особистісного розвитку, творчої діяльності; усувалося усе, що сприяє виникненню конфліктних ситуацій і психологічних бар'єрів. Крім того, педагог, особливо викладач рідної чи іноземної мови, повинен постійно всією своєю манерою поведінки демонструвати вільне володіння мовою. Це сприяє росту його авторитету і підвищенню інтересу учнів до предмета, що вивчається. Механізми формування ефективної мовленнєвої поведінки педагога є об'єктом дослідження педагогічної риторики, суть якої буде проаналізовано далі.

### 1.3. Взаємозв'язок педагогічної риторики і лінгводидактики

#### 1.3.1. Основні категорії педагогічної риторики.

Виникнення педагогічної риторики відносять до другої половини ХХ сторіччя. Педагогічна риторика, відповідно до визначення Г.М.Сагач, спрямована на формування „культури риторичної особистості вчителя”, тобто фахівця, який володіє основами переконуючої комунікації [236:165]. У зв'язку з цим педагогічну риторику можна визначити як синтетичну прикладну дисципліну, яка досліджує принципи формування впливової аргументації в процесі навчання, і забезпечує „логіку форм виразного

мовленнєвого впливу і взаємодії в навчальній ситуації й у системі комунікативних намірів, характерних для різних видів, структур і етапів навчально-виховної діяльності” [180:26]. Отже, можемо зазначити, що педагогічна риторика вивчає можливості оптимального використання мовленнєвих технологій, за допомогою яких мовлення вчителя досягає поставлених цілей. Виходячи з даних визначень, можна зтверджувати, що об'єктом вивчення педагогічної риторики є педагогічна взаємодія і мовленнєва поведінка педагога. Розглянемо змістовний і структурний аспекти поняття „мовленнєва поведінка”, а також визначимо механізми його ефективної організації.

Мовленнєва поведінка є об'єктом дослідження як вітчизняних, так і закордонних науковців (Л. Блумфілд, І.О. Бодуэн де Куртене, Х. Грайс, О.О. Леонт'єв, Дж. Міллер, Ч. Осгуд, Дж. Остин, Є.Д. Поливанов, Дж. Сирл, Б. Скіннер, Д. Хаймс, Н. Хэлидей і ін.) і передбачає вивчення принципів організації мовленнєвої взаємодії. Відзначимо, що підходи до визначення поняття „мовленнєва поведінка” є різними з позицій вітчизняних і закордонних дослідників. Розглянемо основні принципи кожного з вищезгаданих напрямків.

У зарубіжній науці теорія мовленнєвої поведінки розвивалася на основі даних біхевіоризму і етології. Сам термін „мовленнєва поведінка” був уведений Л.Блумфілдом. Концепція Л. Блумфілда ґрунтувалася на принципах теорії біхевіоризму, з позицій якої формування психіки людини розглядалося винятково як результат впливу зовнішніх стимулів, впливів навколишнього середовища. Так, Є. Торндайк зтверджував, що життя будь-якої людини складається з певної кількості ситуацій, з якими вона зіштовхується, та відповідної кількості реакцій, якими вона відповідає на зазначені ситуації, а також із зв'язків, що утворюються між ними. На основі означеного положення був зроблений висновок про накопичення людиною певного досвіду, що, однак, не приводить до будь-яких якісних змін у його поведінці.

Отже, представниками біхевіоризму поведінка, у тому числі і мовленнєва, трактується лише як кількісне нагромадження певних реакцій.

Етологія виникла в тридцяті роки минулого століття і висвітлювалася в працях К.Лоренца і Н. Тинбергена як наука про поведінку тварин. Пізніше етологія залучила до себе фахівців, що досліджували мову і мовленнєве спілкування. Це було викликано інтересом до вивчення мовлення в його соціальній функції. Саме в цей період з'являються роботи, в яких відзначається необхідність вивчення мовної системи не у вигляді ізольованих висловлень, а в їхньому взаємозв'язку із ситуативним контекстом (Х.Грайс, Дж.Остін, Д.Хаймс, М.Хелідей, З. Хэрис, і ін.). Думку про те, що користування мовою є однією з форм поведінки знаходимо в працях Дж.Сірла, де їм була висунута теза про те, що одиницею комунікації є не будь-який мовний знак у виді слова чи пропозиції, а виробництво цього знака в процесі здійснення мовленнєвого акту. Основною гіпотезою роботи Дж.Сірла є припущення, що мовленнєве спілкування є формою поведінки, що підкоряється визначеним правилам. Отже, у рамках теорії мовленнєвих актів дослідження мовленнєвої поведінки прирівнюється до дослідження мови. Вищезгадана концепція лягла в основу лінгвопрагматики, психолінгвістики, неориторики й інших напрямків, які поєднуються під терміном „етолінгвістика”, науки про мовленнєву поведінку.

Щодо вітчизняної науки, то тут ідея про необхідність створення учення про мовленнєву поведінку була висунута І.О.Бодуеном де Куртене і його учнями. Зокрема Е.Д.Поливанов відзначав, що лінгвістична наука не повинна розглядати значення висловлення у відриві від контексту й особистісних характеристик комунікантів. Це твердження було відображено в теорії діяльності Л.С.Виготського, суть якої, як уже відзначалося, полягає в тому, що людина не просто пристосовується до навколишнього середовища, але й активно впливає на нього. Це підтверджується ученням І.П.Павлова про випереджальне відображенні дійсності, тобто про здатність людини планувати свої дії. Остання обумовлена тим, що будь-яка діяльність людини

„опосередкована суспільно виробленими і допоміжними засобами, що збірались у колективній пам'яті суспільства” [137:139]. У мовленнєвій діяльності роль таких знарядь виконують мовні знаки. При включенні в діяльність вони змінюють її структуру, оскільки „змушують людину формувати у своїй психіці нові, більш складні зв'язки, що забезпечували б не тільки і не стільки власну індивідуальну поведінку, скільки поведінку, пов'язану з оволодінням ... суспільно виробленими засобами й адекватним їх використанням, а також із взаєминами ... з іншими людьми в процесі такого використання”[137:139]. Це означає, що у процесі людської діяльності відбуваються не тільки кількісні, але і якісні зміни, що впливають на формування людської психіки. У нашому дослідженні ми дотримуємося основних принципів теорії мовленнєвої діяльності, де мовленнєва поведінка трактується як сукупність вербальних і невербальних характеристик. Отже, мовленнєва поведінка – це діяльність педагога, спрямована на створення необхідних умов для найбільш ефективного протікання процесу навчання. Як уже відзначалося раніше, в основі будь-якого процесу спілкування практично завжди лежить усвідомлене чи неусвідомлене прагнення мовця так чи інакше вплинути на співрозмовника. Це особливо актуально для педагогічного спілкування, оскільки, відповідно до твердження О.О.Мурашова, учитель є комунікативним лідером педагогічного процесу. Відповідно до того, як він (вона) буде будувати мовленнєву взаємодію зі своєю аудиторією, залежить, наскільки вдалою чи невдалою виявиться навчальна взаємодія.

Очевидно, що, вибудовуючи мовленнєву взаємодію з аудиторією, педагог повинен тримати у полі своєї уваги і комунікативний вплив на всіх учнів, тобто йому необхідно враховувати існуючий у момент комунікації ситуаційний контекст і, у разі потреби, коригувати свою мовленнєву поведінку. Отже, одним з основних компонентів мовленнєвої поведінки будемо вважати комунікативну ситуацію. Розглянемо підходи до визначення означеного поняття.

Багато дослідників відзначають залежність структури і змісту висловлення від умов комунікації. Так, відповідно до результатів досліджень Н.І. Жинкіна, „будь-яке мовлення ситуативне, тому що його мета і добір слів визначаються багато в чому зовнішніми обставинами, що прямо не виражаються в словах тексту” [91:13]. Крім того, наші мовленнєві висловлення „завжди пов'язані з попереднім ... контекстом і вписані в конкретну ситуацію спілкування” [72:35].

Зазначимо, що поняття „комунікативна ситуація” є багатограним. Саме цим можна пояснити відсутність у методичній літературі єдиного підходу до його визначення. Відомо, що основи опису комунікативної ситуації були закладені ще Аристотелем, який стверджував, що мова містить у собі три основних компоненти - мовця, слухача і предмет мовлення. Зазначені елементи можна знайти в будь-якому описі комунікативної ситуації. Так, відповідно до досліджень Дж.Сірла, компонентами ситуації варто вважати учасників спілкування й умови мовленнєвої взаємодії. Одним з найбільш докладних описів ситуативного контексту спілкування є опис, запропонований Д.Хаймсом, який виділяє наступні складові мовленнєвого контексту: 1) адресант; 2) адресат; 3) предмет мови; 4) обставини спілкування; 5) канал спілкування, тобто спосіб його здійснення; 6) код (мова, чи діалект стиль спілкування); 7) форма спілкування; 8) ключ або оцінка успішності мовленнєвого спілкування; 9) мета [177:313].

Найбільш розповсюдженим є визначення ситуації як такого збігу обставин, „який спонукає людину до мовленнєвої дії” [66:10] або як сукупності умов „необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію по наміченому ... плану” [137:155-156]. В.Л.Скалкін визначає комунікативну ситуацію „як динамічну систему взаємодіючих факторів об'єктивного і суб'єктивного плану ..., що втягують людину в мовленнєву комунікацію і визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акта спілкування як у ролі мовця, так і в ролі слухача” [239:46]. У складі мовленнєвої ситуації автор пропонує виділяти такі фактори: 1) обставини, у



яких здійснюється комунікація; 2) взаємини комунікантів; 3) мовленнєве спонукання; 4) реалізація даного комунікативного акта [239:46].

Перший і другий з вищезгаданих факторів впливають на тривалість конкретного комунікативного акта, вибір теми і характер мовленнєвої взаємодії, а також визначають вибір мовних засобів і форму висловлень.

Мовленнєвий стимул, що є одним з найважливіших факторів виникнення акта спілкування, визначається „характером індивіда, його інтелектуальними і лінгвістичними здібностями, ... знаннями, загальною ерудицією, життєвим досвідом, особливостями його реакції на навколишнє середовище” і т.д. [239:51].

Є.І.Пасов трактує комунікативну ситуацію як деяку систему взаємин між співрозмовниками, оскільки її характер впливає на формування мотивів для здійснення тих чи інших учинків, у тому числі і мовленнєвих [195:46]. Це твердження відповідає положенням психолінгвістики про те, що в мовленнєва поведінка комунікантів відображує взаємини, які виникають між ними у рамках соціальної взаємодії [72,:140].

У цілому ж можна відзначити, що аналіз ситуації потребує аналізу таких елементів, „які є важливими для членів даного ... колективу і можуть визначати вибір ними тих чи інших лінгвістичних форм і їх значення” [177:314]. Серед таких елементів першорядне значення мають, по-перше, об'єктивні характеристики мовленнєвого спілкування (тип мовленнєвої взаємодії, її тема, функція, обставини) і, по-друге, характерні ознаки самих учасників (соціальний статус, комунікативна роль, вік, комунікативний досвід і т.ін.). Отже, деталізація складених компонентів мовленнєвої ситуації залежить від цілей її опису. Відповідно до думки ряду дослідників (Г.К. Михальська, Д. Хаймс), чим більша кількість параметрів виділяється при описі ситуаційного контексту, тим з більшою точністю можна передбачити особливості мовленнєвої поведінки комунікантів. На основі цього було висунуте припущення про існування певного класу ситуативних контекстів, що характеризуються відповідним типом мовленнєвої взаємодії

(Г.К. Михальська). Такі ситуації Г.К.Михальська пропонує вважати типовими для того чи іншого типу мовленнєвої комунікації. Стосовно педагогічного спілкування М.М.Бахтін охарактеризував такі ситуації як особливий вид пізнавальної взаємодії між учнем і вчителем, тобто педагогічний діалог [30:37]. Відомо, що основи опису педагогічного діалогу, як методу придбання знань і виховання, були закладені Сократом, який одним з перших визначив науку красномовства не тільки як спосіб переконання слухачів, але і як засіб формування морально-етичних ідеалів. Мовленнєвий ідеал Сократа, вироблені їм вимоги до мовленнєвої поведінки педагога, лягли в основу сучасної концепції педагогічного діалогу, у якій відображено взаємозв'язок категорії гармонії і категорії діалогу, і яка є принципом організації ефективного педагогічного спілкування. Суть цієї концепції, згідно Г.К.Михальської, полягає не тільки у використанні діалогічних форм спілкування, але й у встановленні справжньої діалогічності або взаємодії, яка виявляється в активності всіх учасників спілкування незалежно від ролі, яка виконується ними в процесі мовленнєвої комунікації.

Зауважимо, що комунікативна ситуація є важливим засобом навчання іноземній мові та розвитку іншомовних мовленнєвих умінь. Так, відповідно до твердження Є.І.Пасова, у навчанні ситуація не виникає сама по собі, а є „результатом цілого комплексу об'єктивних і суб'єктивних факторів” [195: 56]. Цей комплекс факторів автор пропонує називати ситуативною позицією або інтеграцією „об'єктивних і суб'єктивних компонентів спілкування, які виступають у якості ... факторів породження й актуалізації взаємин суб'єктів спілкування” [195: 56].

Необхідність використання мовленнєвих ситуацій у навчанні іноземним мовам підкреслюється в роботах багатьох дослідників (І.М. Берман, В.А.Бухбіндер, О.О.Леонтьєв, В.Л.Скалкін, Е.П.Шубін і ін.). Як уже відзначалося раніше, будь-яке висловлення набуває сенсу тільки тоді, коли воно маркіруване ситуацією і викликає до себе певне ставлення з боку учнів. У процесі навчання іноземній мові має значення поняття типової

мовленнєвої ситуації, під якою розуміють методичну „модель контактів, у яких реалізуються мовленнєві дії комунікантів у типових соціально-комунікативних ролях” [239: 53].

Про значення ситуації в розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності говорить і І.В.Рахманов. Відповідно до його досліджень, для здійснення акта спілкування в першу чергу необхідний стимул. Поняття стимулу співвідноситься з поняттям потреби. Виокремлюють природні і штучні стимули. До перших відносять стимули, що виникають при спілкуванні з іноземцями. Другі виникають у навчальних умовах. При цьому ступінь штучності стимулу буде залежати від теми, а саме, від рівня зацікавленості учня в ній, а також від конкретності і динамічності ситуації.

Отже, використання ситуацій дійсно має значення для формування здатності до мовотворчості. Звідси випливає, що використання комунікативних ситуацій буде ефективним на етапі мовленнєвої підготовки, якому передують етап мовного тренування студентів.

Виходячи з усього вищесказаного, ми можемо відзначити, що важливим компонентом формування іншомовної комунікативної культури варто вважати розвиток здатності створити такий педагогічний діалог, що сприяв би ефективному навчальному процесу на заняттях з іноземної мови. Очевидно, що цей вид умінь являє собою досить складні інтелектуальні дії, формування яких повинно ґрунтуватися на відповідному рівні мовних знань і автоматизованих мовних навичок.

Ґрунтуючись на результатах проведеного раніше аналізу іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, будемо виходити з того, що розвиток іншомовної комунікативної культури припускає, насамперед, формування мотиваційної сторони мовленнєвої діяльності, а саме - необхідних мовленнєвих умінь. Отже, зміст навчання комунікативній культурі передбачає розвиток відповідних передмовленнєвих, мовленнєвих і інтегрованих умінь. Враховуючи, що у попередній частині дослідження вже розглядався процес формування мовленнєвих умінь на основі

автоматизованих мовних навичок, відзначимо лише, що уміння є здатністю виконувати будь-яку дію найбільш продуктивним способом. Розглянемо суть кожного з вищезазначених видів умінь.

*Передмовленнєві* вміння, відповідно до результатів досліджень Р.Ю. Мартинової, полягають у здатності студентів „виконувати впевнено і безпомилково різні мовленнєві дії за допомогою мовленнєвих, мовних і образотворчих опор” [166:151]. Використання опор сприяє поступовому розширенню самостійності студентів у здійсненні мовленнєвих вчинків (там само).

*Мовленнєві уміння* полягають:

- у здатності розуміти усну і письмову монологічну і діалогічну мову, що складається не тільки з вивченого мовного матеріалу але і з мовного матеріалу, що запам'ятовувався студентами неусвідомлено при читанні фабульних текстів, написанні творів на різні теми, що припускає самостійне використання в них до 7% незнайомого матеріалу, а також із зовсім незнайомих мовних явищ, які сприймаються на основі мовного здогаду за допомогою контексту або у результаті консультації зі словником, що в цілому буде відповідати рецептивним мовленнєвим умінням;
- у здатності виражати думки в усній і письмовій формах у вигляді монологу або діалогу мови, а також в умовах вільної бесіди з використанням вивченого мовного матеріалу та мовних явищ, які були засвоєні неусвідомлено, що в цілому буде відповідати репродуктивним мовленнєвим умінням.

*Інтегровані уміння* – є здатністю „студентів одночасно брати участь у двох видах діяльності, з яких одна основна, а інша другорядна, що потребує домінанту уваги на першу і підтримуючу увагу на другу” [168:6]. Отже, задача викладача іноземної мови при розвитку інтегрованих умінь полягає в тому, щоб забезпечити переключення уваги студентів на основну діяльність, при цьому іншомовна діяльність, будучи другорядною, повинна

здійснюватись на основі контролюючої свідомості. Однак для того, щоб вивчення інтегрованого курсу було успішним необхідно дотримуватися ряду важливих умов. У першу чергу необхідно, щоб інтегровані уміння розвивалися на основі добре розвинутих мовленнєвих умінь. При цьому рівень сформованості останніх повинен бути приблизно однаковим у більшості студентів.

Крім того, розвиток інтегрованих умінь передбачає наявність здатності в студентів виконувати такі розумові дії, як самостійний пошук необхідної інформації і її обробка, самостійна семантизація нових мовних явищ, робота з довідковою і професійною літературою, здійснення самоконтролю (М.О. Князян, Р.Ю. Мартинова). При цьому студент одночасно здійснює самоосвіту й удосконалює навички й уміння, що сприяють його участі в різних видах іншомовної комунікації.

Як уже відзначалося, здатність побудувати продуктивний педагогічний діалог є складним інтегрованим вмінням, яке складається з умінь різного порядку. Визначемо основні з них на основі класифікації, запропонованої Є.І. Пасовим. Отже, уміння створювати умови для успішної мовленнєвої взаємодії передбачає:

- *вміння вступати, підтримувати і завершувати спілкування*, що потребує наявності, по-перше, знань про те, коли доречно вступити в процес комунікації, по-друге, знань про способи демонстрації своєї зацікавленості у висловленнях співрозмовника і, по-третє, знань про те, як правильно закінчити мовленнєву взаємодію;
- *вміння проводити свою стратегічну лінію*, що є здатністю добирати таку комунікативну стратегію, яка найкраще сприяє досягненню комунікативної мети;
- *вміння враховувати компоненти ситуації спілкування* або здатність реалізувати свою комунікативну стратегію відповідно до ситуації;
- *вміння виражати основні мовленнєві функції*, такі як підтвердження, заперечення, сумнів, схвалення, обіцянка, згода, прохання і т.д.;

- *вміння говорити самостійно*, суть якого полягає у виборі відповідної стратегії і тактики спілкування, а також здатності виражати свої думки без участі будь-яких опор;
- *уміння висловлюватися експромтно або* здатність висловлюватись без попередньої підготовки;
- *вміння висловлюватися з урахуванням існуючих норм мовленнєвого етикету*;
- *вміння спілкуватися в різних організаційних формах*, таких як рольова гра, інтерв'ю, дискусія і т.д.

Отже, мовленнєва поведінка майбутнього вчителя є складною творчою діяльністю, яка ґрунтується на певних інтегрованих вміннях. Організація продуктивної мовленнєвої поведінки передбачає, перш за все, наявність вміння враховувати ситуаційний контекст. При цьому, мовленнєва ситуація є важливим засобом формування мовленнєвих умінь майбутніх учителів. Крім того, здатність побудувати продуктивну мовленнєву взаємодію передбачає також використання відповідної риторичної стратегії та комунікативної тактики мовленнєвої поведінки, суть яких буде розглянута далі.

### 1.3.2. Риторична стратегія і комунікативно-мовленнєва тактика мовленнєвої поведінки.

Розглянувши особливості поняття „мовленнєва поведінка”, ми дійшли висновку, що правильно організована комунікативна взаємодія викладача й студентів сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Для досягнення такого результату мовленнєва поведінка майбутніх викладачів має характеризуватися наявністю ряду умінь, які сприяють організації дієвого, ефективного і впливового мовлення. Вчені (О.Н.Зарецька, Є.В.Клюєв, Ю.В.Рождественський, Г.М.Сагач та ін.), відзначають, що дієвість, ефективність і впливовість мовлення є основними риторичними поняттями. Визначимо суть даних понять. Так, ефективним вважається таке мовлення, завдяки якому адресанту вдається домогтися поставленої мети. Впливовим

називають такого оратора, мовлення якого схиляє аудиторію до його точки зору. Відповідно до досліджень, проведених в області мовленнєвої поведінки, однією з найважливіших характеристик ефективного спілкування є виникнення позитивних емоційних переживань, таких як почуття спокою, радості і т. ін. (Д.Гамперц, Р.Лакофф, М.Савіль-Труак, Д.Таннен та ін.). Комунікативне спілкування варто вважати ефективним за умови виникнення в його учасників почуття гармонії завдяки єдності комунікативної стратегії і тактики. Вважаємо за доцільне відзначити, що категорія гармонії є центральною ланкою риторичного ідеалу ще з часів античності.

Для педагогічної риторики категорія радості має визначальне значення. Так, у школі В.О.Сухомлинського, радість від спілкування розглядається як головна ознака комунікативного ідеалу. Велику увагу розвитку педагогічного спілкування, зокрема, культурі мовлення вчителя, приділяв К.Д. Ушинський. У своїх роботах він дає короткі рекомендації, що спрямовані на формування і підтримку діалогу в процесі навчання.

Отже, до загальних принципів педагогічної риторики варто віднести „гармонійний характер спілкування викладача і вихованців, суб'єкт-суб'єктну ... діалогічну модель спілкування і пізнання, ... евристичний ... педагогічний діалог як педагогіко-риторичний зразок організації взаємодії вчителя й учнів при вивченні навчального предмета” [177:231]. Означені принципи відображують основні риси класичного античного і національного культурного мовленнєвого ідеалу. Суть поняття „риторичний ідеал” і його значущість у процесі формування іншомовної комунікативної культури буде розглянута далі. Отже, ефективність, з позицій педагогічної риторики, доцільно розглядати як міру гармонійної взаємодії між адресантом і його аудиторією. Учасники мовленнєвого спілкування, при цьому, є його повноправними активними учасниками, незалежно від їхньої ролі і статусу. У значній мірі організації такої гармонічної мовленнєвої взаємодії сприяє єдність риторичної стратегії і тактики комунікантів. Розглянемо суть

вищезазначених понять і їхню роль у процесі організації педагогічного діалогу.

Насамперед слід визначити поняття „риторична стратегія”. У нашому дослідженні ми дотримувалися визначення Є.В.Клюєва. Відповідно до твердження автора, комунікативна стратегія є „сукупністю запланованих мовцем ... і реалізованих у процесі комунікативного акта теоретичних кроків, спрямованих на досягнення комунікативної мети” [108:18]. Рушійною силою стратегії спілкування, як стверджує Є.В.Клюєв, є комунікативна інтенція або уявлення про те, як об'єднати ці теоретичні кроки в єдине ціле для досягнення комунікативної мети. Комунікативна мета є стратегічним результатом, на який спрямовано комунікативний акт [108:18]. Сукупність притаманних індивіду комунікативних стратегій утворює його комунікативну компетентність.

Отже, комунікативна компетентність, формування якої є головним практичним завданням навчання іноземній мові, припускає не тільки вивчення мовної системи, але й оволодіння нормами мовленнєвої поведінки. Остання залежить від уміння мовця вибудовувати риторичну стратегію, яка відповідає умовам мовленнєвої ситуації. Перш ніж перейти до аналізу структурних компонентів риторичної стратегії вважаємо за доцільне розглянути основні принципи її організації.

Для того, щоб спростити побудову комунікативної стратегії були описані конкретні закони або принципи, сукупність яких має забезпечити успішність мовленнєвої комунікації. Уперше дані принципи були сформульовані ще в класичній риториці Аристотелем і містили в собі: 1) вимогу правдивості мовлення; 2) вимогу його доречності і доцільності; 3) вимогу ясності і стислості мовленнєвого висловлення;

У минулому столітті на основі цих принципів було сформульовано принцип кооперативного співробітництва (П. Грайс), що реалізується в ряді вимог - максим, які визначають внесок учасників мовленнєвої взаємодії в об'єднуючу їх комунікативну ситуацію. Оскільки означені максими



співвідносяться з принципами класичного риторичного ідеалу, суть якого полягає в гармонійній спрямованості мовленнєвого спілкування, вважаємо за доцільне охарактеризувати їхні особливості, а також їхній вплив на побудову правильної риторичної стратегії мовленнєвої поведінки.

Відзначимо, що усього існує чотири максими, кожна з яких містить у собі кілька постулатів:

- максима повноти інформації;
- максима якості інформації;
- максима релевантності;
- максима манери;

Деталізуємо суть кожної з вищезгаданих максим:

*Максима повноти інформації* пов'язана з дозуванням інформації, яка необхідна для конкретного комунікативного акта. Означену максиму можна співвіднести з вимогою доречності і доцільності мови в Аристотеля. Серед постулатів цієї максими є вимога про те, що висловлення повинне містити не менше, але і не більше інформації, ніж цього вимагають умови спілкування. Згідно з результатами досліджень з лінгвістичної прагматики (Дж. Ф. Аллен, Р. Перро, Д. Франк та ін.), означені вимоги, незважаючи на зовнішню простоту, досить важко здійсненні в умовах реальної комунікації в силу того, що в процесі спілкування практично завжди пропонується більше або менше інформації, ніж потрібно партнерам по комунікації. Проте в результаті надмірно великої кількості інформації слухач може упустити суть висловлення адресанта. Як наслідок, комунікативна стратегія мовця може бути порушена.

*Максима якості інформації* пов'язана з істинністю продукуємих висловлень і може бути порівняна з принципом правдивості мови, сформульованого Аристотелем. Ця максима містить у собі наступні постулати:

- не говори того, що вважаєш помилковим;
- не говори того, для чого в тебе немає достатніх підстав;

Очевидно, що дана максима має першочергове значення, оскільки повідомлення помилкової інформації може зруйнувати результати комунікативного акта. При цьому з погляду формальної логіки істинність висловлення є відносним поняттям, оскільки „образ зовнішнього світу, проектуючись на свідомість людини через аналізатори й аналітичну діяльність мозку, значно змінюється, і тому свідомість фіксує тільки умовний, дуже неточний образ дійсності” [93:114]. У результаті істинність висловлення, з позицій риторичної науки, ґрунтується на вірі мовця.

*Максима релевантності* містить у собі тільки один постулат або вимогу дотримуватись обраної теми. Слід зазначити, що означена вимога відповідає такому закону формальної логіки, як закон тотожності. Суть його полягає в тому, що „кожна думка, яка приводиться в мовленні, при повторенні повинна мати той самий ... зміст” [93:121]. Порушення цього закону, як правило, приводить до того, що той, хто говорить, руйнує власні висновки і, відповідно, свою риторичну стратегію. Із закону тотожності випливає вимога встановлення конкретного змісту проблеми, яка обговорюється, і його дотримання в процесі спілкування.

Така стратегічна задача, безумовно, має суттєве значення для збереження контакту, оскільки, відповідно до досліджень психологів (О.О. Леонтьєв), аудиторії досить важко утримати свою увагу на висловленнях викладача, якщо вони не мають ніякого відношення до теми заняття. Однак не можна не відзначити, що в умовах реального повсякденного спілкування можливі часті переходи від однієї теми до іншої, залежно від ситуативних умов. Труднощі дотримання зазначеного принципу полягає в тому, що комуніканти можуть мати різні уявлення про релевантність. У результаті цього слухач може не до кінця усвідомити суть комунікативної стратегії мовця і, відповідно, може недооцінити рівень релевантності пропонованої інформації.

*Максима манери* „пов'язана не з тим, що говорить, а ... з тим, як говорить” [108:142] і відповідає вимозі ясності і прозорості мови, яка була

сформульована Аристотелем. Пропонована до неї вимога звучить так: „висловлюйся ясно”. Останнє припускає відсутність двозначних висловлювань і надмірної багатослівності.

Як і в інших випадках, точне дотримання цієї максими ускладнюється тим, що уявлення комунікантів про моделі мовленнєвої поведінки в тій чи іншій ситуації можуть суттєво відрізнятись. Дотримуватися максимальної ясності простіше, якщо в учасників спілкування є схожі знання про предмет спілкування.

Насамперед, важлива чіткість позиції мовця, який сам повинен добре орієнтуватися в темі свого висловлення. Чіткість висловлення, відповідно до твердження О.Н. Зарецької, пов'язана з точним добором слів і їхнім розташуванням у тексті. У зв'язку з цим не можна не згадати про теорію актуального членування пропозиції, запропоновану А.Вейлем і В. Матезиусом. Відповідно до даної концепції, тема „виражає те, що є в даній ситуації відомим або ... може бути легко зрозуміле і з чого виходить той, хто говорить”, а рема, відповідно, - це те, що „мовець повідомляє про основу висловлення” [93:116]. Безумовно, правильна організація мовних одиниць у висловленні є необхідною умовою ефективної комунікації. Це особливо актуально для англійської мови, де порядок слів фіксований і визначає зміст висловлення. Зміна порядку слів приводить до формулювання іншої думки. Наприклад, якщо ми поміняємо місцями підмет і доповнення в пропозиції „Cats catch mice” (Коти ловлять мишей), ми одержимо висловлення з прямо протилежним змістом – „Mice catch cats” (Миші ловлять котів).

Для того, щоб забезпечити ясність свого висловлення необхідно домогтися адекватного його розуміння слухачем. Це потребує, у першу чергу, точності формулювань. Відповідно до твердження О.Н.Зарецької, у процесі спілкування кожний з комунікантів пов'язує з лексичними одиницями, які ним використовуються, власні асоціації, оскільки кожний з них має різний досвід. У результаті процес взаєморозуміння складає приблизно 85%. Для забезпечення максимально повного взаєморозуміння, що

особливо важливо для процесу навчання, рекомендується пояснювати, що саме має на увазі той, хто говорить, при використанні в процесі комунікації того чи іншого терміну. Стосовно педагогічного процесу це означає, що викладачу необхідно добирати матеріал таким чином, щоб його рівень складності відповідав психофізіологічним і розумовим можливостям студентів. Це підтверджується даними психологічних досліджень про те, що надмірно складна інформація приводить до втрати інтересу до неї навіть для зацікавлених студентів (Л.С. Виготський, І.О. Зимняя). При побудові комунікативної стратегії впливає, таким чином, необхідність враховувати ступінь підготовленості слухачів.

З огляду на вищесказане, відзначимо, що при побудові ефективної стратегії мовленнєвої поведінки адресанту необхідно дотримуватися певних вимог, які перешкоджають руйнуванню стратегії. Перейдемо до розгляду структурних компонентів стратегії мовленнєвої поведінки.

Особливості організації комунікативної стратегії відображено в *стратегічному законі* риторики, який, відповідно до визначення Г.М.Сагач, є побудовою програми впливу на слухача.

Стратегія спілкування або програма дій характеризується наявністю таких ознак, як динамічність, гнучкість і варіативність. Тобто, будь-яка мовленнєва інтенція може бути реалізована за допомогою декількох стратегій. Вибір останньої визначається етапом реалізації концепції і типом аудиторії.

Стратегічний закон риторики ґрунтується на *концептуальному законі* і *законі моделювання аудиторії*. Розглянемо змістовний аспект кожного з вищезгаданих законів і їхнє значення при виборі відповідної стратегії мовленнєвої поведінки.

*Концептуальний закон риторики* передбачає наявність уміння аналізувати і систематизувати знання про предмет спілкування, тобто будувати задум і концепцію. З його допомогою людина вчиться передбачати

наслідок своїх дій, визначати мету своєї діяльності, виділяти в ній головне і другорядне.

У першу чергу слід зазначити, що формування задуму-концепції є досить складним видом інтелектуальної діяльності, завдяки якій відбувається нагромадження необхідної суми знань, які забезпечують належний рівень компетентності і професіоналізму комунікантів. Однак у риториці важливим є не тільки наявність відповідних знань, але і спосіб їхнього повідомлення аудиторії, спосіб її переконання в істинності цих знань. Тому побудова риторичної концепції потребує урахування, як системи знань, так і системи дій по породженню тексту висловлення, його реалізації і розуміння. Згідно з проведеним нами теоретичним дослідженням ми дійшли висновку, що формування задуму висловлення викладачем припускає наявність ряду компонентів, а саме:

- вибір теми мовленнєвої взаємодії і визначення власного ставлення до неї;
- деталізація пропонованої інформації, тобто докладний виклад теми;
- обсяг викладу, тобто кількість пропонованої мовцем інформації по даному питанню;
- стиль або вибір тим, хто говорить, таких мовних засобів, які відповідають цілям і ситуації мовленнєвого спілкування, сприяючи тим самим найбільш повному розкриттю теми;
- форма викладу, тобто усне чи письмове розкриття теми;
- ступінь переконливості мовця, тобто його здатність схилити аудиторію слухачів до своєї точки зору.

Після оформлення задуму починається здійснення наступного етапу - етапу реалізації даного задуму, на якому особливого значення набуває закон моделювання аудиторії, що передбачає вивчення тих, на кого спрямоване здійснення задуму. Роль слухача, як відзначали ще древні ритори, дуже важлива при формуванні відповідної стратегії. Так, Платон вважав, що характер слухача безпосередньо визначає вибір виду мовлення: „Оскільки

сила мовлення полягає у впливі на душу, тому, хто збирається стати оратором, необхідно знати, скільки видів має душа.... Коли це належним образом розібрано, тоді встановлюється, що є стільки-то і стільки-то видів мовлення і кожний з них такий-то” [202:289-299].

Вивчення особливостей аудиторії потребує вивчення її соціальних, психологічних і індивідуальних характеристик. Слід зазначити, що вивчити всі необхідні характеристики слухачів, зокрема, таких, як характер, особливості мислення, темперамент, можна тільки в результаті тривалого спілкування з ними. Очевидно, що у мовця не завжди є можливість такого детального вивчення своєї аудиторії, що дозволило б йому планувати свій виступ з урахуванням усіх її можливих реакцій. З огляду на це, зупинимося на аналізі таких ознак, що є актуальними у всіх видах мовленнєвої взаємодії, незалежно від тривалості контакту мовця зі слухачами. На основі цих особливостей той, хто говорить, може визначити ступінь підготовленості слухачів до сприйняття певної інформації, яка, з одного боку, повинна бути доступна для сприйняття й розуміння, а, з іншого боку, стимулювати їхній інтерес. До таких характерних ознак, які істотно впливають на формування і реалізацію задуму, а, отже, і на реалізацію стратегії спілкування, відносять:

- вік реципієнтів висловлення;
- зацікавленість слухачів у темі висловлення;
- ступінь їх поінформованості по зазначеній проблемі;
- значущість пропонованої інформації;
- можливість подальшого використання отриманої інформації в інших видах діяльності;
- взаємозв'язок нової інформації з уже наявними знаннями, оскільки, як відомо, будь-яка інформація запам'ятовується краще, якщо в слухача є можливість зіставити її з наявним досвідом.

Отже, реалізація стратегії мовленнєвої поведінки є діяльністю мовця по формуванню і повідомленню аудиторії слухачів задуму мовленнєвого

висловлення. При цьому успішне досягнення поставленої задачі можливо за умови врахування мовцем характерних ознак слухачів.

Крім вищезгаданих компонентів, реалізація риторичної стратегії передбачає також використання таких мовленнєвих прийомів, які найкраще сприяють розкриттю задуму висловлення і досягненню комунікативної мети. Поняття „мовленнєвий прийом” тісно пов'язаний з таким риторичним поняттям, як „комунікативно-мовленнєва тактика”, яку можна визначити як сукупність мовленнєвих прийомів, що дозволяють досягти запланованих цілей в умовах конкретної ситуації спілкування. Особливості побудови тієї чи іншої тактики розглядаються в роботах таких дослідників, як В.І.Андреев, О.Я. Гойхман, О.Н.Зарецька, Є.В.Клюєв, М.О. Князян, Г.К.Михальська, Г.М.Сагач, О.І Тарасова, Н.Г. Чибісова і ін.

Принципи побудови комунікативно-мовленнєвої тактики знайшли своє відображення в тактичному законі риторики, метою якого є формування в людини „вміння працювати з фактами й аргументами”, а також активізація розумової діяльності співрозмовника [235:46].

Відповідно до визначення Л.І.Мацько, суть тактичного закону полягає в конкретизації мовленнєвих дій співрозмовників у подальшій реалізації стратегії.

Отже, вибір ефективної тактики мовленнєвої поведінки залежить від умінь аргументованого викладу своїх думок. Розглянемо основні принципи побудови аргументації.

Відповідно до визначення Г.М. Сагач, аргументація є нежорстким способом впливу на співрозмовника. Відповідно до твердження Л.І.Мацько, аргументація є обґрунтуванням будь-якого положення чи судження. Вона також є способом активізації мислення й емоційно-вольової діяльності комунікантів. У класичній риторичній аргументація є частиною розділу диспозиції (від лат. *Dispositio* - розташування), яка розглядає основні питання стосовно структури, композиції тексту висловлення. На цьому етапі мовець повинен вибрати головне і розташувати його так, щоб досягти поставленої

комунікативної мети. Для цього необхідно забезпечити внутрішній взаємозв'язок між складовими висловлення, який сприяє збереженню цілісності тексту. Цьому сприяє правильний вибір способу аргументації, що здійснюється відповідно до ряду вимог.

Першою вимогою є вимога істинності аргументу, критерієм якого є віра в нього адресанта висловлення. Однак, на відміну від тези, віру в істинність аргументу повинен поділяти і співрозмовник. У протилежному випадку аргумент не може бути використаний для доказу тези, оскільки сам перетворюється в тезу. У цьому випадку мовленнєва поведінка того, хто говорить визначається умовами комунікативної ситуації.

Наступною є „вимога достатності для доказу тези” [93: 157]. Це означає, що аргументація „повинна бути достатньою для людей, на яких вона спрямована” (там само). Як відомо, кожен співрозмовник по-різному сприймає одержувану інформацію, тому рівень достатності є індивідуальним і залежить від різних факторів, які мають відношення до конкретного слухача. Достатність аргументу - це індивідуальна риса, зумовлена ментальністю слухача.

З вищезгаданими вимогами істинності і достатності пов'язаний такий закон формальної логіки, як закон достатньої підстави, відповідно до якого „усяка правильна думка повинна бути обґрунтована іншими думками ..., істинність яких перевірена практикою” [8:71]. З закону достатньої підстави випливає вимога внутрішнього взаємозв'язку, послідовності думок, що проявляється у зв'язності і логічності висловлення.

Третя вимога до аргументації, полягає у необхідності використовувати такі положення, істинність яких доведена незалежно від тези. Це означає, що аргумент не повинен виводитися з тези, істинність якої доводиться.

Четверта важлива вимога до аргументації полягає в необхідності індивідуального підходу до її вибору. Перш, ніж переходити до доказу, необхідно вивчити ментальність і особливості поведінки своїх слухачів, і лише після цього, ґрунтуючись на власних спостереженнях, добирати такі



аргументи, що є пріоритетними для даної аудиторії. Цей прийом отримав назву прийому психологічного переносу аргументації і дозволяє значно підвищити дієвість мовлення (О.Н. Зарецька). Реакція кожного слухача на пропоновану аргументацію індивідуальна. Як правило, намагаючись обґрунтувати свою точку зору, мовець використовує ті аргументи, які є переконливими для нього самого, що в багатьох випадках приводить до комунікативного провалу. Отже, аргументацію доцільно добирати у такий спосіб, щоб доводи, які використовуються, були зрозумілі аудиторії. Зрозумілість доводів робить їх переконливими.

З усього вищесказаного випливає, що ефективність аргументації залежить від ряду умов (О.Н. Зарецька, Л.І. Мацько, Г.М. Сагач), а саме:

- компетентності мовця і його теоретичної підготовки;
- сформованості в нього правильного логічного мислення;
- урахування особливостей аудиторії;

Остання умова означає, що для досягнення ефективного результату, аудиторія повинна прийняти висновки того, хто говорить, як свої власні. Досягнення подібного результату залежить від того, наскільки мовцю удалося активізувати емоційно-вольову і пізнавально-розумову діяльність своїх слухачів. Активізація слухачів сприяє росту їхньої зацікавленості в предметі мовлення, а також усвідомленому сприйняттю пропонованої інформації. Розрізняють логічні і психологічні способи активізації. До першого відносять спіральний, східчастий, пунктирний, контрастний, асоціативний способи розкриття теми [170:100]. Деталізуємо кожний з вищезгаданих способів.

*Спіральний* спосіб полягає в багаторазовому повторенні думки з поступовим ускладненням її інформативності. Він широко розповсюджений у педагогічному процесі і, зокрема, використовується в процесі навчання іноземним мовам на основі системно-комунікативного методу. Так, наприклад, при засвоєнні нової мовної одиниці студентам необхідно, по-перше, навчитися розпізнавати дану одиницю в ізольованому вигляді, по-друге, навчитися використовувати її у взаємозв'язку з раніше вивченими

структурами і, по-третє, використовувати її у власній передмовленнєвій і мовленнєвій практиці. Такий підхід сприяє багаторазовому повторенню лексико-граматичної одиниці, що вивчається, в умовах, які поступово ускладнюються.

*Східчастий* спосіб – це поступове ускладнення викладу думки, від простого до складного, від конкретного до абстрактного і т.п. Означений підхід до викладу навчального матеріалу також характерний для процесу навчання іноземним мовам, оскільки відповідає такому дидактичному принципу навчання, як принцип поступового зростання труднощів. Наприклад, вивчення фонетичного матеріалу передбачає спочатку засвоєння таких звуків іноземної мови, у яких є аналогічні відповідності в рідній мові. В англійській мові до таких звуків відносять ряд приголосних і коротких голосних звуків. Потім студенти переходять до засвоєння таких звуків, у яких аналогія в рідній мові спостерігається в меншому ступені. В англійській мові це довгі голосні звуки. І лише після цього учні вивчають звуки, у яких немає аналогії в рідній мові. Прикладом таких звуків можуть служити міжзубні приголосні в англійській мові.

Очевидно, що перший і другий способи викладу інформації сприяють поступовому розширенню знань студентів про навколишню дійсність і, зокрема, про особливості мовної системи, яка вивчається. Саме тому вони широко використовуються для невідготовленої аудиторії чи аудиторії на початкових етапах навчання.

*Пунктирний* спосіб викладу матеріалу є набагато складнішим і потребує сформованості у слухачів таких складних видів інтелектуальних умінь, як здатність проводити аналіз і синтез одержуваної інформації. Отже, такий спосіб інформування доцільно вважати прийнятним для більш підготовленої, наприклад, студентської, аудиторії. Саме такий спосіб представлення матеріалу є переважаючим на лекційних заняттях.

*Контрастний* спосіб розкриття теми означає, що її розкриття відбувається „ шляхом порівняння і зіставлення різних точок зору і думок про

один й той самий предмет мови” [170: 101]. Очевидно, що даний спосіб найбільш прийнятний для наукової аудиторії.

*Асоціативний* спосіб викладу спирається на систему уявлень і образів, що склалися в певній аудиторії. Опора на асоціативні зв'язки є одним з об'єктів дослідження сучасної психологічної науки. Відповідно до психологічних досліджень відтворення або сприйняття будь-якої інформації найчастіше здійснюється не ізольовано, а на основі зв'язків, з іншими уявленнями, де істотну роль відіграють саме асоціативні зв'язки. Відповідно до досліджень С.Л.Рубінштейна асоціативні зв'язки „мають місце у всіх видах процесів відтворення” [227:265]. Так, якщо людина одержала „ряд вражень А - У - С и т.д., то нова поява в... досвіді А викликає уявлення В - С в силу тих асоціацій, що утворилися між ними й А” [227:265]. Отже, є всі підстави вважати асоціативний спосіб викладу матеріалу одним з найбільш дієвих у процесі навчання.

Крім перерахованих вище способів викладу навчальної інформації, існує запропонований Є.В. Ключевим розподіл мовленнєвих тактик. Усе їхнє розмаїття автор пропонує розділити на прямі і непрямі тактики мовленнєвого спілкування. Охарактеризуємо кожний із вищезгаданих видів мовленнєвих тактик.

Пряма чи відкрита тактика припускає безпосереднє повідомлення слухачу комунікативної інтенції адресанта. Однією з переваг відкритої тактики, відповідно до твердження Є.В.Ключєва, є демонстрація мовцем своєї щирості. Ще однією характерною рисою прямої тактики впливу є той факт, що її використання передбачає „вертикальну”, тобто ієрархічно структуровану модель спілкування. Остання характеризується тим, що в цьому випадку одному із співрозмовників належить домінуюча роль, у той час як слухач є пасивним одержувачем інформації, тобто об'єктом мовленнєвого впливу. Однак існують ситуації, коли відкрита демонстрація мовленнєвого наміру може зруйнувати взаємодію. Це характерно для етикетних або конвенціональних ситуацій, у яких більш доречними слід

вважати непрямі мовленнєві тактики. Згідно з результатами досліджень Дж. Р. Сірла, мовець, використовуючи непряму тактику спілкування, повідомляє значно більше інформації, ніж та, яка безпосередньо міститься у висловленні. При цьому він спирається на спільні фонові знання, а також на здатність слухача робити умовиводи. Для того, щоб краще уявити розходження між прямою і непрямою тактикою мовленнєвої поведінки, проаналізуємо наступну ситуацію. Припустимо, що група людей знаходиться в кімнаті, де відкриті усі вікна, у результаті чого в приміщенні виник протяг. Якщо хтось хоче закрити вікно, він може 1) прямо попросити господаря: „Can you close the window, please?” („Не могли б ви закрити вікно?”); 2) закрити вікно самостійно, нічого при цьому не говорячи. В обох випадках ми спостерігаємо безпосередню демонстрацію свого наміру. Можливий і третій варіант: гість, ні до кого прямо не звертаючись, може запитати: „Does anybody feel cold here?” („Не холодно кому-небудь?”). У цьому випадку адресант не висловлює прямо свою думку. Замість цього він виражає лише натяк, який адресат повинен правильно розшифрувати, використовуючи фонові знання щодо правил поведінки у таких ситуаціях.

Отже, непряма мовленнєва тактика, надає слухачу можливість інтерпретувати зміст повідомлення відповідного до власного розуміння наявної комунікативної ситуації та є основою „горизонтальної”, діалогічної моделі спілкування, що передбачає рівність позицій співрозмовників у процесі комунікації. При цьому слухачу надається можливість активно брати участь у побудові мовленнєвої комунікації.

Безумовно, як пряма, так і непряма тактики мовленнєвої поведінки мають як свої переваги, так і недоліки, тому при виборі будь-якої тактики і відповідної аргументації необхідно врахувати всі особливості комунікативної ситуації і співрозмовників, і відповідно до цього будувати свою мовленнєву поведінку. Отже, головною умовою вибору тієї чи іншої мовленнєвої тактики є її доречність.

Вміння добирати відповідну тактику для досягнення необхідної стратегічної мети, а також уміння розпізнавати тактику співрозмовника дозволяє побудувати переконливе мовлення і свідчить про загальну культуру комунікантів.

Отже, риторична стратегія та комунікативно-мовленнєва тактика є важливими компонентами продуктивної мовленнєвої поведінки педагога. Їх ефективне використання ґрунтується на здатності мовця побудувати теоретичний план висловлення, який відповідає його комунікативним цілям і намірам, а також реалізувати цей план за допомогою відповідних мовленнєвих засобів. При цьому, необхідно також враховувати норми мовленнєвого етикету, суть яких буде проаналізована далі.

### 1.3.3. Мовленнєвий етикет як педагогічне явище.

Як уже відзначалося раніше, продуктивність мовленнєвої поведінки зумовлена не тільки правильністю вибору відповідної стратегії і тактики спілкування, але й умінням співрозмовників встановлювати і підтримувати контакт під час мовленнєвої взаємодії. Ступінь сформованості таких умінь, у свою чергу, складається з відповідних знань комунікантів про норми поведінки, що існують у певному суспільстві, тобто знань правил етикету. Установлення контакту з опорою на етикетні норми має велике значення і для успішного процесу педагогічної взаємодії, тому аналіз особливостей мовленнєвого етикету вважаємо доцільним в рамках нашого дослідження.

Насамперед, слід зазначити, що етикет відіграє важливу роль у повсякденному житті, оскільки сприяє дотриманню загальноприйнятих норм спілкування і поведінки, тим самим впливаючи на характер різних форм взаємодії і їх продуктивність. Відтак, етикет є невід'ємною складовою успішної мовленнєвої поведінки.

Загальновідомо, що мовленнєвий етикет є об'єктом вивчення таких наукових дисциплін, як етнографія, історія, соціологія, філософія, семіотика,

лінгвістика і т.д. Поняття „етикет” тісно пов'язано з поняттями „етика” і „етичні норми”. Їх виникнення відносять до періоду античності. Слово „ethos” використовувалося Гомером для позначення місця спільного проживання. Пізніше це поняття стало використовуватися для позначення тих людських якостей, що формуються в процесі проживання в соціумі. У 4 столітті до н.е. Аристотель від слова „етос” утворив поняття „етика” та „етичний”, які він використовував для позначення таких якостей, як помірність, спокій і т.ін.

З поняттям „етос” за своїм значенням збігається латинське поняття „mores”, на основі якого Цицерон утворив прикметник „моральний”. Крім того, з поняттям „етос” пов'язане і слов'янське „моральність”. Отже, етика тісно пов'язана з поняттями „мораль” і „моральність”, а етикет є відображенням у зовнішній поведінці людини положень етики та невід'ємним компонентом загальної людської культури.

Що стосується мовленнєвого етикету, його можна визначити як „розроблені суспільством правила мовленнєвої поведінки” і систему „стійких формул спілкування” [48:20].

Правила, що регулюють людську поведінку виникли ще в період античності. Відначимо, що означена епоха характеризувалася цілісним підходом до виховання, єдністю внутрішнього і зовнішнього. При цьому норми поведінки не відокремлювалися від уявлень про моральність. Образ довершеної людини поєднував у собі духовну і тілесну досконалість. Отже, етикет не вважався зовнішнім проявом культури, а характеризував внутрішній стан людини, був проявом її чеснот. Існуючі норми визначали лише загальний напрямок діяльності людини. Норми поведінки були орієнтовані на розумність і розважливість особистості і вважалися проявом доцільності. Головною метою античного виховання був розвиток у людини вміння самостійно мислити. Тому в епоху античності головною формою правильного пошуку істини вважалися діалоги, як спосіб спілкування, що припускає рівність комунікантів. У свою чергу педагогічний діалог, як уже

відзначалось раніше, є основою сучасного педагогіко-риторичного ідеалу, принципи якого ґрунтуються на принципах мовленнєвого ідеалу Сократа і Платона. Продуктивність діалогу, у тому числі і педагогічного, повинна спиратися на систему правил, що регулюють процес мовленнєвої взаємодії. Серед таких правил вважаємо за доцільне розглянути сукупність принципів ввічливості Дж.Ліча, які, поряд із принципом кооперації П.Грайса, є одним із засобів збереження контакту.

У цілому принцип ввічливості Дж.Ліча визначають як принцип взаєморозташування комунікантів у акті спілкування. Принцип ввічливості містить у собі ряд максим. Розглянемо ті з них, які є значущими для організації продуктивного педагогічного діалогу:

- максима такту;
- максима великодушності;
- максима схвалення;
- максима згоди;

*Максима такту* є максимом схвалення кордонів особистої сфери. Її суть полягає в дотриманні певної дистанції між співрозмовниками. Очевидно, що при вступі в контакт кожен зі співрозмовників, спираючись на свої комунікативні наміри, сам визначає, як буде вибудовуватися його комунікативна стратегія. Завдання партнерів по спілкуванню полягає в тому, щоб дотримуватися фактору дистанції, тобто бути уважним щодо комунікативної стратегії співрозмовника.

*Максима великодушності* потребує виключення домінування в процесі комунікативного акта. Останній повинен будуватися, згідно з так званим принципом рівномірного розподілу мовленнєвої ініціативи. Це означає, що той, хто говорить, повинен уникати нав'язування своєї мовленнєвої стратегії співрозмовнику. Практично це означає, що ідеальний комунікативний акт повинен бути досить комфортний стосовно кожного з учасників.

*Максима схвалення* передбачає позитивну оцінку висловлення співрозмовника. Очевидно, що, крім вибору правильної комунікативної

стратегії та відповідної тактики, успішність мовленнєвої взаємодії залежить також і від атмосфери, у якій вона протікає. Остання визначається не тільки „позиціями співрозмовників відносно один до одного, але і позицією кожного з них стосовно дійсності, а також у тому, чи збігаються ці позиції” [108:167]. Отже, максима схвалення сприяє створенню позитивного настрою стосовно співрозмовника і навколишній дійсності. Від того, наскільки збігаються вищезгадані позиції співрозмовників, залежить успішність та продуктивність процесу спілкування.

*Максима згоди* передбачає відсутність конфліктних ситуацій. Очевидно, що конфліктний комунікативний акт не може бути тривалим і, відповідно, не може привести до позитивних результатів. Будь-яка конфліктна ситуація робить процес спілкування безнадійним, оскільки суть правильної організації комунікативної стратегії полягає в досягненні продуктивного результату.

Отже, правила ввічливості сприяють побудові горизонтальної моделі спілкування, суть якої, як відзначалося раніше, полягає в рівноправному становищі комунікантів, незалежно від їхньої ролі в процесі мовленнєвої взаємодії. Означене положення відповідає основному принципу педагогічної риторики, в основі якого лежить створення гармонійної моделі спілкування. Відзначимо, що правила ввічливості сприяють налагодженню процесу спілкування. Вони традиційні, оскільки „відображують історичний досвід людського спілкування” і „передаються з покоління в покоління” [57: 16]. Крім того, ще однією особливістю правил ввічливості є їхня корисність, яка виявляється в тому, що:

- правила ввічливості „корисні людям у спілкуванні для найбільш повного вираження почуттів взаємної поваги”;
- „у їхніх розпорядженнях заковані найбільш оптимальні ... форми поведінки у певних ситуаціях” [57: 17].

Виходячи з цього, ще однією функцією мовленнєвого етикету, крім установлення контакту між співрозмовниками, доцільно вважати функцію



створення сприятливої психологічної обстановки. Усе це сприяє розвитку взаєморозуміння між комунікантами.

Слід зазначити, що мовленнєвий етикет відрізняється своєю національною специфікою. Це означає в кожного народу вироблені свої правила мовленнєвої поведінки, відповідно до існуючих в суспільстві моральних особливостей. При цьому вибір тієї чи іншої мовленнєвої формули не може бути довільним. Насамперед, необхідно враховувати її доречність, тобто те, наскільки вона прийнятна в умовах певної ситуації, наскільки вона відповідає комунікативній ролі співрозмовника, його індивідуальним особливостям.

Ролі учасників спілкування визначені їх особистісними і соціальними характеристиками, а також заданою комунікативною ситуацією. Комунікативні статуси співрозмовників впливають на ступінь етикетності ситуації. Статус партнерів по спілкуванню визначається за допомогою ряду ознак, таких як стать, вік, національність і т.ін. Ступінь етикетності тим вищий, чим більше ознак розходження між співрозмовниками. Відповідно до твердження А.К.Байбуріна, метою правил етикету є обслуговування саме таких ситуацій, учасники яких не є рівними співрозмовниками. При цьому правила етикету повинні врівноважувати цю нерівність.

Вимоги мовленнєвого етикету поширюються на усі види мовленнєвої діяльності. Відповідно до цього виділяють етику письмового мовлення, етику усного мовлення й етику слухання. Однак, в процесі навчання іноземній мові для викладача найбільш істотними є етика усного мовлення й етика слухання. Розглянемо основні вимоги, пропоновані до даних видів мовленнєвої діяльності, відповідно до правил етикету.

В усному мовленні передбачається дотримання наступних правил етикету:

- *прояв поважного, доброзичливого ставлення до співрозмовника.* Це означає, що у процесі спілкування варто уникати, по-перше, слів і виразів, що наносять будь-яку шкоду співрозмовнику (зневага, образа

і т.п.), і, по-друге, прямих особистісних оцінок партнера по спілкуванню, що мають негативний відтінок;

- *прояв належної уваги до слухача.* Це означає, що в процесі спілкування адресанту варто враховувати такі особливості співрозмовника, як його соціальна роль, зацікавленість у темі, а також ступінь його поінформованості в предметі спілкування. При цьому рекомендується використовувати відповідні етикетні формули, які свідчать про прагнення комуніканта підтримувати контакт. Наприклад: "It must be interesting for you to find out that (Вам, напевно, цікаво довідатися ...); As you should know (Як Ви, напевно, знаєте...)" і т.ін.
- *вибір теми спілкування з урахуванням її доречності, зрозумілості й інтересу для слухача;*
- *урахування порога смислового сприйняття і концентрації уваги слухача.* Відповідно до результатів психолого-педагогічних досліджень (Дж. А. Міллер), людина може сприйняти й утримувати в оперативній пам'яті від 5 до 9 одиниць інформації одночасно. При цьому тривалість висловлення без паузи складає від 45 секунд до півтори хвилин. Отже, з огляду на обмеженість порога сприйняття слухача, рекомендується будувати своє висловлення на основі коротких фраз і не перевищувати середній час безупинного говоріння. При цьому необхідно стежити за стомлюваністю слухача, використовуючи паузи і різні засоби пробудження уваги.

В процесі організації мовленнєвої взаємодії важливо враховувати той факт, що монологічний різновид мовлення характеризується своєю односпрямованістю. Той, хто сприймає монологічне мовлення не може зупинити його, змінити його темп чи повернутись назад. При тривалому сприйнятті такого виду мовлення, наприклад, лекції, у слухачів накопичується втома, вони втрачають низку логічних міркувань мовця, починають відволікатися і т.ін. У результаті, сприйняття може перетворитися

на поверхневе. Отже, якщо наданий самому собі реципієнт не одержує сприятливих його активізації стимулів, його увага може значно ослабшати (Б.М. Головін, О.О. Леонтєв). Все це необхідно враховувати педагогу при побудові свого мовлення.

Щодо етики слухання, зауважимо, що завдяки дотриманню правил етикету в даному виді мовленнєвої діяльності, співрозмовники можуть досягти узгодженості у своїх діях. Задача слухача, відповідно до основних правил етикету, полягає в тому, щоб співрозмовник міг, якомога повніше, розкрити задум повідомлення. Тим самим досягається повне взаєморозуміння в спілкуванні. У зв'язку з цим велике значення має активне чи рефлексивне слухання, суть якого полягає в активному втручанні в мовлення співрозмовника та наданні йому допомоги для висловлення своїх думок і почуттів, у створенні сприятливих умов для спілкування та забезпеченні правильного і точного розуміння співрозмовниками один одного [48:26]. Рефлексивне слухання здійснюється за допомогою прийомів з'ясування, перефразовування, відображення почуттів і резюмування. Розглянемо особливості кожного з вищезгаданих видів слухання і визначимо їхню значущість для викладача іноземних мов.

*З'ясування* – це звернення до співрозмовника з метою уточнення змісту його висловлення. Тут можна використовувати такі фрази як: „Could you please repeat? (Не могли б Ви повторити?); I beg your pardon, I am afraid I didn't quite understand your meaning. (Вибачте, боюся, я Вас не зрозумів)” і т.ін.

*Перефразовування* припускає формулювання змісту висловлення співрозмовника своїми словами. За допомогою даного прийому співрозмовники можуть краще зрозуміти предмет спілкування або перевести бесіду в інше русло. Перефразовування починається наступними оборотами: „As far as I understand (Як я розумію)...; If I have understood you right (Якщо я правильно Вас зрозумів)...; In your opinion (На Вашу думку)... ; According to your statement (Відповідно до Вашого твердження) ... „ і т.ін.

*Резюмування* - це „підсумки основних ідей і почуттів мовця”, що допомагають уточнити зміст сказаного [125:172]. Наприклад: „What you've just said may mean (Те, що Ви сказали, може означати) ...; Your main ideas as far as I understand are (Наскільки я розумію, Вашими основними ідеями є) ...; If to conclude your thoughts (Якщо узагальнити ваші ідеї, то) ...” і т.ін.

*Відображення почуттів* партнера припускає з'ясування емоційного стану співрозмовника, що важливо для досягнення адекватного розуміння комунікантами один одного. При цьому доцільно використовувати наступні фрази: „I think you feel that (Я думаю, Ви відчуваєте)...; You might feel (Імовірно, Ви відчуваєте)...; Do you feel a little (Чи не відчуваєте Ви себе трохи)...; You might be feeling upset (Імовірно, Ви засмучені)...” і т.ін.

Використовуючи вищезгадані прийоми в процесі навчання іноземних мов, викладач може не тільки краще зрозуміти висловлення студентів, але і надати їм необхідну допомогу в процесі мовного оформлення своїх думок, оскільки дані прийоми сприяють створенню сприятливої психологічної атмосфери на занятті.

Отже, дотримання правил ввічливості, а також основних вимог мовленнєвого етикету, пропонованих до різних видів мовленнєвої діяльності, сприяє, по-перше, установленню контакту зі співрозмовником, по-друге, кращому розумінню точки зору партнера по спілкуванню, по-третє, кращому розумінню виникаючих розбіжностей і їхньому усунуванню. Усе це сприяє більш продуктивному протіканню педагогічного діалогу.

### **Висновки з першого розділу**

У результаті проведеного аналізу наукової літератури ми дійшли таких висновків:

Мовленнєва діяльність є різновидом людської активності та характеризується відповідною структурою, а саме: наявністю предмета, мети, мотиву та соціальністю. Крім того, мовленнєва діяльність також передбачає виділення окремих складових чи мовленнєвих дій, цілі яких підлягають

загальному мотиву діяльності. У структурі мовленнєвої дії розрізняють ті ж етапи або фази здійснення, що й у структурі будь-якої іншої дії, а саме, фазу орієнтування, під час якої оформлюється план мовленнєвого висловлення; фазу реалізації плану в зовнішній мові і, нарешті, під час третьої фази відбувається звірення отриманого результату із запланованим.

Іншомовна мовленнєва діяльність істотно відрізняється від мовленнєвої діяльності рідною мовою, що зумовлено її формуванням поза умовами природного мовленнєвого середовища. У результаті, формування іншомовних мовленнєвих умінь здійснюється на основі автоматизованих мовних операцій (навичок). Суть утворення останніх полягає в багаторазовому повторенні однотипної дії, що сприяє її переходу з високого рівня актуального усвідомлення на більш низький. У результаті, виконання вищезгаданої дії автоматизується настільки, що вона перетворюється на спосіб виконання дії більш високого порядку (уміння). Це означає, що дія переходить у розряд операцій (навичок). Означена особливість є основною в процесі навчання іншомовній мовленнєвій діяльності, оскільки зумовлює розвиток мовленнєвої компетентності студентів тільки на основі міцно сформованої лінгвістичної компетентності. Аналогічний підхід відзначається й у процесі розвитку іншомовної комунікативної культури, оскільки ефективне формування останньої можливе за умови сформованості мовної культури студентів, тобто при наявності відповідних лінгвістичних знань і навичок.

Отже, мовленнєва культура складається з мовного та мовленнєвого аспектів. Перший полягає у відповідності мовлення студента ustalеним мовним нормам. Це означає, що мовлення майбутнього вчителя повинно бути оформлено згідно сучасним орфоепічним, лексичним, граматичним і стилістичним нормам літературної мови. Щодо мовленнєвого аспекту, то він, згідно з результатами лінгвістичних і психолого-педагогічних досліджень, передбачає сформованість комунікативних якостей, що сприяють посиленню впливовості мовлення, тобто підвищенню ступеня його ефективності. До таких комунікативних якостей відносять доречність мовлення, його

логічність, точність, правильність, виразність, ясність і чистоту. Значущість вищезгаданих якостей впливає із взаємозв'язку мовної системи з навколишньою дійсністю, мисленням, свідомістю, умовами спілкування і його одержувачів. Вищезгадані вимоги, що висувуються до мовленнєвої культури, є основою ефективної педагогічної мовленнєвої взаємодії.

Педагогічне спілкування як різновид мовленнєвої діяльності характеризується наявністю відповідної структури. Основою педагогічної мовленнєвої взаємодії є співробітництво.

Культура педагогічного спілкування передбачає єдність засобів вербального і невербального спілкування. Що стосується власне мовленнєвої культури, то в мовленні вчителя повинні бути присутніми всі його комунікативні якості. Особливе значення мають правильність і чистота мовлення, дотримання норм літературної мови та точність. Комунікативна доцільність мовлення педагога припускає використання мовленнєвих засобів, які відповідають ситуації спілкування, а також психофізіологічним і розумовим можливостям учнів. Щодо невербальних засобів спілкування, то тут відзначається важливість акустичних характеристик, таких як орфоепічна правильність, володіння технікою мовлення, а також його інтонаційне оформлення. Отже, культура мовленнєвої поведінки є важливою умовою організації ефективного навчання і засобом досягнення комунікативних цілей педагога.

Формування культури мовленнєвої поведінки майбутніх учителів доцільно здійснювати на основі педагогічної риторики. Остання визначається як синтетична прикладна дисципліна, яка досліджує формування впливової аргументації в процесі викладання, і забезпечує „логіку форм ... мовленнєвого впливу і взаємодії в навчальній ситуації й у системі комунікативних намірів, характерних для різних видів, структур і етапів навчально-виховної діяльності” [180:26]. Тобто педагогічна риторика вивчає можливості оптимального використання мовленнєвих технологій, завдяки яким мовлення вчителя досягає поставлених цілей. Виходячи з даних

визначень, можна стверджувати, що об'єктом дослідження педагогічної риторики є педагогічна взаємодія і мовленнєва поведінка педагога.

Мовленнєва поведінка – це одне з ключових понять педагогічної риторики і трактується як діяльність педагога, спрямована на створення необхідних умов для ефективного процесу навчання. При цьому необхідно враховувати сформований у момент комунікації ситуаційний контекст, тобто комунікативна ситуація є одним з основних понять, що визначають особливості мовленнєвої поведінки педагога.

Мовленнєва поведінка майбутніх викладачів передбачає формування складних мовленнєвих умінь, до числа яких входять: вміння вступати, підтримувати і завершувати спілкування; вміння проводити свою стратегічну лінію; вміння враховувати компоненти ситуації спілкування; вміння виражати основні мовленнєві функції; вміння говорити самостійно; вміння висловлюватися експромтно; вміння висловлюватися з урахуванням норм мовленнєвого етикету. Одними з основних умінь, на наш погляд, є вміння досягати запланованих комунікативних цілей на основі ефективної стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, а також вміння дотримуватись норм мовленнєвого етикету.

Риторична стратегія є планом задуму комуніканта з реалізації висловлення. Структура риторичної стратегії мовленнєвої поведінки відображена в стратегічному законі риторики, який, у свою чергу, ґрунтується на концептуальному законі риторики і законі моделювання аудиторії. Перший передбачає врахування в процесі побудови стратегії певних компонентів, а саме: теми висловлення, її подальшої деталізації, обсягу, форми та стилю її викладу, а також ступеня переконливості мовця. Закон моделювання аудиторії вимагає врахування таких особливостей реципієнтів, які можуть вплинути на ступінь продуктивності мовленнєвої взаємодії комунікантів. Реалізація риторичної стратегії мовленнєвої поведінки здійснюється на основі комунікативно-мовленнєвої тактики. Остання є сукупністю мовленнєвих прийомів, за допомогою яких адресант

може досягти запланованих комунікативних цілей в умовах конкретної мовленнєвої ситуації. Вибір тієї чи іншої комунікативно-мовленнєвої тактики залежить від здатності мовця аргументовано викладати свої думки. Все розмаїття комунікативно-мовленнєвих тактик можна розділити на дві підгрупи: прямі і непрямі тактики. Особливість перших полягає в безпосередній демонстрації комунікантом свого мовленнєвого наміру. Слухач в цьому випадку виконує пасивну роль одержувача інформації. Суть других полягає в побудові горизонтальної моделі спілкування, коли слухачу надається можливість вільно інтерпретувати зміст повідомлення. Головною умовою вибору тієї чи іншої тактики є її доречність.

Дотримання норм мовленнєвого етикету також є однією з умов ефективної організації адресантом своєї мовленнєвої поведінки. Суть мовленнєвого етикету полягає в забезпеченні і підтримці контакту між співрозмовниками в процесі мовленнєвої взаємодії, що сприяє ефективній організації педагогічного спілкування.

Отже, процес формування іншомовної комунікативної культури припускає як розвиток мовленнєвої культури студентів, так і розвиток у них культури мовленнєвої поведінки. На основі цього нами була розроблена відповідна дидактична модель, а також експериментальна методика формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики.



## РОЗДІЛ II.

### Експериментальна методика формування іншомовної комунікативної культури студентів засобом педагогічної риторики

#### 2.1 Характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів

Мета проведеної експериментальної роботи полягала в тому, щоб виявити початковий рівень сформованості в майбутніх учителів іншомовної комунікативної культури, і на підставі отриманих даних розробити й апробувати експериментальну дидактичну модель її формування засобом педагогічної риторики. Експеримент проводився на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса) зі студентами гуманітарних факультетів, а саме – історико-філологічного, педагогічного факультетів, а також факультету початкового навчання, та факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. В експериментальній роботі було задіяно дві групи студентів, одна з яких була експериментальною, а друга - контрольною. На констатувальному етапі експерименту було задіяно

165 студентів. Отримані протягом роботи результати аналізувалися і заносилися в таблиці.

У процесі дослідно-експериментальної роботи для одержання найбільш достовірних даних використовувалися наступні методи: метод самооцінки, метод експертних оцінок, спостереження, метод опитування, метод розв'язання творчих завдань, метод математичної статистики.

Безпосередньо експериментальна робота зі студентами проводилася в три етапи: констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи експерименту.

Першим етапом дослідно-експериментальної роботи з формування іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики була діагностика рівня її сформованості в студентів гуманітарних факультетів.

На констатувальному етапі дослідження, були визначені наступні завдання:

- виявити ступінь значущості для студентів предмета „педагогічна риторика” і визначити її місце в структурі системи підготовки майбутніх вчителів;
- визначити початковий рівень сформованості іншомовної комунікативної культури в студентів гуманітарних факультетів.

Значущість поняття „комунікативна культура” і предмета „педагогічна риторика” були виявлені під час анкетування студентів зазначених факультетів.

Так, під час бесіди респондентам пропонувалося відповісти на наступні питання:

- Як Ви розумієте поняття „іншомовна комунікативна культура”?
- Що таке „педагогічна риторика”?
- Як Ви вважаєте, чи можливо сформувати іншомовну комунікативну культуру за допомогою педагогічної риторики?
- Що, на Ваш погляд, означають наступні поняття: „мовленнєва поведінка”, „риторична стратегія”, „мовленнєва тактика”?

- Як Ви вважаєте, чи може мовленнєва поведінка педагога вплинути на ступінь засвоєння учнями матеріалу, який вивчається? Поясніть свою точку зору.
- Як, з Вашого погляду, повинен бути організований процес мовленнєвої взаємодії між педагогом і учнями на уроках іноземної мови?
- Як би Ви оцінили рівень культури мовленнєвої взаємодії між педагогами й учнями під час вашої педагогічної практики? Чи можна цей рівень взаємодії вважати типовим для сучасної школи?
- В чому полягають причини наявного рівня педагогічного спілкування в сучасній школі?
- Як би Ви оцінили свій рівень культури педагогічного спілкування під час проведення уроків у період педагогічної практики?
- Чи завжди Вам удавалося досягти запланованих цілей під час проведення уроку? Що заважало (чи сприяло) успішній реалізації задач і цілей уроку?
- Як би Ви оцінили рівень взаєморозуміння, що склався між Вами і Вашими учнями під час проведення уроків?
- Чи задоволені Ви результатами навчальної взаємодії з учнями? Чому?
- Чи вважаєте Ви, що умінню спілкуватися варто спеціально навчати? Чи необхідно означене вміння майбутнім вчителям? Чому?
- Як Ви думаєте, у рамках якої навчальної дисципліни доцільно здійснювати відповідну підготовку? Чому?
- Чи варто внести в структуру змісту навчання майбутніх вчителів предмет „педагогічна риторика”? Чому? Яке місце в системі навчальних дисциплін йому варто було б відвести? Чому?
- Що, з Вашого погляду, варто виділити як першорядну задачу цього предмета?

Як показали результати проведеного опитування, у більшості студентів (56%) виникли серйозні труднощі при спробі визначити поняття „комунікативна культура”, „мовленнєва поведінка”, „риторична стратегія” і „мовленнєва тактика”. Найчастіше під комунікативною культурою респонденти розуміли здатність „граматично правильно висловлювати свою думку”. Мовленнєва поведінка в більшості випадків (51%) визначалася як здатність „мовця використовувати такі фрази, розмовні кліше, лексику, що відповідають ситуації” і т.п. Що стосується таких понять, як „риторична стратегія” та „комунікативно-мовленнєва тактика”, то жоден з випробуваних не зміг пояснити їх суть, найчастіше ототожнюючи ці поняття. Після відповідного пояснення викладача, значна частина респондентів (56%) дали позитивні відповіді на питання про необхідність проведення у вищих навчальних закладах спеціальної мовленнєвої підготовки майбутніх викладачів. Значна частина студентів (44%) визнала, що зіткнулася з певними труднощами під час організації мовленнєвої взаємодії з учнями під час педагогічної практики. Серед причин таких утруднень, студенти називали відсутність досвіду, а також практичних знань щодо організації правильної взаємодії з учнями в тих чи інших навчальних ситуаціях.

При визначенні навчальної дисципліни, за допомогою якої доцільно здійснювати мовленнєву підготовку майбутніх викладачів, частина випробуваних (37%) відзначила, що найбільш оптимальним могло б стати використання принципів класичної освіти, де віддавалася перевага вивченню риторики й ораторського мистецтва. Багато студентів (45%) вважали, що для здійснення ефективної мовленнєвої підготовки найбільш оптимальним було би введення нових педагогічних дисциплін, таких як „мистецтво слова”, „педагогічна мовна майстерність”, „педагогічна риторика”. Що стосується визначення значущості останньої навчальної дисципліни більшість студентів (68%) відповіли, що цей предмет варто вважати одним з основних для майбутніх педагогів. При цьому, як з'ясувалося в процесі подальшого опитування, значна кількість студентів (56%) не змогли чітко визначити зміст,

цілі і задачі курсу риторики. Більшість вважали, що головною задачею вивчення педагогічної риторики є формування комунікативних якостей мовлення, а саме: правильності, логічності, виразності і т.ін. При визначенні рівня культури мовленнєвої поведінки педагогів під час педагогічної практики більшість студентів (57%) відзначили недостатньо високий рівень культури педагогічної мовленнєвої взаємодії. Лише незначний відсоток студентів (18%) оцінив рівень педагогічного спілкування як високий. Як показали відповіді студентів, у таких педагогів не виникає серйозних проблем у спілкуванні з учнями, їм вдається утримувати їх увагу протягом усього заняття і, крім того, вони досить швидко й ефективно вирішують конфліктні ситуації з учнями. Мовлення такого викладача, з погляду студентів, відповідає сучасним літературним нормам англійської мови, правильно інтонаційно оформлене. Крім цього, мова викладача характеризується логічністю та умінням ясно викладати свої думки. При цьому багато студентів відзначили, що є випадки, коли вчитель, добре володіючи теоретичним матеріалом, не в змозі ефективно передати свої знання учням. Саме тому, відповідно до думки більшості опитаних студентів (71%), умінню спілкуватися необхідно навчати. Оцінюючи власний рівень культури мовленнєвої поведінки при проведенні занять під час педагогічної практики, значна частина студентів (45%) відзначили в собі досить невисокий її ступінь. При цьому дехто вважає, що головне в процесі педагогічної взаємодії - це здатність педагога зацікавити учнів. Як відзначила студентка V курсу, „якщо учням цікаво, то і рівень педагогічного спілкування підвищується”. Невелика частина опитаних (3%) вважає, що володіє нормами культури мовленнєвої поведінки. Студенти цієї групи відзначили, що досить легко вибудовували процес мовленнєвої взаємодії з учнями, утримували їхню увагу протягом тривалого часу, а також добре відчували особливості невербального контексту спілкування, відповідно до якого при необхідності могли коригувати свою лінію поведінки.

Отже, як показали результати опитування, з одного боку, студенти відчують потребу в професійній мовленнєвій підготовці, а, з іншого боку, такі курси підготовки відсутні в структурі змісту навчання майбутніх вчителів.

Для одержання більш точних результатів при виявленні самооцінки студентами свого рівня комунікативної культури, їм було також запропоновано відповісти на питання анкети. Результати анкетування приведені в таблиці 2.1.

Згідно з результатами анкетування, лише невелика частина студентів позитивно відповіли на запропоновані їм питання. Лише 3% студентів вважають, що в них сформовані основні комунікативні якості такі, як правильність, ясність, чіткість, точність, логічність і виразність. При цьому жоден з опитаних не відзначив у себе наявність основних умінь організації мовленнєвої поведінки, а саме: здатності організувати риторичну стратегію

Таблиця 2.1.

Самооцінка студентами наявного рівня сформованості іншомовної комунікативної культури (%)

Володіння іншомовною комунікативною культурою	так	недостатньо	ні	невпевнен	не знаю
1	2	3	4	5	6
Граматична правильність	3	56	19	22	3
Ясність і чіткість	3	22	37	22	15
Точність и логічність	3	15	44	26	11
Ситуативна доречність	3	55	7.4	19	15
Виразність	-	48	29	22	-
Уміння враховувати ситуативний контекст	-	41	7.4	33	19

Володіння стратегією мовленнєвої поведінки	-	37	33	3	26
Володіння тактичними прийомами спілкування	-	26	44	22	7
Володіння нормами мовленнєвого етикету	-	48	7	11	14

та реалізовувати її за допомогою відповідних комунікативно-мовленнєвих тактик. Крім того, жоден зі студентів не відзначив, що добре володіє нормами мовленнєвого етикету. Більшість респондентів, згідно з отриманими даними, вважають свій рівень сформованості іншомовної комунікативної культури недостатнім. Так, від 15% до 56% оцінюють рівень сформованості таких комунікативних якостей, як правильність, чіткість, доречність, точність, логічність, виразність у своєму мовленні як задовільний. 41% студентів відповіли, що не завжди чітко здатні адекватно оцінити умови ситуації спілкування. 37% опитаних відзначають, що погано володіють стратегією спілкування, а 26% - називають свій рівень використання тактичних прийомів у спілкуванні недостатньо високим. 48% респондентів вважають, що недостатньо добре володіють нормами мовленнєвого етикету.

Від 7% до 44% випробуваних відповіли, що в їхньому мовленні відсутні вищезгадані комунікативні якості. 7,4 % вважають, що зовсім не орієнтуються в ситуації спілкування. 33% респондентів думають, що не володіють риторичною стратегією мовленнєвої поведінки, а 44% відзначили, що не володіють комунікативно-мовленнєвою тактикою спілкування. 7,4% опитаних дали негативну відповідь на питання про ступінь володіння нормами мовленнєвого етикету.

У частини студентів виникли труднощі у відповідях на питання анкети. Від 19% до 26% невпевнені в сформованості необхідних комунікативних якостей. 33% опитаних не змогли відповісти, наскільки добре вони орієнтуються в особливостях комунікативних ситуацій. 3% студентів респондентів невпевнені у своєму володінні стратегією спілкування, а 22% - у своєму володінні мовленнєвою тактикою. 11% випробуваних не змогли

чітко відповісти на питання про володіння нормами етикету. Крім того, від 7% до 15% відповіли, що не знають, чи сформовані в них комунікативні якості правильності, чіткості, точності, логічності. 26% опитаних не знають, чи володіють вони стратегією мовленнєвої поведінки, а 7% - не знають, наскільки вони володіють тактикою спілкування. На питання про володіння етикетом не змогли відповісти 14% студентів.

Отже, аналіз результатів проведених бесід і анкетування показав, що студенти досить низько оцінюють свій початковий рівень сформованості іншомовної комунікативної культури.

Нами були проаналізовані навчальні плани гуманітарних факультетів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса), зокрема цикл психолого-педагогічних і спеціальних англomовних дисциплін (див. Додаток А). Відповідно до проведеного аналізу, було встановлено, що зміст навчання майбутніх вчителів не передбачає вивчення риторики або будь-якого предмета, метою якого є безпосередній розвиток іншомовної комунікативної культури студентів. Серед навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу нами була відзначена наявність предметів спрямованих на розвиток вмінь організації педагогічної взаємодії, а саме: педагогічна психологія (58 годин), основи педагогічної майстерності (58 годин), сімейна педагогіка (58 годин) (педагогічний факультет); основи сценічної та екранної майстерності (20 годин), педагогічні технології у початковій школі (68 годин), проблема формування і корекції стилю педагогічної діяльності (20 годин)(факультет початкового навчання); етика (36 годин), а також основи культури мови та стилістики (54 години) (історико-філологічний факультет). Однак кількість навчальних годин, відведених на вивчення зазначених дисциплін, на нашу думку, є недостатньою для формування необхідних вмінь. Серед предметів, спрямованих на розвиток продуктивних умінь іншомовної мовленнєвої діяльності, варто виділити стилістику англійської мови, лексикологію, теоретичну граматику і фонетику, літературу країни, мова якої вивчається, а



також теорію і практику перекладу. Слід зазначити, що деякі з вищезгаданих дисциплін, зокрема стилістика, раніше були частиною класичної риторики, а саме розділа „Елокуція”, суть якого полягає у вивченні фігур мовлення. Сучасна стилістика також вивчає різні стилістичні прийоми і фігури, але при цьому, на відміну від риторики, ця дисципліна носить теоретичний характер і не ставить своєю задачею розвиток практичних умінь використання різноманітних виразних засобів у мовленнєвій діяльності студентів. Крім того, кількість аудиторних занять по стилістиці англійської мови коливається від 24 навчальних годин (фізико-математичний факультет, спеціальність „інформатика й англійська мова і література”) до 36 годин (історико-філологічний факультет, спеціальність „українська й англійська мова і література”). Для усіх факультетів також характерна тенденція зниження кількості занять з практичного курсу англійської мови, що є одним з основних предметів. Так, якщо на IV курсі історико-філологічного факультету кількість аудиторних занять складає 162 години, то на V курсі цього ж факультету кількість занять складає 114 годин. Усе це дозволяє зробити висновок, що відсутність спеціального предмета по формуванню іншомовної комунікативної культури, а також недостатня кількість годин, відведених на вивчення спеціальних англомовних дисциплін, не дозволяє в достатньому ступені розвивати необхідні уміння іншомовної комунікативної культури.

Під час дослідницької роботи були виділені критерії і їхні показники, за якими можна судити про рівень сформованості того чи іншого компонента іншомовної комунікативної культури. Під критерієм розуміють міру оцінювання явища, яке досліджується, а також тих змін, що відбуваються в результаті експериментального навчання. Перш ніж приступити до аналізу критеріїв і їхніх показників, вважаємо за необхідне дати визначення поняттю „іншомовна комунікативна культура” і виявити її компоненти. Отже, на наш погляд, іншомовна комунікативна культура є видом іншомовної мовленнєвої діяльності, яка спрямована на створення педагогом оптимальних умов для

надання ефективного навчально-виховного впливу на студентів. Відповідно до проведеного аналізу теоретичних джерел компонентами іншомовної комунікативної культури слід вважати:

- здатність педагога оформляти своє висловлення відповідно до існуючих мовних норм і норм культури спілкування;
- здатність скласти план успішної реалізації задуму висловлення на основі стратегічного закону риторики і реалізовувати риторичну стратегію за допомогою комунікативно-мовленнєвої тактики;
- здатність встановлювати і підтримувати контакт під час мовленнєвої взаємодії за допомогою правил мовленнєвого етикету.

Відповідно до вищезазначених компонентів іншомовної комунікативної культури були встановлені наступні критерії її сформованості і їхні показники:

I. *Нормативність мовлення* з наступними показниками:

- правильність мовлення;
- доречність;
- логічність висловлення;
- точність мовлення;
- чистота мовлення;
- виразність;

Суть вищезгаданих комунікативних якостей і їхня значущість в процесі формування іншомовної комунікативної культури докладно розглядалася в попередній частині нашого дослідження.

II. *Конструктивно-прогностичний критерій* з наступними показниками:

- вміння сформулювати задум висловлення, з урахуванням особливостей теми, ступеня її деталізації, обсягу, стилю і форми викладу, а також ступеня переконливості мовця;
- вміння реалізувати задум висловлення з урахуванням найбільш істотних особливостей слухачів таких, як вік, зацікавленість,

поінформованість, значимість теми і можливість її наступного використання, а також досвід слухачів;

- уміння переконливо аргументувати виклад теми;
- вміння добирати відповідний спосіб викладу аргументів на основі особливостей аудиторії слухачів.

### III. *Контактно-етикетний критерій* з показниками:

- здатність дотримуватись правил етики усного мовлення таких, як прояв доброзичливого ставлення до співрозмовника, вибору теми мовленнєвої взаємодії з урахуванням її доречності, зрозумілості й інтересу для слухача; врахування порога смислового сприйняття і концентрації уваги слухача;
- здатність дотримуватися правил етики слухання на основі прийомів рефлексивного слухання.

Для одержання більш достовірних результатів при визначенні початкового рівня сформованості іншомовної комунікативної культури був використаний метод експертних оцінок, який передбачав виконання студентами ряду вправ комунікативного характеру, цілю яких було виявленні рівня сформованості в студентів відповідних ознак іншомовної комунікативної культури по кожному з критеріїв. Експертами виступили куратори груп, експериментатор.

#### *I. Нормативність мовлення*

Показники: сформованість таких комунікативних якостей, як правильність, доречність, точність, логічність і виразність.

Завдання 1. Напишіть твір на одну з запропонованих тем

Мета: визначити рівень сформованості в усному мовленні студентів такої комунікативної якості, як правильність.

Хід виконання: виберіть найбільш актуальну з вашого погляду тему для твору зі списку пропонованої тематики.

Список тем:

- What makes a good language teacher? (Яким повинен бути гарний вчитель іноземної мови?)

- The social status of a teacher in our modern society. (Соціальний статус вчителя в сучасному суспільстві).
- Does the profession of a teacher imply some inborn gift? (Бути вчителем - чи означає це мати уроджений дар?)
- Is the ability to communicate necessary for a future language teacher? (Чи важливо для майбутнього вчителя іноземної мови вміння спілкуватися?)

Завдання 2: Прочитайте текст „Euthanasia” (Евтаназія) (див. Додаток Б.1) і обговоріть в групах з 3-4 чоловік пропоновані після тексту аргументи в підтримку і проти цього явища. Аргументуйте свою точку зору.

Ціль: Визначити ступінь сформованості уміння несуперечливо оформляти своє висловлення у відповідності із законами логічного мислення.

Матеріал: текст.

Хід виконання: Прочитайте текст, дайте відповіді на питання до нього, вискажіть свою точку зору стосовно наведених аргументів.

Group discussion (обговорення в групі): „Discuss the given below arguments for and against euthanasia. Think of your own arguments that can be added to the list”.

- Завдання до дискусії: „Обговоріть запропоновані нижче доводи в підтримку і проти евтаназії. Обміркуйте можливі додаткові аргументи”.

Завдання 3. Прослухайте діалоги і спробуйте визначити, яке з наступних питань обговорюється в кожному випадку. Складіть власні діалоги на дані теми.

Мета: Визначити наявність уміння співвідносити лінгвістичні форми вираження з темою висловлення (сформованість точності мовлення).

Матеріал: діалоги.

Хід виконання: Прослухайте діалоги (див. Додаток Б.2) і визначте, яка з нижченаведених тем обговорюється:

- What makes you embarrassed? (Що викликає у вас почуття тривоги?)
- What makes depressed? (Що викликає у вас депресію?)
- What really annoys you? (Що може викликати у вас роздратування?)

- What makes you nervous? (Що змушує вас нервувати?)
- What makes you happy? (Що робить вас щасливим?)
- What helps you to relax? (Що може змусити вас розслабитися?)

Завдання 4: Прочитайте наступні уривки з художніх творів англійських письменників (див. Додаток Б.3) і визначте причину порушення взаєморозуміння між комунікантами.

Мета: Оцінити ступінь сформованості таких умінь, як здатність співвідносити мовні форми вираження з предметом спілкування, ясно і несуперечливо викладати свої думки, що відповідає комунікативним якостям точності та логічності.

Матеріал: уривки з художніх творів.

Хід виконання: прочитайте текст, визначте причини порушення взаєморозуміння, дайте свої рекомендації з виправлення комунікативних ситуацій.

## II. *Конструктивно-прогностичний критерій;*

Показники: Вміння враховувати в мовленнєвому висловленні ситуаційний контекст і добирати риторичну стратегію, яка відповідає меті висловлення; вміння добирати відповідну риторичній стратегії комунікативно-мовленнєву тактику і способи переконання слухачів.

Завдання 1: Прочитайте статтю генерального секретаря ООН К. Анана (K. Annan „Courage to fulfill our responsibilities”). (Див. Додаток В.1)

Мета: Визначити ступінь сформованості вміння визначати комунікативну стратегію співрозмовника й оцінювати успішність її реалізації в письмовому монологічному мовленні.

Матеріал: текст статті.

Хід виконання: Прочитайте текст і визначте, які комунікативні цілі були поставлені автором; чи зумів він їх реалізувати; які мовні і мовленнєві засоби були використані автором для досягнення запланованих цілей.

Завдання 2: Напишіть есе на одну з запропонованих тем.

Мета: визначити ступінь сформованості уміння будувати висловлення відповідно до комунікативного наміру і реалізовувати його за допомогою відповідних мовних засобів у письмовому монологічному мовленні.

Хід виконання: оберіть одну з запропонованих нижче тем для написання есе:

- My university as I see it. (Мій університет.)
- An ideal educational institution as I see it. (Яким повинна бути ідеальна освітня установа.)
- Educational crisis in our country: is it possible to overcome it? (Криза системи освіти в нашій країні, шляхи її подолання.)

Прочитайте своє есе в групі. Обговоріть, наскільки вам удалося розкрити обрану вами тему. Оцініть ступінь успішності, дотримуючись такого плану:

1. Виділіть тезу повідомлення.
2. Чи вдалося автору розкрити тезу?
3. Чи спостерігались відступи від теми повідомлення?
4. Які види аргументів використовує автор?
5. Оцініть повідомлення з погляду його відповідності літературним нормам англійської мови.
6. Чи використовує автор виразні стилістичні засоби? З якою метою?
7. Яка позиція автора? Наскільки переконливо він її захищає?
8. Чи вдалося автору досягти запланованих комунікативних цілей?

Завдання 3. Прочитайте виступ Мартіна Лютера Кінга „I have a dream” („У мене є мрія”) (див. Додаток В.2) і проаналізуйте мовленнєву поведінку мовця.

Мета: Визначити сформованість умінь виділяти головну думку співрозмовника, аналізувати його стратегію і тактику й оцінювати їхню ефективність в усному монологічному мовленні.

Матеріал: Текст, питання до нього.

Хід виконання: Прочитайте текст і дайте відповідь на такі питання:

- Скільки частин можна виділити у тексті?

- Як починається виступ? Як можна охарактеризувати стратегію оратора? Чи дотримується він основних принципів стратегічного закону риторики?
- Виділіть тезу виступу. Як розкривається тема в основній частині? Яку тактику обрав виступаючий і чому?
- Яка функція метафор і порівнянь, що використовуються автором? Якого ефекту вдається йому досягти з їх допомогою? Наведіть приклади. Чи сприяє це розкриттю теми та її кращому розумінню слухачами?
- Виділіть кульмінаційний момент виступу. Як оратору вдалося передати трагізм і напруженість ситуації?
- Які види повторів використовує оратор? Яка їх функція у виступі? Наведіть приклади.
- Наведіть приклади використання автором таких риторичних прийомів, як анафора і полісиндетон. Проаналізуйте їх функцію.
- Яка тактика обрана оратором у заключній частині виступу? Чому?
- Які прийоми використовує мовець, щоб привернути увагу слухачів до проблеми виступу, пробудити в них інтерес?
- Яка позиція самого оратора? Аргументуйте свою відповідь.
- Охарактеризуйте виступ з погляду його відповідності ustalеним нормам літературної мови.
- Чи можна назвати виступ оратора успішним? Чому?

Завдання 4: Складіть усний виступ на одну з запропонованих тем.

Мета: виявити рівень сформованості вміння реалізовувати свій комунікативний намір за допомогою відповідної риторичної стратегії і тактики мовленнєвої поведінки в усному монологічному мовленні.

Хід виконання: оберіть одну з нижченаведених тем для усного виступу; заслухайте виступи своїх однокурсників і оцініть ступінь ефективності їх мовленнєвої поведінки за схемою:

- Виділіть головну думку доповіді. Чи вдався доповідачу її зрозумілий, несуперечливий виклад?
- Оцініть поведінку мовця. У чому її переваги й недоліки?
- Чи відповідає обраний доповідачем спосіб викладу теми інтересам аудиторії?
- Як доповідач намагається привернути увагу слухачів до проблеми й зацікавити їх?
- Охарактеризуйте мовлення доповідача з погляду наявності в ньому відповідних комунікативних якостей.
- Охарактеризуйте стратегію і тактику мовця. Чи відповідають вони його комунікативним намірам?
- Охарактеризуйте стиль виступу.
- Чи можна назвати доповідь мовця успішним? Чому?

Теми виступів:

- Artificial intelligence. (Штучний інтелект).
- Studying foreign languages by Internet. (Переваги і недоліки вивчення іноземних мов за допомогою Інтернету).
- Modern culture. (Особливості сучасної культури).

### III. *Контактно-етикетний критерій.*

Показники: Наявність уміння виявляти мовленнєві помилки, викликані порушенням норм мовленнєвого етикета, знаходити їхні причини і способи усунення, а також вміння використовувати існуючі етикетні норми у власних висловленнях.

Завдання 1. Прочитайте уривок з казки Л. Керролла „Alice in Wonderland” („Аліса в Країні Чудес”) (див. Додаток Д.1) і дайте відповіді на питання.

Мета: Визначити ступінь сформованості вміння визначати відповідність висловлення співрозмовника нормам мовленнєвого етикета.

Матеріал: текст.



Хід виконання: Прочитайте уривок з твору Л. Керролла „Аліса в країні чудес” і дайте відповіді на такі питання:

Questions (Питання):

- What mistake did the girl make while asking the Mouse for help? (Яку помилку допустила Аліса, коли просила мишу про допомогу?)
- How did Alice try to improve the situation? Did she manage to do it? Give your reasons. (Як Аліса спробувала виправити ситуацію? Чи вдалося їй дос
- ягти цього? Поясніть, чому.)
- What made the Mouse feel offended for the second time? (Що образило мишу в другий раз?)
- How did Alice try to change the subject? Was it the appropriate way to improve the situation? Give your reasons. (Як Аліса спробувала змінити предмет розмови? Чи допомогло це поліпшити ситуацію? Аргументуйте свою відповідь.)
- What was the result of her third try? Was it quite predictable in your opinion? (Як закінчилася її третя спроба? Чи можна було передбачити результат?)
- What would you recommend Alice to solve her problem? (Яку рекомендацію ви б дали Алісі, щоб допомогти їй вирішити проблему?)

Завдання 2: Прочитайте висловлення і визначте, в яких ситуаціях вони пролунали б як: 1) зовсім неприйнятні; 2) доречні; 3) безтактні.

Мета: Визначити ступінь сформованості вміння оцінювати ступінь етикетності тієї чи іншої ситуації і використовувати відповідні етикетні формули.

Хід виконання: Прочитайте висловлення і співвіднесіть їх із запропонованими нижче ситуаціями.

- Never mind, these things happen! (Нічого страшного, буває!)

- Don't take any notice of them (him/her)! (Не звертайте на них (нього, неї) уваги!)
- Don't worry, it doesn't matter at all! (Не турбуйтеся, це не важливо!)
- It / he / she sounds really awful / difficult / worrying, etc. (Це жахливо!)
- You must be really worried / upset / disappointed, etc. (Мабуть ви дійсно засмучені (розчаровані)).
- What a shame! (Як не соромно!)
- Come on, pull yourself together! (Ну ж, візьміть себе в руки!)
- Just try and ignore it! (Спробуйте не звертати на це уваги!)
- There's no point in getting upset about it! (Не варто засмучуватися!)
- Calm down! (Заспокойтеся!)

#### Ситуації:

- A visitor to your home is obviously feeling embarrassed because she's dropped a drink onto your carpet. (Ваш гість почуває себе ніяково через пролитий на килим напій.)
- A child you know tells you that some of his classmates are being unkind to him at school. (Дитина, яку ви знаєте, скаржиться вам на своїх однокласників, що кривдять її.)
- A friend of yours is feeling upset and angry because his new boss is treating him badly. (Ваш друг дуже засмучений і сердитий, оскільки його начальник несправедливий до нього.)
- A friend is obviously getting a bit upset because everyone is teasing him about his new hairstyle. (Ваша подруга дуже засмучена через глузування своїх знайомих із приводу її нової зачіски.)
- A friend is feeling worried because her mother is about to go into hospital for a serious operation. (Ваша подруга серйозно стурбована тим, що її матері мають зробити серйозну операцію)

Завдання 3: Прослухайте діалог (див. Додаток Д.2).

Мета: Оцінити ступінь сформованості вміння визначати ступінь відповідності мовленнєвої поведінки співрозмовника існуючим нормам мовленнєвого етикету.

Матеріал: аудіокасета з діалогом.

Хід виконання: Прослухайте діалог і визначте, яка з перерахованих вище ситуацій описується. Визначте, чи симпатизує співрозмовник тому, хто говорить, і які етикетні формули він використовує.

Завдання 4: Ознайомтеся із ситуаціями (див. Додаток Д.3) і запропонуйте свої способи вирішення описаних у них конфліктів. Складіть діалоги, використовуючи відповідні словосполучення і вирази.

Ціль: Виявити ступінь сформованості вміння розв'язання конфліктних ситуацій, яке є важливим компонентом культури педагогічного спілкування.

Матеріал: Картки з описом ситуацій і розмовними кліше.

Хід виконання: Група із трьох-чотирьох студентів одержує картку з описом ситуації. Задача полягає в тому, щоб запропонувати свій шлях вирішення конфлікту і скласти відповідний діалог, використовуючи етикетні розмовні формули переконання:

- I'll tell you what... (От, що я вам скажу ...)
- Why don't we ... (Чому б нам не...)
- What you don't seem to understand is that ... (Здається, ви не розумієте, що)
- It's crucial for you ... (Для вас дуже важливо ...)
- I was wondering if you ever thought of ... (Цікаво, ви коли-небудь замислювались над тим, що...)
- Why don't you try ... (Чому б вам не ...)
- I think it might be a good idea to ... (Я думаю, було б непогано...)
- Perhaps, but don't you think that ... (Можливо, але не думаєте ви, що)
- I see what you mean, but ... (Я розумію, що ви хочете сказати, але ...)

Під час виконання вищенаведених завдань кожен з респондентів одержав по 12 оцінок. Була розроблена єдина оціночна шкала, бали в якій розподілялися згідно вибраним критеріям. Бал „5” виставлявся, коли показник, що оцінювався, був яскраво вираженим і постійно проявлявся. Бал „4” виставлявся, коли показник був достатньо виражен і проявлявся у більшості випадків. Бал „3” означав, що показник є вираженим, проте проявляється епізодично. Бал „2” ставився, коли показник був слабо вираженим та не проявлявся у більшості випадків. Бали „1” і „0” означали, що показник практично або повністю відсутній. Відповідно до результатів, які були отримані під час виконання студентами серії експериментальних завдань, у рамках кожного з критеріїв були визначені загальні рівні сформованості іншомовної комунікативної культури: високий, достатній, задовільний, низький. Кількісна і якісна характеристика кожного з вищезгаданих рівнів наведена в наступній таблиці:

Таблиця 2.2.

Критерії сформованості іншомовної комунікативної культури особистості у сукупності їх показників

Критерії іншомовної комунікативної культури	Показники	Оцінка в балах
1	2	3
Нормативність мовлення	- правильність	5,4,3,2,1,0
	- чистота, точність;	5,4,3,2,1,0
	- логічність, доречність	5,4,3,2,1,0
	- виразність	5,4,3,2,1,0

Конструктивно-прогностичний	-уміння формувати задум висловлення	5,4,3,2,1,0
	- уміння реалізовувати задум	5,4,3,2,1,0
	-уміння добирати переконливу аргументацію	5,4,3,2,1,0
	- уміння добирати адекватний спосіб викладу аргументів	5,4,3,2,1,0

Продовження таблиці 2.2.

Контактно-етикетний	- здатність дотримуватися правил етики усного мовлення	5,4,3,2,1,0
	- здатність дотримуватися правил етики слухання	5,4,3,2,1,0

Охарактеризуємо суть рівневої характеристики сформованості іншомовної комунікативної культури в майбутніх учителів.

Отже, високому рівню сформованості іншомовної комунікативної культури відповідає кількісна характеристика від 60 до 49 балів. У студентів, що знаходилися на цьому рівні, показники за всіма критеріями виявлялися досить інтенсивно, у тісному взаємозв'язку, сформовані всі комунікативні якості. Мовлення студентів відрізнялося правильним граматичним оформленням, а також синтаксичною і лексичною розмаїттю, вмінням чітко, правильно мислити, що, у свою чергу, сприяє точній і логічній побудові висловлення; відсутністю у мовленні далеких літературній мові елементів, а саме: слів-паразитів, варваризмів, вульгаризмів, діалектизмів і т.ін. Крім того, мовленнєва поведінка студентів високого рівня характеризується наявністю вмінь формувати і реалізовувати задум висловлення на основі стратегічного і тактичного законів риторики, вмінням добирати відповідну ситуаційному контексту і переконливу для слухачів аргументацію і спосіб її викладу, а також наявністю здатності встановлювати і підтримувати контакт під час мовленнєвої взаємодії на основі дотримання правил етики усного мовлення й етики слухання.

Достатньому рівню сформованості іншомовної комунікативної культури відповідає кількісна характеристика від 48 до 37 балів. Мовлення студентів, відзначалося дотриманням сучасних мовних норм, але при цьому синтаксичне і лексичне її оформлення було недостатньо різноманітним і, як наслідок, недостатньо виразним. У процесі оформлення висловлення спостерігалися незначні порушення деяких правил логічного мислення, що, у свою чергу, впливало на точність і логічність висловлення. Крім того, в деяких випадках студенти не завжди правильно співвідносили значення використовуваних мовних одиниць і особливості ситуаційного контексту, порушуючи тим самим доречність мовленнєвого висловлення. У процесі організації мовленнєвої поведінки у студентів виникали незначні труднощі у виборі необхідної стратегії і тактики спілкування, в результаті чого, їм не завжди вдавалося передати суть свого задуму і досягти запланованих цілей, а також адекватного способу аргументації, що є наслідком недостатньо сформованого вміння аналізувати особливості слухачів. Студентам означеного рівня притаманна здатність підтримувати контакт з аудиторією, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, при цьому подекуди спостерігалися труднощі у використанні прийомів активного слухання.

Задовільному рівню сформованості іншомовної комунікативної культури відповідала кількісна характеристика від 36 до 25 балів. У студентів спостерігалася недостатньо яскрава сформованість більшості комунікативних якостей, порушення граматичних, лексичних норм, діалектизми, слова-паразити, варваризми і т. ін., недостатня сформованість умінь правильного логічного мислення, що позначалося на структурному і значеннєвому оформленні висловлення. Студенти цього рівня недостатньо добре й усвідомлено визначали особливості контексту спілкування, що зумовлює серйозні труднощі при виборі риторичної стратегії і відповідної тактики. Як наслідок, студенти не завжди успішно можуть реалізувати задум висловлення і досягти запланованих цілей, орієнтуватись в ситуаційному контексті мовленнєвої взаємодії, що заважає їм у разі потреби адекватно коригувати

свою мовленнєву поведінку, а також оцінювати особливості слухачів, аргументувати спосіб її викладу. В мовленні спостерігаються порушення правил мовленнєвого етикету, що, у свою чергу, позначається на якості і стійкості контакту під час мовленнєвої взаємодії.

Низькому рівню відповідала кількісна характеристика від 24 балів і нижче. Мовлення студентів не відрізняється структурною і лексичною розмаїтістю, виразністю, не відповідає сучасним нормам англійської мови. Студенти не орієнтуються в умовах ситуаційного контексту, не можуть реалізувати свої комунікативні цілі за допомогою адекватної риторичної стратегії і тактики, зазнають утруднень при аналізі особливостей аудиторії слухачів і відповідно при виборі аргументації. Їхнє мовлення здебільшого не відповідає нормам мовленнєвого етикету, і характеризується відсутністю вміння підтримувати контакт у процесі мовленнєвого спілкування впродовж тривалого часу.

Якісна і кількісна характеристики рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури подані в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури

№ п/п	Рівень сформованості іншомовної комунікативної культури	Кількісна характеристика	Якісна характеристика
1	2	3	4

1	Високий	60-49	Кожен із показників іншомовної комунікативної культури проявляється яскраво, інтенсивно, постійно й усвідомлено, в тісному взаємозв'язку всіх ознак по кожному з критеріїв.
---	---------	-------	---

## Продовження таблиці 2.3

2	Достатній	48-37	Показники сформованості іншомовної комунікативної культури проявляються достатньо переконливо, у взаємодії всіх ознак по всім критеріям, але деякі з необхідних умінь відсутні
3	Задовільний	36-25	Показники іншомовної комунікативної культури проявляються не завжди переконливо. Але прояви деяких з них в межах різних критеріїв є нестабільними
4	Низький	24 бали й нижче	Показники іншомовної комунікативної культури проявляються слабо. Їх прояв носить випадковий, нестабільний, неусвідомлений характер



Отже, кожен випробуваний одержав по 12 оцінок, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою:

$$X = Zx / N, \text{ де}$$

X - середнє арифметичне;

Zx - сума балів за всіма показниками;

N - кількість оцінок

Проілюструємо на прикладі експериментального протоколу процедуру обчислення вихідного рівня сформованості іншомовної комунікативної культури.

Таблиця 2.4.

Кількісні показники оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної культури (студентка 4 курсу, історико-філологічного факультету Заїнчовська Ю., ЭГ)

Критерії сформованості іншомовної комунікативної культури	Показники	Оцінка в балах	Середнє арифметичне, X
1	2	3	4
Нормативність	правильність	2	1,5
	чистота; точність	2	
	доречність, логічність	1	
	виразність	1	
Конструктивно-творчий	вміння реалізувати задум висловлення	1	0,75
	вміння реалізувати стратегію мовленнєвої поведінки	0	
	вміння добирати відповідний засіб викладення	0	

Контактно-етикетний	здатність дотримуватися правил етики усного мовлення	1	0,5
	здатність дотримуватися правила етики слухання	0	

Згідно з даними, наведеними в таблиці 2.4, рівень сформованості іншомовної комунікативної культури є досить низьким. Особливо низькі показники були отримані за другим і третім критеріями, де середнє арифметичне склало 0,75 і 0,5 відповідно. Як видно з таблиці 2.4. у респондента практично цілком відсутні вміння організації мовленнєвої поведінки. Студент не розуміє суті понять „риторична стратегія” і „мовленнєва тактика”. Практично не вираженими також є уміння аргументовано викладати свою точку зору відповідно до особливостей і вимог аудиторії слухачів. Трохи вище показники за першим критерієм, де середнє арифметичне склало 1.5 бала. Як показують дані таблиці, практично відсутні комунікативні якості мовлення, при цьому звертають на себе увагу низькі оцінки за такими показниками, як доречність, виразність, а також точність і логічність мовлення. Стосовно володіння нормами етикетного спілкування, то тут слід зазначити слабку виразність здатності підтримувати контакт під час мовленнєвої взаємодії на основі етики усного мовлення. Крім того, у студента цілком відсутнє уміння використовувати прийоми рефлексивного слухання, яке є основою правил етики слухання. Останнє відіграє важливу роль для встановлення й організації ефективного педагогічного спілкування.

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних на констатувальному етапі нами були виявлені вихідні рівні сформованості іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів. Кількісні дані рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури наведені в таблиці 2.5.

Згідно з даними, наведеними в таблиці 2.5, кількісні показники рівнів сформованості комунікативної культури є досить низькими. Високий рівень її сформованості було виявлено лише у незначній кількості студентів, а саме - по 4% у кожній групі. Більшість респондентів, згідно експериментальним даним констатувального етапу знаходилася на задовільному рівні сформованості: 52% в експериментальній групі і 44% у контрольній групі.

Таблиця 2.5.

Динаміка рівня сформованості іншомовної комунікативної культури студентів  
(констатувальний зріз, %)

Рівні сформованості	Сума балів	Група	
		експериментальна	Контрольна
Високий	60 – 49	4	4
Достатній	48 – 37	33	37
Задовільний	36 – 25	52	44
Низький	24 – і нижче	11	15

Частина випробуваних, а саме 33% в експериментальній групі і 37% у контрольній групі, знаходилися на достатньому рівні сформованості. Слід також зазначити, що деякі студенти знаходилися на низькому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури - 11% і 15% в експериментальній і контрольній групах відповідно.

За результатами констатувального експерименту був знайдений коефіцієнт рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури. Коефіцієнт обчислювався за формулою:

$$K_{\Gamma} = \frac{\sum_{i=1}^4 a_i}{\sum_{i=1}^4 b_i}, \text{ де}$$

$K_{\Gamma}$  - коефіцієнт рівня сформованості іншомовної комунікативно культури,

$a_i$  - кількість балів, отриманих по одному з критеріїв,

$b_i$  - максимальна кількість балів за даним критерієм.

Згідно даним, наведеним в таблиці 2.6, найвищий коефіцієнт рівня сформованості іншомовної комунікативної культури - 1,0 - 0,80 був виявлений тільки у 4% студентів експериментальної і контрольної груп. У частини студентів (33% в експериментальній і 37% у контрольній групі) коефіцієнт сформованості іншомовної комунікативної культури

Таблиця 2.6.

Коефіцієнт рівня сформованості іншомовної комунікативної культури студентів на констатувальному етапі експерименту, %

Коефіцієнт, Кг	Група	
	експериментальна	Контрольна
1,0 – 0,80	4	4
0,79 – 0,60	33	37
0,59 – 0,40	52	44
0,38 – 0,20	11	15

коливався в межах від 0,79 до 0,60. У більшості випробуваних (52% в експериментальній групі і 44% у контрольній групі) коефіцієнт склав 0,59 - 0,40. У деякої частини випробуваних спостерігався рівень коефіцієнта нижче 0,38 - 11% і 15% в експериментальній і контрольній групі відповідно.

Отже, як засвідчують результати експериментальної роботи з виявлення початкового рівня сформованості іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів, у більшості студентів спостерігався досить низький рівень її розвитку. З урахуванням отриманих даних і на основі теоретичних положень дослідження нами була розроблена дидактична модель і експериментальна методика формування комунікативної культури засобом педагогічної риторики. Однак перш, ніж перейти до безпосереднього аналізу змісту експериментального навчання, розглянемо теоретичні засади його побудови.

## 2.2. Теоретичні засади побудови експериментального дослідження

Формування іншомовної комунікативної культури знаходиться в центрі уваги багатьох наукових напрямків. У нашій роботі ми спираємося на визначення комунікативної культури, прийняте в педагогічній риторичній, яка досліджує принципи організації ефективного педагогічного спілкування. Отже, головна мета педагогічної риторичної полягає в у створенні умов для максимально повного і якісного засвоєння навчального матеріалу за допомогою риторично оптимальної мовленнєвої взаємодії. Досягнення цієї мети потребує від педагога наявності досить складних умінь, суть яких полягає у здатності впливати на думки і дії студентів, не нав'язуючи при цьому свої вимоги. Це означає, що педагогу необхідно так побудувати свою мовленнєву поведінку, щоб необхідна від студента та чи інша навчальна дія перейшла в розряд його власних потреб. З позицій цього наукового напрямку комунікативна культура розглядається з погляду її відповідності риторичному ідеалу, тобто моделі мовленнєвої поведінки, що сформувалась у певному соціумі. Вважається, що вперше поняття „риторичний ідеал”, який визначався як зразок прекрасної мови, було введено в діалогах Платона. В сучасній педагогічній риторичній це поняття трактується як „історично сформована та ієрархічно організована система загальних вимог до ... мовленнєвої поведінки..., у яких відображена парадигма загальноестетичних і етичних категорій, характерна для тієї культури, у якій даний риторичний ідеал сформувався і функціонує” [177:11]. У класичній риторичній сформувалися два типи риторичного ідеалу, що зробили істотний вплив на становлення і розвиток вітчизняної і західноєвропейської науки про красномовство (Л.І. Мацько, Г.К. Михальська, Г.М. Сагач). Проаналізуємо суть кожного з них і визначимо їх значущість для побудови ефективного моделі мовленнєвої поведінки майбутніх вчителів.

Перший риторичний ідеал одержав назву софістичного, оскільки його принципи, а саме: формальна переконливість мови, її надмірна помпезність, є основоположними для риторичної софістів (Л.І. Мацько). При цьому саме

софісти вважаються засновниками риторики, у тому числі і педагогічної. Завдяки діяльності софістів, в античній Греції виникає культ слова, а також вперше усвідомлюється його роль як засобу формування людської особистості. Так, Горгій, один з найвидатніших ораторів античного періоду, наголошував: „Слово є великий володар, що, ... робить пречудові справи. ... Сила переконання, що притаманна слову, і душу формує, як хоче.... Те ж саме значення має сила слова ... до настрою душі, як сила ліків щодо природи тіл.... З промов одні засмучують, інші веселять, треті лякають, четверті озлоблюють, деякі ж отруюють і зачаровують душу, схиляючи її до ... дурного” [258:220]. Суть учення софістів полягала в заперечуванні самої можливості об'єктивного пізнання навколишньої дійсності та будь-яких об'єктивних критеріїв її збагнення. Судження про істинність того чи іншого чи предмета є суб'єктивним, тому істинним вважалося твердження, що виглядало більш переконливим. При цьому свою головну увагу софісти приділяли вивченню духовної сфери окремої особистості. Основна мета риторики софістів полягала в формуванні вміння переконати будь-кого у будь-чому завдяки добору відповідної аргументації. Проте іноді це вміння переходило у здатність маніпулювати аудиторією. Софісти не тільки створили учення про важливість мовленнєвого впливу, але і втілили його у своїй педагогічно-риторичній діяльності. Період діяльності софістів вважають зразком культури монологічного типу. Основні риси агональної риторики, з погляду Є.В. Клюєва, Л.І. Мацько, Г.К. Михальської та ін., можна побачити в сучасному західноєвропейському й американському риторичному ідеалі, в рамках якого риторика розглядається як наука, що сприяє досягненню мовного успіху, який, в свою чергу, вважається невід'ємним компонентом успішності в інших сферах діяльності людини. Отже, ефективність мовленнєвої поведінки зумовлена ступенем володіння комунікантом засобами мовленнєвого впливу. Основна увага при цьому приділяється зовнішньому оформленню мови, тобто її структурній досконалості.

Наступний риторичний ідеал одержав назву „сократовського”, оскільки в ньому відображені основні принципи педагогічного діалогу Сократа. До цих принципів відносяться принцип симетрії і гармонії; принцип доречності і доцільності мови, а також принцип істинності. Зазначимо, що категорія гармонії, яка об'єднує в собі поняття ритму і симетрії, є одним з центральних понять античного мовленнєвого ідеалу. Ритм і симетрія є актуальними і для сучасної риторики, в тому числі і педагогічної. Так, симетрія розглядається як рівновага позицій мовця і слухача у процесі спілкування, рівнозначність їхніх комунікативних статусів. При цьому саме слухач, як відзначає Аристотель, повинен бути головною метою комунікації. Аналогічний зміст вкладається й у поняття ритму, суть якого полягала в синхронизованості мовленнєвій дій комунікантів. При цьому вибудовується гармонічна модель спілкування, результатом якої є виникнення в партнерів по спілкуванню позитивних емоційних переживань. Розглянемо суть цих принципів у риториці Сократа і визначимо їхній взаємозв'язок із сучасними вимогами до побудови педагогічної взаємодії в методиці викладання іноземних мов. Докладна змістовна характеристика вищезгаданих принципів міститься в діалозі „Федр”.

Так, принцип істинності трактується Сократом як один з основних: „Щоб мова вийшла гарною і прекрасною, хіба оратор не повинен осягти думкою істину про предмет, про який він збирається говорити?” [202: 279]. Цей принцип у Сократа є основою етики красномовства, оскільки суть останнього полягає не просто в переконанні співрозмовника, але й у вихованні, формуванні його моральних якостей. Відповідно до твердження Сократа і Платона, „хто не знає істини, а тільки ганяється за вигаданими уявленнями про неї, у того і саме мистецтво красномовства буде ... безглуздим і грубим” [202:283]. Щодо принципу симетрії, то він передбачає упорядкованість складових частин мови: „усяка мова повинна бути складена немов жива істота: у ній повинне бути тіло з головою і ногами, а тулуб і кінцівки повинні підходити один до одного і відповідати цілому” [202:283].

Цей принцип присутній у риторичі софістів, які також приділяли увагу структурній, логічній завершеності мовленнєвого висловлення. Однак у Сократа симетричність мови, тобто правильне, логічне розташування її частин, сприяє створенню гармонічної єдності. Гармонія в мистецтві красномовства, відповідно до твердження Сократа, припускає благотворний вплив на слухача, розвиток і виховання в ньому відповідних душевних якостей.

Принцип доречності і доцільності також став одним з основних вимог до мовлення в класичній риторичі й набув подальшого розвитку в працях Аристотеля. Як стверджує Сократ, доречність мови полягає, в умінні оратора співвіднести тему свого висловлення з особливостями своїх слухачів. Такий оратор „насамперед із усією старанністю буде писати про душу і наочно покаже її, чи єдина вона і завжди собі подібна за своїми природними властивостями, чи ж у неї багато видів, залежно від того, в якому вона тілі. По-друге, він укаже, на що і чим вона по своїй природі може діяти і що діє на неї. По-третє, струнко розташувачи види мов, а також і види станів душі, він розбере всі причини, установить відповідності одного з іншим і навчить, яку душу, якими мовами і з якої причини неодмінно удасться переконати, а яку – ні ... Коли ж він буде здатний визначити, якими мовами і яку людину можна переконати, тоді при зустрічі з такою людиною він відразу зможе розпізнати її й усвідомити, що це саме та людина і та натура, про яку колись йшла мова, тепер насправді стала перед ним і, щоб переконати її у чомусь, до неї треба так-то звернутися з такими-то мовами” [202:298-299].

Отже, діалоги Сократа вважаються глибоко педагогічними по своїй суті, оскільки є методом пізнання і виховання, методом спільного пошуку істини вчителем і учнем. З позицій даного мовленнєвого ідеалу можна вважати, що людина цілковито опанувала мистецтво красномовства тільки у випадку, якщо „зустрівши відповідну душу, така людина зі знанням справи ... сіє в ній такі види мов, які корисні і самому сіячу, тому що вони не марні, у них є насіння, що родить нові мови в душах інших людей, які здатні зробити це



насіння навіки безсмертним, а сіяча - щасливим настільки, наскільки може бути щасливою людина” [202: 307].

Риторичний ідеал Сократа і Платона ліг в основу ідеалу гуманістичної риторики, суть якої полягає в досягненні гармонійних взаємин за допомогою мовленнєвого спілкування [170:187]. Слід зазначити, що принципи гуманістичної риторики знайшли своє відображення в педагогічній, науковій і культурній діяльності багатьох видатних вітчизняних педагогів, риторів, проповідників Київської колегії, а також Києво-Могилянської академії (П.Могила, Ф. Прокопович, Ф. Кокуйлович, С. Яворский, Г. Сковорода, та ін.). Крім того, під впливом вищезазначеного риторичного ідеалу сформувалися основні принципи сучасного риторико-педагогічного ідеалу. До таких принципів, відповідно до досліджень Г.К. Михальської, варто віднести: 1) принцип співробітництва; 2) принцип використання суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічного спілкування; 3) принцип евристичного педагогічного діалогу. Розглянемо суть вищезгаданих положень.

Принцип співробітництва або кооперації припускає безконфліктну педагогічну взаємодію. Цей принцип можна співвіднести з принципом симетрії і гармонії в Сократа. Його реалізація безпосередньо в процесі навчання можлива за умови використання педагогом відповідних риторичних стратегій і комунікативних тактик, спрямованих на створення гармонічних відносин між педагогом і учнями.

Принцип використання суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування припускає рівноправну участь комунікантів в процесі побудови мовленнєвої взаємодії, незалежно від виконуваної ними ролі. Однією з умов реалізації даного принципу в педагогічній риторичній вважається використання педагогом прийомів активного слухання, суть яких розглядалася раніше.

Принцип евристичного гармонічного діалогу припускає активність його учасників у процесі спільного пошуку істини. Реалізація даного принципу, як стверджує Г.К. Михальська, можлива на основі риторичних законів, що сприяють активізації аудиторії слухачів. До таких риторичних законів

відносять, по-перше, закон емоційності мовлення і, по-друге, закон хронотопічної орієнтації адресата. Проаналізуємо суть означених законів.

Емоційності мовлення педагога приділяється значна увага в педагогіці в цілому і педагогічній риторичі, зокрема. У сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях стверджується, що пізнавальне відношення до навколишньої дійсності виявляється у формуванні оцінок. Так, відповідно до досліджень С.Л. Рубинштейна, з одного боку, „хід і результат людської діяльності викликають ... у людини ті чи інші почуття”, а з іншої сторони „емоційні стани впливають на його діяльність” [227: 559]. У зв'язку з цим Р.Ю. Мартиновою було запропоновано ввести в структуру змісту навчання іноземним мовам емоційно-мовленнєвий компонент, що містить у собі емоційно-почуттєвий і лінгвістичний аспекти. Охарактеризуємо суть кожного з зазначених елементів.

Перший аспект передбачає опору на емоційно-почуттєву сферу комунікантів у процесі навчальної діяльності. Відповідно до досліджень О.Я. Чебикіна, емоційно-почуттєвий виклад і відтворення навчального матеріалу значно підвищує продуктивність процесу навчання. Аналогічний підхід до процесу засвоєння знань характерний також і для педагогічної риторичі. Так, Г.К. Михальська наголошує, що „для формування розуміння знання повинне бути оцінене; у процесі розуміння об'єктивне знання трансформується, переломлюється крізь призму особистісного знання” [177: 140]. Це означає, що однією з умов ефективного навчання є „спрямованість на полегшення формування в знаннях деякої суб'єктивної цінності, а отже – наявність у мовленні і мовленнєвій поведінці педагога емоційного ставлення до предмета мови” [177: 140].

Емоційний виклад і відтворення навчального матеріалу можливо в умовах емоціогеної ситуації, яка, відповідно до визначення О.Я. Чебикіна, є такою організацією навчальної діяльності, завдяки якій відбувається актуалізація емоцій студентів. Прикладом емоціогеної ситуації у педагогічному процесі можна вважати проблемну ситуацію, що розглядається

як така сукупність обставин, завдяки яким у комунікантів виникає можливість відкрити для себе щось нове, незвичайне. На заняттях з іноземної мови це виявляється в процесі повідомлення педагогом важливої для студентів інформації, яка сприяє виникненню співпереживання, що виявляється за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів спілкування. Отже, головною відмінною рисою емоціогених ситуацій є їхня зумовленість „самим ходом навчального процесу, розгортання якого в діях повинне бути невідомо для учнів, але добре сплановано вчителем” [167:105]. Використання подібних ситуацій може спровокувати в студентів певний емоційний сплеск, який може проявлятися у вигляді зовні неорганізованих мовленнєвих дій. Однак саме в цій неорганізованості, як вважає Р. Ю. Мартинова, і полягає реальність мовленнєвої поведінки.

Що ж стосується лінгвістичного аспекту емоційно-мовленнєвого компонента, його суть полягає в забезпеченні студентів мовними засобами, необхідними для реалізації емоційно-почуттєвого змісту.

Отже, „емоційно-мовленнєвий компонент, з одного боку, забезпечує емоційність іншомовної діяльності, яка сприймається та відтворюється, а з іншого боку - припускає вивчення таких мовних засобів, за допомогою яких ця емоційність може бути виражена” [167: 106].

Підґрунтям для закону хронотопічної орієнтації адресата є принципи античного риторичного ідеалу, які передбачають таку організацію мовлення, що дозволила б слухачу усвідомити його кінцевий результат (Г.К. Михальська). Від того, наскільки чітко слухач усвідомлює суть мовленнєвого висловлення співрозмовника, залежить легкість його розуміння і запам'ятовування. До основних засобів реалізації даного риторичного закону відноситься, насамперед, чітка структура мовленнєвого висловлення, яка б враховувала очікування адресата. Це означає, що мовлення повинне складатись з трьох основних етапів, а саме: вступу, розвитку теми та висновку. Кожен з зазначених етапів підпорядковується загальній меті висловлення. Так, наприклад, вступ, незалежно від того чи є він вступом до

теми даного заняття або введенням до навчального предмету, повинен виконувати задачу залучення слухача в пізнавальну діяльність, стимулювати його інтерес, сприяти встановленню контакту між комунікантами.

Отже, домінанта розробленої експериментальної методики формування іншомовної комунікативної культури студентів полягає в розвитку в майбутніх вчителів умінь продуктивної організації педагогічної мовленнєвої взаємодії на основі риторично оптимальних моделей мовленнєвої поведінки.

### 2.3. Дидактична модель і зміст експериментальної методики формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики

#### 2.3.1. Дидактична модель формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики.

З урахуванням теоретичних позицій нашого дослідження була розроблена експериментальна методика формування іншомовної комунікативної культури студентів з урахуванням принципів педагогічної риторики. Відповідно до основних теоретичних положень дисертаційного дослідження нами була розроблена дидактична модель формування іншомовної комунікативної культури майбутніх вчителів засобом педагогічної риторики (див. схему 2.1.), що передбачала три етапи навчання: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльний, конструктивно-творчий.

Когнітивно-збагачувальний етап був спрямований на збагачення і систематизацію знань студентів щодо основних понять риторики й етапів її розвитку. Отже, на цьому етапі ставилася задача теоретичної підготовки студентів. У зв'язку з цим навчання на даному етапі здійснювалося рідною мовою студентів.

Змістовним аспектом навчання на цьому етапі виступив розроблений нами спецкурс „Педагогічна риторика”, а саме його перший блок „Риторика як наука”. Студентам пропонувалися такі теми: „Становлення і розвиток вітчизняної і західноєвропейської (американської) риторики”; „Видатні оратори античності, середньовіччя і нового часу; „Формування педагогічного риторичного ідеалу в працях видатних ораторів і педагогів; „Особливості вітчизняного риторичного ідеалу”.

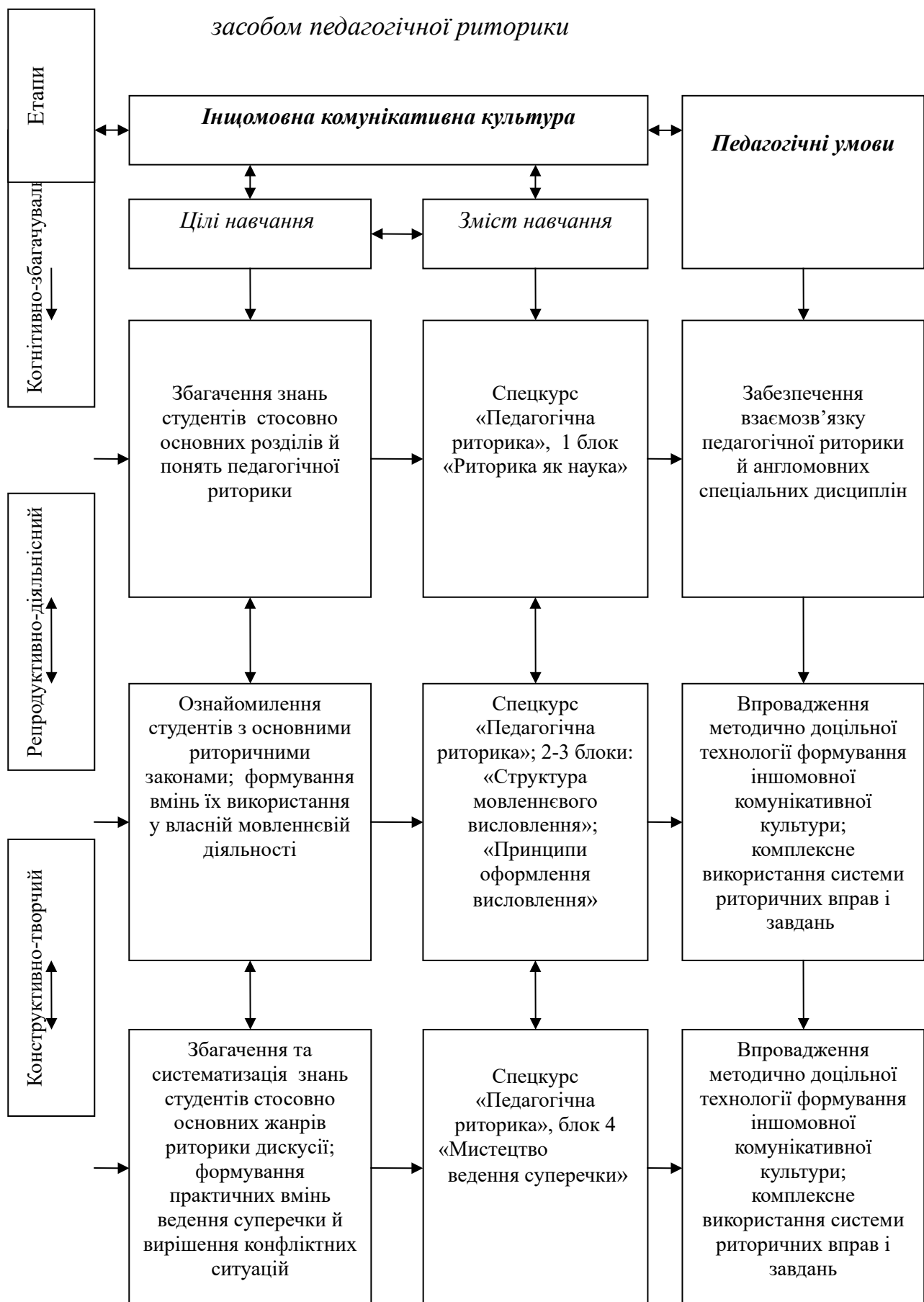
На цьому етапі реалізовувалася така педагогічна умова, як забезпечення взаємозв'язку педагогічної риторики з англійськими спеціальними дисциплінами. Серед таких дисциплін передусім виокремлюємо стилістику англійської мови, що становить теоретичну основу риторики, яка, як уважають учені (Л.І. Мацько, О.М. Мацько, Г.М. Сагач) є наукою прикладного характеру або технологією використання стилістичного потенціалу англійської мови. Особливість риторики полягає в тому, що її метою є дослідження законів ефективної організації різних видів мовленнєвої діяльності. При цьому риторика спирається на знання про особливості функціонування мови в різних сферах спілкування (функціональних стилях). Окрім того, слід відзначити зв'язок риторики з такими дисциплінами, як теоретична фонетика, теоретична граматики, лексикологія, та ін. Загальновідомо, що риторика вважається основою для виникнення сучасної лінгвістики, до складу якої входять вищезазначені предмети. Лінгвістика вивчає структуру готового тексту, а також мовні явища. Так, предметом вивчення фонетики є артикуляційно-інтонаційна система мови. Граматика досліджує правила словоутворення та основи правильної побудови словосполучень, речень і текстів. Лексикологія досліджує походження, розвиток та семантику лексичних одиниць. Риторика приділяє головну увагу процесу створення текстів різних типів, а також формуванню вміння впливати на співрозмовника, спонукати до певних дій і т.ін. Отже, для риторики важливим є процес вибору таких фонетичних, граматичних та

лексичних одиниць, які б сприяли створенню успішного, тобто впливового тексту висловлення.

Метою репродуктивно-діяльнісного етапу формування іншомовної комунікативної культури є формування в студентів знань основних риторичних законів, а також розвиток практичних умінь їх використання у

Схема 2.1

Дидактична модель формування іншомовної комунікативної культури



власній мовленнєвій діяльності. Навчання на цьому етапі здійснювалося англійською мовою.



Змістовним аспектом репродуктивно-діяльнісного етапу були другий і третій блоки спецкурсу „Педагогічна риторика”: „Структура мовленнєвого висловлення” і „Принципи оформлення висловлення”, де студенти вивчали закономірності продуктивної мовленнєвої поведінки.

Вивчення другого блоку спецкурсу передбачало такі теми: „Стратегічний закон риторики. Компоненти риторичної стратегії мовленнєвої поведінки”; „Тезис як компонент риторичної стратегії мовленнєвої поведінки”; „Правила формулювання тезису. Закон моделювання аудиторії”. Третій блок спецкурсу передбачав вивчення таких тем: „Тактичний закон риторики. Визначення комунікативно-мовленнєвої тактики. Види мовленнєвих тактик”; „Роль аргументації у процесі реалізації задуму. Види аргументації”; „Закони логіки та їх вплив на оформлення висловлення, та його структуру”; „Логічні помилки та їх наслідки”.

На цьому етапі навчання відпрацьовувалися такі практичні вміння: вміння визначати особливості комунікативної ситуації і враховувати їх у виборі відповідної стратегії і тактики мовленнєвої поведінки; вміння реалізовувати комунікативні цілі висловлення на основі ефективної риторичної стратегії; вміння формувати переконливу аргументацію з урахуванням особливостей аудиторії слухачів; уміння добирати такі мовні і мовленнєві засоби оформлення висловлення, які відповідають його цілям і змісту.

На репродуктивно-діяльнісному етапі реалізовувалися такі педагогічні умови: а) впровадження методично доцільної технології формування іншомовної комунікативної культури, що забезпечувала б поетапний розвиток необхідних умінь; б) комплексне використання системи риторичних вправ і завдань, спрямованих на розвиток іншомовної комунікативної культури. Технологія формування іншомовної комунікативної культури передбачала використання таких форм і прийомів навчання, які були б найбільш ефективними для розвитку відповідних риторичних умінь. Формування зазначених умінь відбувалось у процесі завдань спецпрактикуму: доповіді

студентів та їх обговорення й аналіз; аналіз і обговорення уривків художніх творів; діалоги і полілоги; круглі столи.

З-поміж вправ були виокремлені мовні і передмовленнєві вправи, які необхідні для підготовки учнів до участі в непідготовленій іншомовній діяльності. Розглянемо різновиди даних вправ на основі розробленої Р.Ю.Мартіновою загальнодидактичної моделі змісту навчання іноземним мовам. Оскільки розвиток мовної культури передбачає розвиток нормативної вимови, а також лексико-граматичного оформлення висловлень, розглянемо види вправ, спрямованих на розвиток кожного з вищезгаданих елементів.

З-поміж вправ, що сприяють розвитку орфоепічної культури, ми пропонуємо:

- вправи, спрямовані на розвиток здатності швидко і безпомилково озвучувати словосполучення відповідно до інтонаційних схем;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності самостійно інтонувати словосполучення різних типів;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності вимовляти словосполучення відповідно до норм іноземної мови;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності швидко і безпомилково озвучувати пропозиції по заданих інтонаційних схемах;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності самостійного інтонування пропозицій різних типів;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності вимовляти пропозиції відповідно до норм іноземної мови;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності нормативного інтонування тексту;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності нормативного інтонаційного оформлення власних висловлень, [166: 234-236].

З-поміж вправ, що сприяють розвитку лексичної нормативності, виділяємо наступні види:

- вправи, спрямовані на розвиток здатності використовувати вивчену лексику в реченнях різних граматичних типів відповідно до існуючих норм англійської мови;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності продукувати різні за формою і змістом речення, заснованих на вивченій лексиці;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності використовувати вивчену лексику в зв'язаних за змістом реченнях відповідно до сучасних норм англійської мови;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності продукувати в усній і письмовій мові тести монологічного і діалогічного характеру з використанням вивченої лексики відповідно до сучасних норм англійської мови; [166: 252-253]

Формування граматичної мовної культури передбачається здійснювати на основі наступних вправ:

- вправи, спрямовані на розвиток здатності продукувати в усному і писемному мовленні різні за формою і змістом словосполучення відповідно до існуючих граматичних норм;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності продукувати в усному і писемному мовленні різні за формою і змістом речення відповідно до сучасних граматичних норм;
- вправи, спрямовані на розвиток здатності продукувати в усному і писемному мовленні мікротексти монологічного і діалогічного характеру, які засновані на існуючих граматичних нормах [166: 261-262].

Формування культури мовленнєвого спілкування, доцільно здійснювати на основі передмовленнєвих вправ, суть яких полягає у використанні різних мовних, мовленнєвих і зорово-графічних опор. При цьому опори представлені в такій послідовності, що кожна наступна є менш інформативною, ніж попередня. Отже, кожна опора „передбачає дедалі більшу самостійність у програмуванні та зовнішньому оформленні

мовлення” [166: 312]. Поступове зменшення інформативності пропонованих опор сприяє збільшенню мовленнєвої самостійності учнів. Ми пропонуємо використовувати такі опори:

- тексти різних функціональних стилів для того, щоб у студентів сформувалось відповідне уявлення щодо багатства і стилістичного розмаїття мови, яка вивчається. Текст є найбільш інформативною опорою, оскільки він визначає як зміст висловлення, так і його лінгвістичне оформлення;
- деталізуючи слова і словосполучення, тобто такі слова і словосполучення, „які при послідовному введенні їх в одне чи кілька речень приведуть до зв'язного, досить повного висловлювання” [166: 313]. Ця опора є менш інформативною, ніж попередня, оскільки в цьому випадку студентам необхідно самостійно оформити мовну структуру висловлення;
- ключові запитання, тобто запитання, при відповіді на які „потрібно вживати кілька пов'язаних за змістом речень” [166: 316]. Ключові запитання є планом змісту тієї чи іншої теми. Кожне питання є підпунктом даної теми, тим самим, підрозділяючи її на логічно взаємозалежні частини. Розвиток даних видів умінь передбачає поступовий перехід до невідготовленого, самостійного мовлення;
- ключові слова, що так само, як ключові запитання, є планом викладу змісту теми. При цьому збільшується мовленнєва самостійність студентів. При розвитку означеного виду умінь пропонується переходити від письмового її викладу до усного з залученням додаткової лексики й емоційно-особистісною інтерпретацією змісту висловлення.

Конструктивно-творчий етапу формування іншомовної комунікативної культури спрямовувався на розвиток у студентів практичних умінь подолання комунікативних бар'єрів і конфліктних ситуацій, що є важливим елементом загальної культури педагога.

Змістовним аспектом цього етапу виступив четвертий блок спецкурсу „Педагогічна риторика”, „Мистецтво ведення дискусії”, метою якого було ознайомлення студентів з риторичними прийомами подолання комунікативних бар’єрів і формування практичних вмінь їх використання в умовах негативних комунікативних ситуацій, а також ознайомлення студентів з основними жанрами евристики і форування умінь ведення суперечки і дискусії. Студентам для вивчення пропонувались такі теми: „Конфлікт, його сутність. Поняття „комунікативний бар’єр”. Види бар’єрів спілкування”; „Риторичні прийоми зняття бар’єрів спілкування й швидкого вирішення конфліктних ситуацій”; „Евристика як розділ риторики. Жанри евристики (дискусія, дебати, диспут, полеміка). Дискусія як компонент мовленнєвої культури педагога”; „Принципи ведення дискусії в педагогічній риторичці. Стратегія і тактика дискусії”.

На конструктивно-творчому етапі реалізовувалися такі педагогічні умови: а) впровадження методично доцільної технології формування іншомовної комунікативної культури, що забезпечувала б поетапний розвиток необхідних умінь; б) комплексне використання системи риторичних вправ і завдань, спрямованих на розвиток іншомовної комунікативної культури. Технологія формування іншомовної комунікативної культури передбачала розвиток необхідних умінь на основі розробленого нами спецпрактикуму шляхом використання таких форм роботи: проведення дискусій з їх наступним аналізом; аналіз усних монологічних і діалогічних висловлювань студентів; риторичні ігри; аналіз і обговорення можливих конфліктних ситуацій. З-поміж вправ використовувалися мовленнєві і інтегровані вправи, спрямовані на формування продуктивних мовленнєвих умінь. Мовленнєві вправи припускали розвиток умінь невідготовленого усного і писемного мовлення без використання будь-яких опор, а саме:

- вправи, спрямовані на формування здатності викладати отриману інформацію у власній інтерпретації й обговорювати її;

- вправи, спрямовані на формування здатності письмово продукувати власні тексти з використанням отриманої інформації й обговорювати їх;
- вправи, спрямовані на формування здатності коментувати й обговорювати підготовлені інформаційні повідомлення;
- вправи, спрямовані на формування здатності коментувати й обговорювати спонтанні інформаційні повідомлення;
- вправи, спрямовані на формування здатності коментувати й обговорювати повідомлення, спрямовані на надання мовного впливу, а також спонтанно створювати такі повідомлення;
- вправи, спрямовані на формування здатності коментувати й обговорювати підготовлені експресивні повідомлення;
- вправи, спрямовані на формування здатності спонтанно продукувати експресивні повідомлення;
- вправи, спрямовані на формування здатності провести бесіду по запропонованій темі без будь-якої підготовки з її подальшим обговоренням [166: 308-310].

Очевидно, що до розвитку складних інтегрованих умінь доцільно приступати тільки за умови добре розвитих мовленнєвих умінь. Основою навчання при цьому є тексти, у процесі роботи над якими перед студентами ставились такі завдання:

- зрозуміти зміст тексту, використовуючи наявні лінгвістичні знання;
- використати отриману інформацію у власній мовленнєвій діяльності.

Крім того, такі тексти, відповідно до досліджень Р.Ю. Мартинової, повинні відповідати ряду лінгводидактичних вимог:

- тексти повинні ґрунтуватися на раніше вивченому лексичному і граматичному матеріалі, що значно полегшує їхнє розуміння;
- тексти повинні містити нову інформацію з вивчаємої дисципліни;

- тексти повинні містити такий мовний матеріал, який би забезпечував самостійне розуміння його студентами;
- кожен наступний текст повинен забезпечувати повторення мовного матеріалу, який було засвоєно раніше, що запобігає його забуванню.

Отже, вищеописана дидактична модель відображує основні компоненти іншомовної комунікативної культури й етапи її формування.

### 2.3.2. Змістовний аспект формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики.

Отже, деталізуємо зміст експериментальної методики формування іншомовної комунікативної культури. На основі дидактичної моделі навчання нами була розроблена програма спецкурсу „Педагогічна риторика”(див. Додаток Ж), який містив у собі чотири блоки, а саме:

- Риторика як наука (рідною мовою).
- Структура мовленнєвого висловлення (англійською мовою).
- Принципи оформлення висловлення (англійською мовою).
- Мистецтво ведення дискусії (англійською мовою).

Розглянемо задачі і зміст кожного з перерахованих вище блоків відповідно до етапів формування іншомовної комунікативної культури.

На першому когнітивно-збагачувальному етапі формування іншомовної комунікативної культури, як уже відзначалось раніше, навчання здійснювалося на базі першого блоку спецкурсу. Мета вивчення першого блоку полягала в ознайомленні студентів зі змістом спецкурсу, збагаченні знань стосовно основних розділів і понять риторики, а також у формуванні уявлення щодо основних етапів розвитку вітчизняної та західноєвропейської (американської) педагогічної риторики. Зміст даного блоку представлено в таблиці 2.7.

Проілюструємо суть вивчення вищезгаданих підрозділів на прикладі завдань, спрямованих на збагачення та систематизацію знань студентів щодо предмету „Педагогічна риторика”. Ми вважаємо доцільним використовувати

саме такі завдань на цьому етапі, оскільки їх виконання сприяє не тільки розвитку загального уявлення щодо предмету „Педагогічна риторика” та її історії, але й формуванню в студентів інтересу до означеного предмету, розумінню її ролі у сучасному суспільстві, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів.

Таблиця 2.7.

## Зміст блоку I. "Риторика як наука"

№	Етап навчання	Назва теми	Форми роботи
1	Когнітивно-збагачувальний	Становлення і розвиток відчизняної та західноєвропейської (американської) риторики	Семінари; обговорення; усні виступи; доповіді та їх аналіз
2	Когнітивно-збагачувальний;	Видатні оратори античності, середньовіччя і нового часу	Аналіз літератури; доповіді; обговорення
3	Когнітивно-збагачувальний	Формування педагогічного риторичного ідеалу у працях видатних ораторів і педагогів	Доповіді; семінари; колоквиуми
4	Когнітивно-збагачувальний	Особливості вітчизняного риторичного ідеалу	Аналіз літератури; доповіді

## Завдання 1.

**Мета:** сформувати в студентів уявлення про особливості розвитку педагогічної риторики в період відповідної історичної епохи й установити її значущість.

**Хід виконання:**

Студентам пропонується для ознайомлення й аналізу ряд уривків з творів видатних ораторів, які представляють різні історичні епохи. При цьому студентам пропонується розділитися на кілька підгруп. Перша підгрупа знайомиться й аналізує твори античних ораторів. Друга підгрупа знайомиться з творами вітчизняних ораторів. Третя підгрупа аналізує промови



представників західноєвропейської й американської риторики. Аналіз виконується за наступною схемою:

- Визначте головну думку (тезу) виступу оратора.
- Визначте й охарактеризуйте етапи розкриття тези.
- Проаналізуйте аргументацію мовця та її ефективність у процесі розкриття тези.
- Охарактеризуйте структуру виступу.
- Охарактеризуйте прийоми впливу на слухачів. Визначте, чи намагається автор співробітничати з аудиторією.
- Охарактеризуйте суть риторичних вимог до побудови й оформлення виступу у відповідний історичний період.

Для ознайомлення й аналізу студентам пропонуються уривки з наступних творів (див. Додаток 3):

- Похвала Олені (Виступ Горгія в школі ораторського мистецтва в Афінах)
- Олесь Гончар. Народився, щоб осяяти Україну.
- Звернення Папи Римського Іоанна Павла II до українського народу під час перебування в Україні.
- А.Ф. Коні. У справі про підробку розписки від імені Щербатової

#### Завдання 2.

Мета: сформувати в студентів уявлення про основні етапи розвитку сучасного педагогіко-риторичного ідеалу як основної категорії сучасної педагогічної риторики.

Хід виконання: студентам пропонується скласти усні виступи на одну з тем:

- Діалектики, елеати й піфагорійці та їх вплив на становлення античного риторичного ідеалу.
- Категорія гармонії в античній і сучасній риторичній.
- Сократ як основоположник педагогічного діалогу.

- Педагогіко-риторичний ідеал у працях Квінтіліана і М.Т. Цицерона.
- Педагогіко-риторичний ідеал у творах західноєвропейських і вітчизняних риторів XVI-XVIII століть.
- Педагогіко-риторичні ідеї Н.І. Пирогова і К.Д. Ушинського.

### Завдання 3.

Мета: перевірити рівень сформованості знань про особливості розвитку риторики в різні історичні періоди, а також знання основних риторичних понять і ступінь практичних умінь їх використання у власній мовленнєвій діяльності.

Хід виконання: Студентам пропонується розділитися на кілька груп, кожна з яких буде представляти будь-який з історичних періодів становлення педагогічної риторики. Кожна група повинна скласти усний виступ на тему „У чому користь вивчення педагогічної риторики для майбутніх вчителів іноземної мови?“, з огляду на вимоги до мовленнєвої поведінки мовця у відповідну історичну епоху. Крім того, вибирається група спостерігачів, які будуть стежити за дотриманням вищезазначеної вимоги. Студенти повинні представити:

- період діяльності Сократа і Платона;
- період розвитку риторики в епоху Давнього Рима;
- період розвитку західноєвропейського риторичного ідеалу епохи Відродження;
- період становлення вітчизняної риторики епохи Київської Русі;
- період становлення вітчизняної педагогічної риторики Нового часу.

На другому, репродуктивно-діяльностному етапі навчання, формування іншомовної комунікативної культури здійснювалося на основі другого і третього блоків спецкурсу „Педагогічна риторика“. Ціль вивчення другого блоку полягала в ознайомленні студентів із трьома основними законами риторики, а саме: концептуальним законом, законом моделювання аудиторії і стратегічним законом, суть яких була проаналізована раніше, а також формування в студентів наступних видів умінь:

- уміння формулювати комунікативні цілі майбутнього висловлення;
- вміння формулювати задум майбутнього висловлення;
- вміння визначати тему висловлення відповідно до задуму і запланованих цілей;
- вміння скласти теоретичний план реалізації задуму-концепції майбутнього висловлення відповідно до цілі й умов комунікації (сформулювати риторичну стратегію мовленнєвої поведінки);
- вміння аналізувати умови мовленнєвого спілкування з урахуванням особливостей аудиторії

Змістовний аспект даного блоку подано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Блок II. Структура мовленнєвого висловлення.

№	Етап навчання	Назва теми	Форми роботи
1	Репродуктивно-діяльнісний	Стратегічний закон риторики. Компоненти риторичної стратегії мовленнєвої поведінки.	Аналіз виступів; дискусій
2	Репродуктивно-діяльнісний; продуктивно-творчий	Теза як компонент риторичної стратегії мовленнєвої поведінки.	Доповіді й їх аналіз; обговорення; круглий стіл
3	Репродуктивно-діяльнісний; продуктивно-творчий	Правила формулювання тези. Закон моделювання аудиторії.	Усні виступи й їх аналіз; діалоги; полілоги

Проілюструємо формування означених умінь на прикладі відповідних вправ комунікативного характеру. Значення цих вправ, на нашу думку, полягає у розвитку здатності ятко визначати комунікативну мету та задум майбутнього висловлення, а також складати план їх реалізації. Наявність

таких умінь вважаться першим кроком до побудови успішної мовленнєвої поведінки.

#### Завдання 1.

Мета: сформувати вміння формулювати тему висловлення згідно його комунікативних цілей і задуму.

#### Хід виконання:

На дошці написані наступні слова: „happiness” (щастя), „depression” (депресія), „anxiety” (тривога), „laugh” (сміх). Студентам пропонується, працюючи в групах або індивідуально, вибрати будь-яке з них і визначити відповідну їм тему для монологу, діалогу або полілогу. При цьому мовленнєве висловлення повинне відповідати ряду умов, а саме:

- ґрунтуватися на особистому досвіді студента;
- охоплювати ряд питань;
- тривати не більш 7 хвилин;
- бути цікавим для слухачів.

Після вибору теми студенти можуть об'єднатися в групи по ключовому слову. Кожна група визначає тему і ведучого. Наприклад, на одному з занять по педагогічній риторичі одна з підгруп у рамках ключового поняття „happiness” (щастя) визначила наступну тему: „Soap operas on TV make people feel happier” („Телесеріали роблять людей щасливішими”). Наступна робота велась у такий спосіб:

Ведучий: „Do you happen to know that one surprising piece of research found out that people who regularly watch soaps on TV are much happier than those who never do? Some psychologists believe that this happens because such programmes provide viewers with an imaginary set of friends. Now, let's listen and find out whether it is so or not”. („Чи знаєте ви, що, відповідно до недавнього наукового дослідження, було доведено, що люди, які регулярно дивляться телесеріали, набагато щасливіші за тих, хто ніколи цього не робить? Деякі психологи пояснюють це тим, що, завдяки подібним телепрограмам, у глядачів з'являються уявні друзі. Давайте послухаємо кілька історій і

з'ясуємо, так це чи ні”). Після цього кожен із членів групи розповідає свою історію в рамках позначеної теми (в одному з нових серіалів побачив(ла) персонажа, що втілює в собі такі риси характеру, що хотів(ла) би бачити у своєму другу; якому герою телесеріалу більше всього співчуваю і т.п.).

#### Завдання 2.

Мета: збагатити і систематизувати знання студентів щодо риторичного закону моделювання аудиторії. Навчити правильно визначати й аналізувати статус співрозмовника в спілкуванні і будувати висловлення відповідно до психологічних і соціальних особливостей слухачів.

#### Хід виконання:

Студентам пропонується кілька ситуацій, у яких їм необхідно викласти свою точку зору з різних позицій. При цьому вся група поділяється на дві підгрупи. Перша – це учасники обговорення. Друга складається з експертів, задача яких полягає в тому, щоб визначити, як студенти першої підгрупи справляються з завданням. Кожна з підгруп одержує однаковий набір карток, у яких визначені ролі учасників обговорення:

- You are a person who denies everything new and unusual. From your point of view technical progress of our civilization, various political and social changes will lead to nothing good. Life should be stable and predictable. There mustn't be any sudden changes in the development of the mankind. (Ви не сприймаєте нічого нового і незвичайного. З вашого погляду технічний прогрес цивілізації, усілякі політичні і соціальні зміни ні до чого гарного не приведуть. Життя повинне бути стабільним і передбачуваним. У розвитку людства не повинно бути ніяких різких, несподіваних змін.)
- Arguing is the sense of your life. You use any opportunity to express your point of view through arguing. While doing that you always try to prove that you are right whatever it takes. (Суперечка складає сенс вашого життя. Ви вступаєте в суперечку з найменшого приводу. При цьому ви завжди намагаєтеся будь-що довести свою правоту.)

- You are a researcher and the sense of your life lies in a constant search for the new ways of the development of mankind. You are firmly convinced that each new idea has a right for existence whatever the consequences. Your belief is that the progress of any civilization is impossible without sacrifices and losses. (Ви - учений-дослідник, сенс життя якого полягає в безперервному пошуку нових шляхів розвитку людства. Ви твердо переконані, що будь-яка ідея, незалежно від своїх наслідків, має право на існування. Ви вірите в те, що прогрес будь-якої цивілізації неможливий без жертв і втрат).
- You don't have any firm life position. You easily agree with everything that is said around you and change your opinion very quickly. (У вас відсутня будь-яка життєва позиція. Ви легко погоджуєтеся з усім, що говориться навколо вас і дуже швидко змінюєте свою думку.)
- You want to get the meaning of any discussion sincerely and understand your partners. You listen very attentively to what they say and ask questions trying to get into every detail. (Ви щиро хочете вникнути в зміст дискусії і зрозуміти своїх співрозмовників. Ви уважно слухаєте, що вони говорять, і ставите уточнюючі питання.)
- You never listen to what is being said around you. Your statements never correspond to the topic under discussion and are always off the point. (Ви нікого і нічого не слухаєте. Усі ваші висловлення не пов'язані з темою, яка обговорюється, і не мають ніякого відношення до того, що говорять ваші співрозмовники.)
- Whatever is said around you doesn't interest you at all. Any discussion bores you very much. (Усе, що відбувається, вас зовсім не цікавить. Будь-яка дискусія стомлює вас.)
- You should behave as you like and say what you want. (Поводьтеся так, як вважаєте за потрібне).

При зміні теми обговорення його учасники міняються картками для того, щоб постійно змінювати стиль мовленнєвої поведінки. Для дискусії пропонуються наступні теми:

- Can the cloning of a human being be considered acceptable? (Чи можна вважати прийнятним клонування людини?)
- Global warming and changes of our climate are natural processes which are not connected with the technical development of mankind. (Глобальне потепління і зміни клімату - природні процеси, не пов'язані з технічним розвитком людства)
- Action heroes on TV - why do we love them? (Супергерої на екрані - чому ми їх любимо)

### Завдання 3.

Мета: збагатити і систематизувати знання студентів щодо стратегічного закону риторики, а також сформувати практичні вміння визначати задум-концепцію майбутнього висловлення і співвідносити його з темою.

### Хід виконання:

Студентам пропонується скласти невелике монологічне висловлення, використовуючи висловлення, запропоновані викладачем. При цьому кожен виступаючий одержує опис аудиторії, перед якою він повинен виступити. Експертна комісія стежить за тим, щоб висловлення, по-перше, відповідало задуму і, по-друге, відповідало інтересам аудиторії.

### Висловлення [258]:

- The art of diplomacy consists in making the opponent wait. (Мистецтво дипломатії полягає в тому, щоб змусити супротивника чекати.)
- Only in fairy tales a princess kisses an ugly frog and it turns into a charming prince. In real life all is vice versa: a princess kisses a charming prince and it turns into an ugly frog. (Тільки в казках принцеса цілує жабу, і та перетворюється в прекрасного принца. У житті все навпаки: принцеса цілує принца, і він стає огидною жабою.)
- One should take a risk. The miracle of life can be conceived entirely only when we are ready for something unexpected to happen. (Необхідно ризикувати. Чудо життя можна досягнути повною мірою лише тоді, коли ми будемо готові до того, що станеться несподіване.)

- How will a humanist act should he see a crocodile stealing up to a sleeping cannibal? (Як вчинить гуманіст, побачивши, що крокодил підкрадається до людожеру, який задрімав?)

#### Завдання 4

Мета: навчити студентів визначати задум мовленнєвого висловлення, а також формулювати свій власний задум на основі наслідування зразкам.

Хід виконання:

Студентам пропонуються для ознайомлення і риторичного аналізу ряд уривків з наступних творів (див. Додаток К):

- Ronald Reagan to American Hostages held by Iran
- John F. Kennedy. Speech to the Greater Houston Ministerial Association
- O. Wilde. The picture of Dorian Gray.

Для проведення риторичного аналізу пропонується наступна схема:

- Охарактеризуйте ситуацію спілкування;
- Визначте мотиви висловлення;
- Визначте комунікативні наміри мовця;
- Сформулюйте головну думку (тезу) висловлення;
- Охарактеризуйте адресанта висловлення і його позицію.

Вивчення третього блоку спецкурсу „Педагогічна риторика”, що одержав назву „Принципи оформлення висловлення” передбачало досягнення наступних цілей:

- Ознайомити студентів зі змістом тактичного закону риторики;
- Ознайомити студентів з різновидами комунікативно-мовленнєвих тактик спілкування і сформулювати практичне вміння їх використання під час реалізації відповідної стратегії;
- Ознайомити студентів зі змістом основних законів логіки і визначити їхнє значення для організації ефективної мовленнєвої поведінки;
- Ознайомити студентів із принципами добора аргументації і сформулювати практичні вміння переконливо аргументувати.



Змістовний аспект даного блоку подано у наступній таблиці:

Таблиця 2.9.

Блок III. Принципи оформлення основної частини мовленнєвого висловлення

№ п/п	Етап навчання	Назва теми	Форми роботи
1	Репродуктивно-діяльнісний	Тактичний закон риторики. Визначення комунікативно-мовленнєвої тактики. Види мовленнєвих тактик.	Аналіз і обговорення художніх уривків
2	Репродуктивно-діяльнісний	Роль аргументації у процесі реалізації задуму. Види аргументації.	Усні виступи, їх аналіз; діалоги
3	Репродуктивно-діяльнісний	Закони логіки та їх вплив на оформлення висловлення, його структуру	Аналіз уривків і висловлювань
4	Продуктивно-творчий	Логічні помилки та їх наслідки	Аналіз усних виступів;

Проілюструємо способи досягнення вищезазначених цілей навчання на прикладі відповідних завдань. Використання цих завдань зумовлено необхідністю розвитку у майбутніх учителів уміння переконливо аргументувати свою точку зору. Відзначимо, що означені завдання спрямовані також на вивчення логічного аспекту риторики, що пояснюється тісним взаємозв'язком між логікою та риторикою, який полягає в тому що риторика досліджує зміст задуму, а логіка – його адекватне структурне оформлення. Отже, вивчення третього блоку спецкурсу „Педагогічна риторика” сприяє формуванню у студентів здатності добирати такі мовленнєві прийоми та мовні засоби їх структурного оформлення, які відповідають комунікативним намірам учасників спілкування, а також умовам комунікації.

Завдання 1.

Мета: Сформувати в студентів уявлення стосовно основних логічних законів і видів аргументації.

Хід виконання:

Студентам пропонуються для ознайомлення й аналізу уривки з наступних художніх творів (див. Додаток Л.1):

- J.M. Barrie, Peter Pan and Wendy.
- W.S. Maugham "The Razor's Edge".
- Galsworthy "The Apple Tree".

Студентам необхідно охарактеризувати аргументацію співрозмовників за наступною схемою:

- визначте вид аргументації (логічні аргументи; аргументи за аналогією; конкретно-ситуативні аргументи і т.д.);
- визначте, чи відповідає аргументація тезі висловлювання;
- визначте, чи сприяє аргументація, яка використовується розкриттю задуму-концепції;
- оцініть дієвість й ефективність аргументації;
- охарактеризуйте комунікативну ситуацію;
- визначте наявність у мовленні комунікантів будь-яких логічних помилок. Оцініть ступінь їх впливу на дієвість висловлення.

Завдання 2.

Мета: ознайомити студентів зі змістом основних логічних законів (законом тотожності; законом непротиворіччя; законом виключеного третього; законом достатньої підстави) і навчити їх виявляти логічні помилки, викликані порушенням вищезгаданих законів.

Хід виконання:

Студентам пропонується ознайомитися з уривками з художнього твору Л. Керролла „Alice's adventures in Wonderland” („Аліса в країні чудес”) (див Додаток Л.2) і відповісти на запитання: „Який логічний закон було порушено у даному уривку, і які наслідки цієї логічної помилки?”

### Завдання 3.

Мета: навчити студентів формулювати судження, ґрунтуючись на законах логіки.

Хід виконання: Студентам пропонується ряд уривків з художніх творів (див. Додаток Л.3), ґрунтуючись на яких їм необхідно вивести логічні умовиводи.

### Завдання 4.

Мета: навчити студентів грамотно, з позицій логіки, будувати аргументацію на захист своєї тези.

Хід виконання: Студентам пропонується ряд ситуацій (див. Додаток Л.4), головну думку яких необхідно або довести, або спростувати. При цьому група підрозділяється на три підгрупи. Задача першої підгрупи полягає в тому, щоб привести докази в підтримку головної тези. Задача другої підгрупи - спростувати цю ж тезу. При цьому учасники обговорення повинні використовувати приклади з історії, науки, сучасного життя, літератури, кінематографа і т.д. Третя підгрупа - це експертна комісія, яка повинна відслідковувати й аналізувати правильність і дієвість доказів, що приводяться.

### Завдання 5.

Мета: визначити ступінь сформованості практичних умінь правильно і логічно аргументувати і захищати тезу висловлення.

Хід виконання: студентам пропонуються картки, що містять приклади проблемних ситуацій, у яких їм необхідно продемонструвати свою здатність аргументувати і захищати свою тезу. Кожен готує невеликий монологічний виступ. При цьому інша частина групи повинна оцінити успішність кожного висловлення, спираючись на наступну схему аналізу:

- Які види аргументів використовує мовець?
- Чи сприяють вони реалізації риторичної стратегії?
- Чи відповідає аргументація умовам ситуаційного контексту?
- Чи підтримані аргументи необхідними доказами?

- Чи присутні в мовленні доповідача логічні помилки? У чому їх причина?
- Охарактеризуйте невербальні засоби спілкування, які використовує автор (інтонацію, паузи, жести, позу під час виступу і т.д.). Визначте їхню роль.

Приклад можливої ситуації:

- You would like to start your own courses of foreign languages where the process of learning them is based on using your own methods which have already proved their effectiveness. All you need is a definite sum of money to make the courses function. Try to persuade your would-be sponsor to provide you with it and take into consideration that he (she) is:
  - a well-known prosperous businessman who agreed to give you 10 minutes of his time;
  - your parents who are convinced that are still too young and inexperienced to live and work on your own;
  - your former classmate who was not a brilliant pupil and still hasn't got any higher education but who has achieved a lot. He still believes that education doesn't help to achieve success.
  - your distant relative who has quite a sufficient sum of money in one of the Swiss banks but who considers that studying foreign languages doesn't require any special methods. It doesn't actually matter how you study languages as long as you can speak them well enough to be understood.
- Ви б хотіли відкрити курси по вивченню іноземних мов, засновані на вашій власній експериментальній методиці, що вже довела свою ефективність. Однак, для того, щоб курси почали функціонувати, вам необхідна певна сума грошей. Постарайтеся переконати вашого можливого спонсора надати вам ці гроші. При цьому вам необхідно врахувати, що в ролі спонсора виступають:
  - відомий успішний підприємець, який погодився приділити вам 10 хвилин свого часу;

- ваші батьки, які переконані, що ви ще занадто молоді і недосвідчені, щоб почати самостійне життя;
- ваш колишній однокласник, який ніколи не був блискучим учнем і так і не одержав вищї освіти, але при цьому багато чого досяг. Крім того, він упевнений в тому, що освіта не може допомогти досягти успіху.
- ваш далекий родич, у якого є значна сума грошей в одному із швейцарських банків, але який вважає, що метод вивчення іноземних мов не такий вже й важливий. Головне - навчитися говорити так, щоб тебе розуміли.

На третьому, продуктивно-творчому етапі формування іншомовної комунікативної культури, навчання здійснювалось відповідно до цілей четвертого блоку спецкурсу „Педагогічна риторика”. Необхідність вивчення блоку „Мистецтво ведення дискусії” викликана тим, що, відповідно до досліджень з педагогічної риторики (О.О. Мурашов), вміння грамотно сперечатися, а також уміння запобігати в процесі суперечки або дискусії конфліктним ситуаціям, які виникають у процесі навчання, є важливим компонентом комунікативної культури педагога. Формування цього вміння ґрунтується на здатності педагога правильно будувати свою мовленнєву поведінку в процесі можливої суперечки. Крім того, розвиток означених умінь сприяє розвитку мовленнєвої діяльності студентів, а також інтенсифікації навчального процесу. Отже, завданнями цього розділу є:

- ознайомлення студентів із риторичними прийомами подолання комунікативних бар'єрів і можливих конфліктних ситуацій, а також формування практичних умінь їхнього використання;
- ознайомлення студентів із основними жанрами евристики;
- формування практичних умінь ведення дискусії.

Змістовний аспект даного розділу відображено у таблиці 2.10.

Проілюструємо суть формування умінь ведення дискусії на прикладі відповідних комунікативних завдань, суть яких полягає у формуванні вміння ведення різних видів суперечки.

Таблиця 2.10

## Блок IV „Мистецтво ведення суперечки”

№ п/п	Етапи навчання	Назва теми	Форми роботи
1	Продуктивно-творчий	Конфлікт, його суть. Поняття „комунікативний бар’єр”. Види бар’єрів спілкування	Проведення дискусій з їх наступним аналізом
2	Продуктивно-творчий	Риторичні прийоми зняття бар’єрів спілкування й швидкого вирішення конфліктних ситуацій	Аналіз уривків і усних висловлювань;
3	Продуктивно-творчий	Евристика як розділ риторики. Жанри евристики (дискусія, дебати, диспут, полеміка). Дискусія як компонент мовленнєвої культури педагога	Риторичні ігри
4	Репродуктивно-діяльнісний ; продуктивно-творчий	Принципи ведення дискусії в педагогічній риторичній. Стратегія й тактика дискусії	Аналіз і обговорення конфліктних ситуацій

Очевидно, що в даному розділі спецкурсу „Педагогічна риторика” переважним є розвиток умінь діалогічного мовлення.

## Завдання 1.

Мета: сформувати в студентів уявлення про суть понять „суперечка”, „дискусія”, „диспут”, „полеміка”, „дебати” шляхом спостереження й аналізу мовленнєвої поведінки учасників суперечки на прикладі уривків з художніх творів і публіцистики.

## Хід виконання:

Студентам пропонуються уривки з ряду художніх творів (див. Додаток М.1), у яких відображено різновиди мовленнєвої поведінки комунікантів у процесі ведення суперечки, з метою проведення риторичного аналізу за наступною схемою:

- Охарактеризуйте вид суперечки:
  - за мотиваційною спрямованістю;
  - за соціальною значимістю проблеми;
  - за кількістю учасників;
  - за наявністю слухачів;
  - за формою проведення;
- Охарактеризуйте предмет суперечки (його актуальність і способи представлення);
- Охарактеризуйте точність і логічність пред'явлення тези;
- Охарактеризуйте наступні якості учасників суперечки:
  - ступінь зацікавленості;
  - вміння коригувати свою мовленнєву поведінку з урахуванням умов комунікативної ситуації;
  - уміння визначати причину змін у мовленнєвій поведінці співрозмовника;
  - уміння дотримуватися обраної позиції;
  - уміння слухати співрозмовника й іти на компроміс;
  - культура мовленнєвої поведінки;
- Охарактеризуйте стратегію впливу на співрозмовника (переконання, примус, доказ і т.д.)
- Охарактеризуйте аргументацію учасників суперечки:
  - вид аргументації;
  - відповідність обраної риторичної стратегії;
  - наявність логічних помилок;
- Охарактеризуйте процес завершення суперечки:
  - визнання тези обома сторонами;
  - коригування тези обома сторонами;
  - відмова від старої тези і вироблення нового положення;
  - визнання однієї із сторін своєї поразки.

Для аналізу пропонуються уривки з наступних творів:

- Austen „Pride and Prejudice”;

- J.D. Salinger „The Catcher in the rye”;
- E. Bronte „Wuthering Heights”.

#### Завдання 2.

Мета: формування уміння аналізувати причину виникнення бар'єрів спілкування, а також уміння їхнього подолання.

Хід виконання:

Студентам пропонується для аналізу ряд ситуацій, у яких міститься опис негативних комунікативних сценаріїв (конфліктів). Схема аналізу:

- охарактеризуйте мовленнєву поведінку учасників конфліктної ситуації;
- визначте ініціатора конфлікту;
- визначте вид комунікативного бар'єра і причини його виникнення;
- охарактеризуйте риторичні прийоми, які використовують учасники конфлікту для його вирішення;
- запропонуєте свій шлях подолання негативного комунікативного сценарію.

Приклад можливої конфліктної ситуації:

- The teacher, intending to give her pupil a bad mark, asked him to hand in the copy-book. „The copy book is my private property, that's why I'm not going to give it to you”. – „Your bad mark is your own property too”, - the teacher said. – „That is why I refuse getting it and allow you not to give it to me”. – „Give me the copy book immediately otherwise your property will be decorated by the director's demand for your parents who are by the way the real owners of your copy book to come to the school”.
- Учителька забрала в учня щоденник із наміром поставити двійку. „Щоденник - моя приватна власність, тому я вам його не дам” - заявляє учень. – „Двійка - теж твоя приватна власність”, - відповідає педагог. – „Тому я від неї відмовляюся і дозволяю вам її не ставити”. – „Негайно давай щоденник, інакше твою особисту власність директор прикрасить викликом батьків до школи, які, до речі, є дійсними власниками твого щоденника”.



## Завдання 3.

Мета: сформувати практичні уміння організації ефективної риторичної стратегії для швидкого подолання комунікативних бар'єрів і виходу з конфліктних ситуацій.

Хід виконання: Студентам пропонується ряд ситуацій, що містять опис негативного комунікативного сценарію. Завдання студентів полягає в тому, щоб знайти нестандартне розв'язання конфлікту. При цьому вони повинні діяти спонтанно, без попередньої підготовки.

Приклади можливих конфліктних ситуацій:

How would you react in the following situations? (Як би ви відреагували в наступних ситуаціях?)

- On entering the classroom at the beginning of the lesson you notice such a sign on the blackboard: „Away with the new teacher!” (При вході в клас ви помічаєте напис на дошці: „Геть нового вчителя!”)
- One of your pupils is constantly irritating you with his jokes the object of which can be your appearance, your style of behaviour, your mistakes etc. (Один з ваших учнів постійно намагається вивести вас із себе своїми жартами, предметами яких можуть бути ваша зовнішність, ваш стиль поведінки, ваші промахи і т.ін.)
- All your tries to explain the new material the class meets with a mooing sound. (Усі ваші спроби пояснити новий матеріал клас зустрічає дружним муканням).
- During the presentation of the new material you notice one of your pupils doing a make up. After your reprimanding her she pretends to put her cosmetics away. But some minutes later you see that she has returned to her actions. (Під час пояснення нового матеріалу ви помічаєте, що одна з учениць робить макіяж. Після зробленого вами зауваження вона робить вигляд, що забрала усі свої косметичні засоби. Однак через кілька хвилин ви помічаєте, що вона повернулася до свого заняття).

## Завдання 4.

Мета: сформувати практичні вміння ведення різних жанрів суперечки (диспуту, полеміки, дискусії та ін.)

Хід виконання:

Студентам пропонується ряд дискусійних тез, що містять певну актуальну проблему. Кожен з учасників дискусії повинен висловити свою точку зору і при цьому захистити свою позицію. Під час виконання завдання група контролерів-експертів аналізує мовленнєву поведінку кожного з комунікантів.

Приклади дискусійних тез:

- Cloning from an already existing human will provide the opportunity for parents to pick their „ideal” child. They will be able to pick out every aspect of the child and make sure that it is perfect before they decide to have it. - Клонування вже існуючої людини дозволить батькам створити „ідеальну” дитину. Вони зможуть підібрати такі риси зовнішності і характеру, що зроблять його досконалим ще до народження.
- People on low-fat diets are more likely to meet a violent death! - Люди, які дотримуються дієт з низьким змістом жирів, частіше, ніж інші, можуть стати жертвами насильницької смерті!
- There are some certain genes which probably decide how cheerful you are in comparison to others in a similar situation. - Існують визначені гени, від яких, можливо, залежить рівень вашого гарного настрою в порівнянні з іншими людьми в аналогічній ситуації.

Завдання 5. Риторична гра „Суд”.

Мета: удосконалювання практичних умінь техніки суперечки в колективному тренінзі.

Хід виконання:

Гра проводиться на основі художнього твору Р. Шекли „The Prize of Peril” (див. Додаток М-2). Після ознайомлення з зазначеним оповіданням група вибирає об'єкт обвинувачення, позивача, суддю, присяжних (2-3 студента), прокурора, адвоката позивача, адвоката обвинувачуваних, свідків позивача. Кожен з них у відповідності зі своєю роллю готує необхідні

документи і обмірковує свій виступ. Обраний групою суддя стає ведучим і вводить присяжних у ситуацію „справи”, називає позивача, відповідача, прокурора, присяжних, адвокатів сторін; знайомить усіх з „висновком обвинувачення”, який було складено слідчим; ставить запитання „позивачу” та „відповідачу”. Після цього він дає слово „прокурору” та „адвокатам”, які запрошують своїх свідків. Після прослуховування справи суддя і присяжні оголошують рішення, яке підкріплено вагомими аргументами. По закінченні гри проводиться докладний риторичний аналіз мовленнєвої поведінки учасників.

Отже, розроблена нами експериментальна методика формування іншомовної комунікативної культури відображує основні етапи її розвитку згідно з дидактичною моделлю.

#### 2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури в майбутніх вчителів

На прикінцевому етапі експерименту була проведена порівняльна характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів. Для цього студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано виконати завдання, які були аналогічні тим, що пропонувалися під час констатувального експерименту. Проаналізуємо отримані результати. Кількісні дані, які відображують рівень самооцінки студентами іншомовної комунікативної культури на прикінцевому етапі наведено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Оцінка студентами свого рівня сформованості іншомовної комунікативної культури

	Рівні сформованості іншомовної комунікативної культури, %
--	---

Критерії	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Нормативність мовлення	25	8	50	37	25	45	-	-
Конструктивно-прогностичий	23	7	48	30	29	50	-	13
Контактно-етикетний	26	5	50	40	24	50	-	5

Згідно з отриманими даними, відзначаються істотні позитивні зміни в оцінюванні студентами експериментальної групи (ЕГ) свого рівня сформованості іншомовної комунікативної культури. Так, за першим критерієм високий рівень відзначили в себе 25% студентів. Більшість респондентів (50%) оцінили свій рівень іншомовної комунікативної культури як достатній. Частина студентів (25%) вважають, що знаходяться на задовільному рівні. За другим, конструктивно-прогностичним критерієм свій рівень сформованості іншомовної комунікативної культури оцінили як високий 23% студентів

Значна частина майбутніх вчителів (48%) вважають, що знаходяться на достатньому рівні. Частина опитаних (29%) оцінили свій рівень сформованості іншомовної комунікативної культури як задовільний. За третім, контактно-етикетним критерієм, 26% студентів вважають, що знаходяться на високому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури.

50% оцінюють свій рівень як достатній, а 24 % впевнені, що їхній рівень розвитку іншомовної комунікативної культури відповідає задовільному. При цьому, слід зазначити відсутність низького рівня самооцінки за всіма критеріями. Що стосується студентів контрольної групи (КГ), то тут не відбулося істотних змін. Позитивні зміни коливалися в межах 3-7% у рамках різних критеріїв. Так, за першим критерієм високий рівень у себе відзначило

лише 8% студентів, достатній - 37%, а більшість респондентів (45%) оцінили свій рівень розвитку іншомовної комунікативної культури як задовільний. За другим критерієм, високий рівень відзначили в себе 7% студентів, достатній - 30%, а задовільний - 50%, тобто більше половини опитаних. При цьому 13% вважають, що знаходяться на низькому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури. За третім критерієм лише декілька (5%) студентів контрольної групи оцінюють свій рівень розвитку іншомовної комунікативної культури як високий. Значна частина (40%) вважає, що знаходиться на достатньому рівні, в той час, як більшість майбутніх учителів (50%) оцінюють свій рівень як задовільний. Відзначимо, що 5% студентів оцінили свій рівень іншомовної комунікативної культури як низький.

З метою одержання більш достовірних результатів був використаний також метод експертних оцінок, а також метод розв'язання творчих завдань. Кількісні результати дослідження подані в таблиці 2.12.

Згідно отриманим кількісним даним, при визначенні рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури, у студентів експериментальної групи були відзначені істотні позитивні зміни. Так, високий рівень іншомовної комунікативної культури на прикінцевому етапі експерименту був відзначений у 26% респондентів, у той час як на констатувальному етапі високий рівень спостерігався лише в 4% студентів.

Таблиця 2.12.

Рівні сформованості іншомовної комунікативної культури студентів експериментальної і контрольної груп

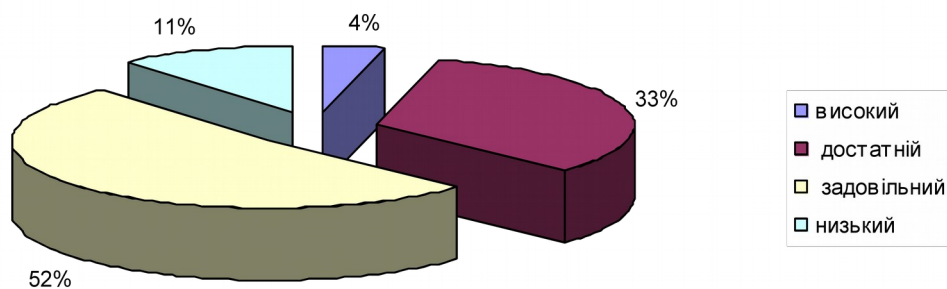
Рівні сформованості іншомовної комунікативної культури	Група			
	експериментальна		контрольна	
	до експеримента	після експеримента	до експеримента	після експеримента
Високий	4	26	4	4

Достатній	33	52	37	40
Задовільний	52	22	44	44
Низкий	11	–	15	12

Після проведеної експериментальної роботи у більшості студентів (52%) було виявлено достатній рівень сформованості іншомовної комунікативної культури (було 33%). Значно знизилася кількість студентів (до 22%), на задовільному рівні сформованості іншомовної комунікативної культури в (було 52%). Крім того, не виявлено студентів на низькому рівні. Це дозволяє зробити висновок про збіг даних, отриманих у результаті аналізу виконаних студентами експериментальних завдань, з даними оцінювання студентами свого рівня сформованості іншомовної комунікативної культури. Отже в студентів експериментальної групи був сформований адекватний рівень самооцінки. Щодо студентів контрольної групи, то там не було відзначено суттєвих змін в рівні сформованості іншомовної комунікативної культури. Так, на прикінцевому етапі експерименту на високому рівні так само залишилися 4% студентів. Достатній рівень був відзначений у 40% респондентів (було 37%). Більшість студентів (44%), як і раніше, залишилися на задовільному рівні. Дещо знизилась кількість майбутніх вчителів на низькому рівні - з 15% до 12%. Відтак, можна зазначити, що в контрольній групі не виявлено істотних позитивних змін. Порівняльна характеристика даних, отриманих у результаті роботи з експериментальною і контрольною групами, наведена в діаграмах 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.

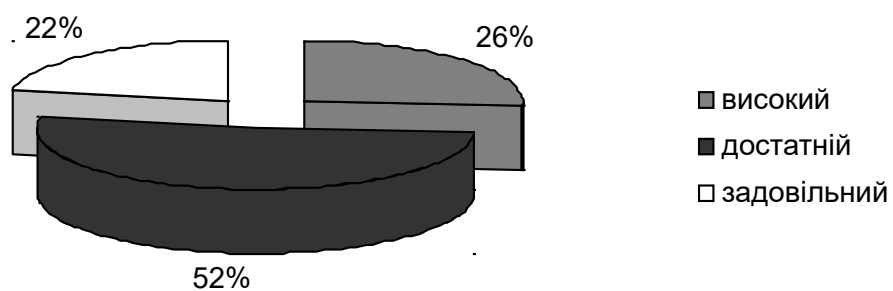
Діаграма 2.1

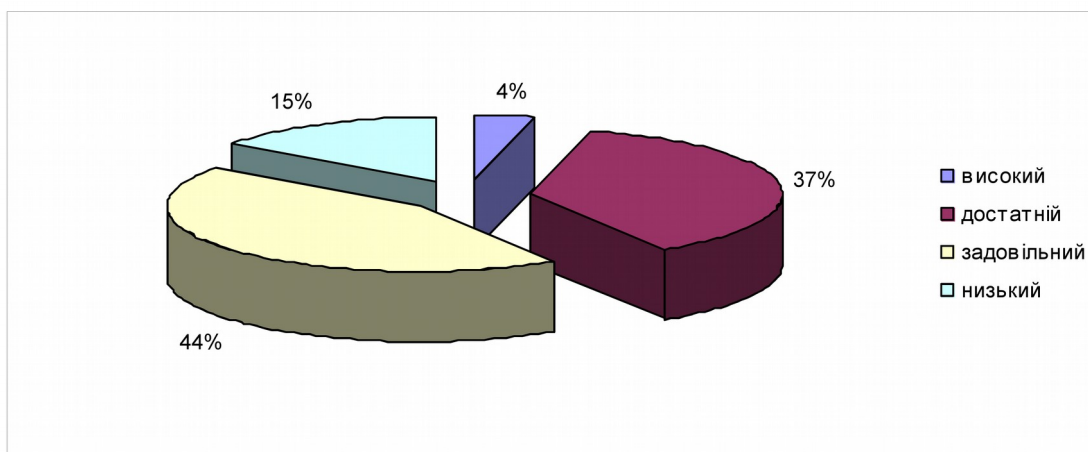
Рівні сформованості іншомовної комунікативної культури студентів  
експериментальної групи  
До експерименту



Діаграма 2.2.

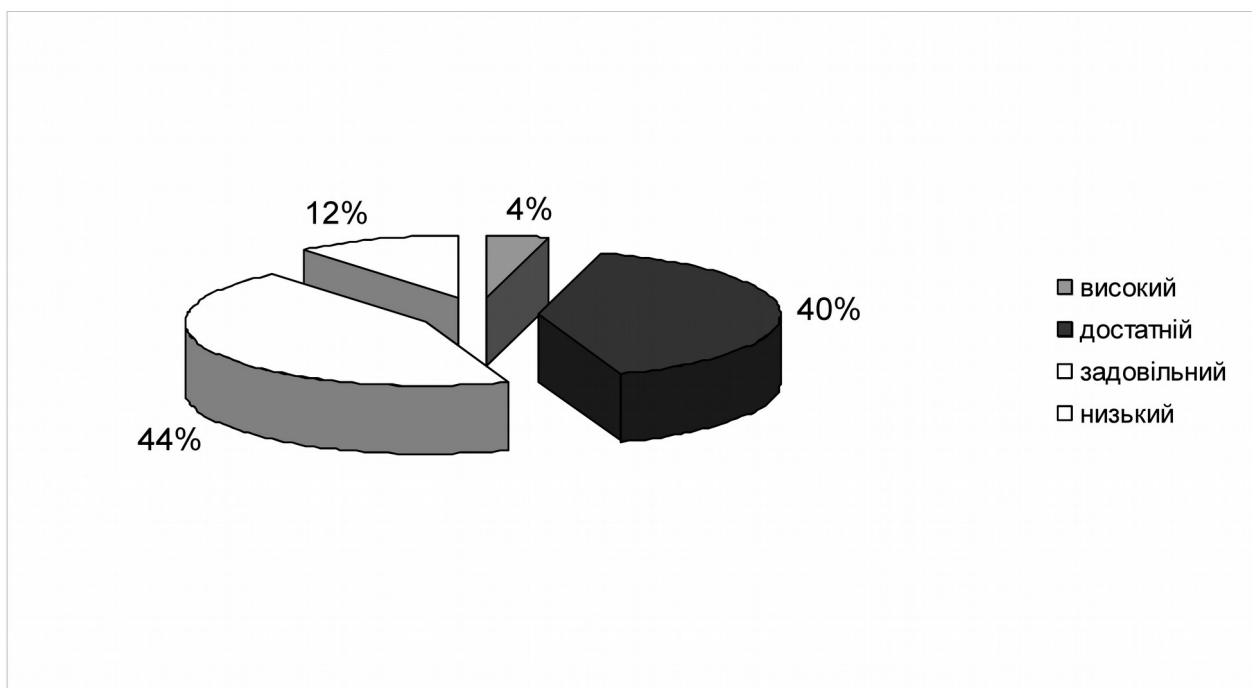
Рівні сформованості іншомовної комунікативної культури студентів  
експериментальної групи  
Після експерименту





Діаграма 2.4.

Рівні сформованості іншомовної комунікативної культури студентів  
контрольної групи  
Після експерименту



Наведемо кількісні дані коефіцієнта рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 2.13.

Коефіцієнт рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів



Коефіцієнт, КГ	Група			
	експериментальна		контрольна	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
1,0 - 0,8	4	26	4	4
0,79 – 0,6	33	52	37	40
0,59 – 0,4	52	22	44	44
0,39 – 0,2	11	0	15	12

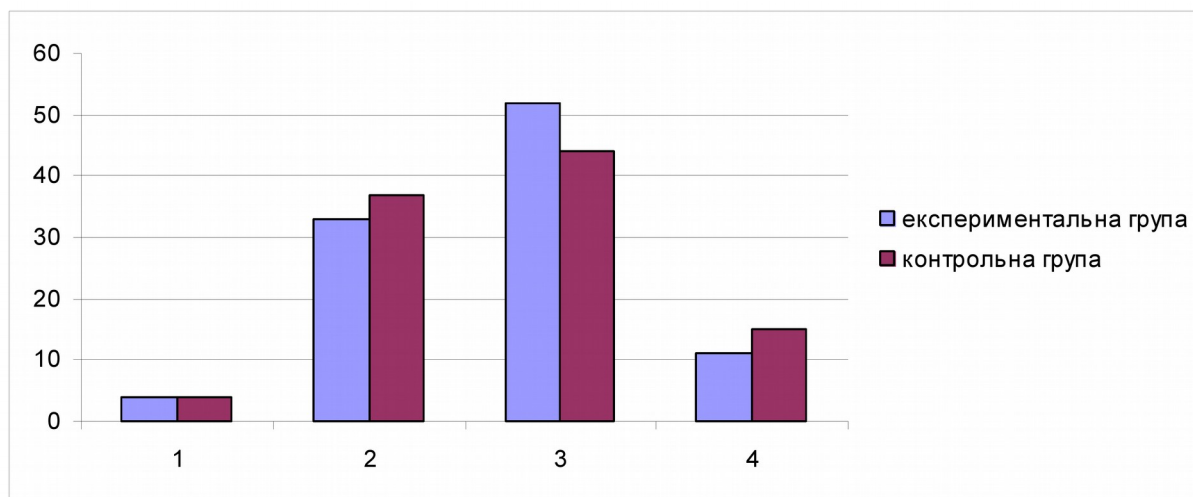
Дані, приведені в таблиці, свідчать про істотні зміни, що відбулися в експериментальній групі на заключному етапі експериментального навчання. Так, рівень коефіцієнта 1,0 - 0,8 спостерігався в 26% майбутніх учителів. Зросла кількість студентів з коефіцієнтом сформованості 0,79 - 0,6 з 33% до 52%. Кількість студентів з коефіцієнтом 0,59 - 0,4 зменшилась з 52% до 22%. Крім того, на прикінцевому етапі експерименту не було відзначено студентів, у яких рівень з коефіцієнтом сформованості іншомовної комунікативної культури нижче 0,39. Що стосується студентів контрольної групи, то тут не був відзначений ріст кількості майбутніх учителів з високим рівнем коефіцієнта комунікативної культури - 4%. Дещо зросла кількість респондентів з коефіцієнтом 0,79 - 0,6 (з 37% до 40%). Крім того, зменшилась кількість студентів з низькими показниками коефіцієнта сформованості іншомовної комунікативної культури (0,39 - 0,2) - з 15% до 12%. Отже, в контрольній групі не відзначено істотних змін у рівні коефіцієнта сформованості іншомовної комунікативної культури.

Порівняльні рівні сформованості іншомовної комунікативної культури студентів подано в діаграмах 2.5 і 2.6.

Діаграма 2.5.

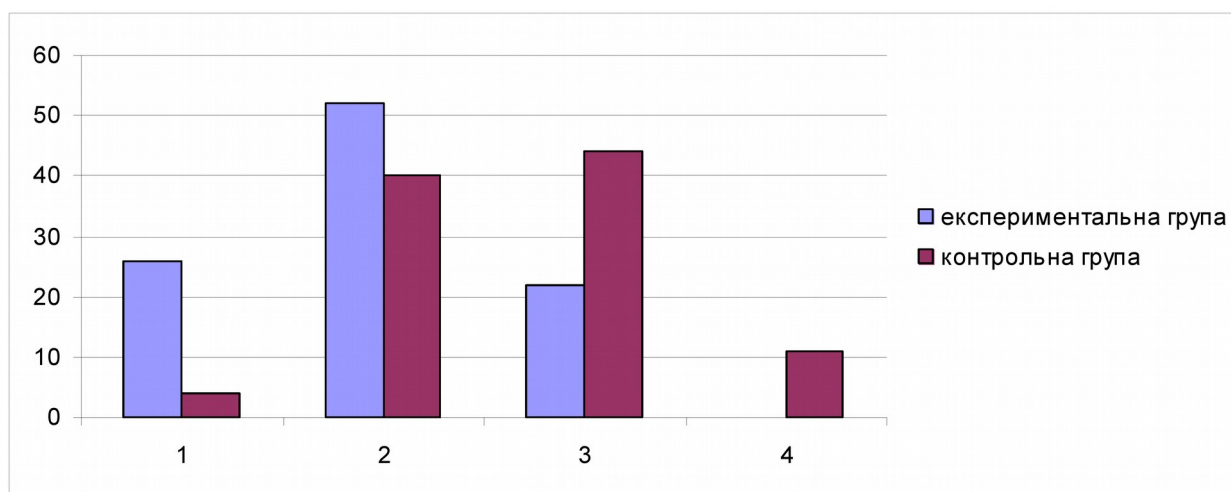
Порівняльні дані рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів експериментальної і контрольної груп

До експерименту



Діаграма 2.6.

Порівняльні дані рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів контрольної й експериментальної груп  
Після експерименту



Для об'єктивної оцінки результатів експерименту і підтвердження ефективності запропонованої дидактичної моделі формування іншомовної комунікативної культури скористаємося статистичними методами обробки експериментальних даних за критеріями Стьюдента та Фішера. Для статистичної обробки експерименту застосуємо t-критерій Стьюдента порівняння середніх. Однак цей критерій можна застосувати тільки в тих випадках, коли розходження вибірових дисперсій двох вибірок не є значимим, тобто коли можна вважати, що дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні. Тому, перш ніж застосувати критерій

Стьюдента, для перевірки рівності генеральних дисперсій скористаємось критерієм Фішера. До початку експерименту з метою встановлення початкового рівня сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній і контрольній групах був зроблений зріз знань, який дозволяє визначити рівень іншомовної комунікативної культури по трьох критеріях. За допомогою критеріїв Фішера і Стьюдента покажемо, що наявні розбіжності в рівнях іншомовної комунікативної культури не є значимими й обидві групи мають однаковий рівень знань перед початком експерименту. Як рівень значимості вибираємо  $\alpha = 0,05$ , що відповідає довірчій імовірності  $\rho = 1 - \alpha = 0,95$ , тобто 95% надійності.

Середні вибіркві визначення сформованості іншомовної комунікативної

культури визначимо по формулі:  $\bar{x} = \frac{1}{n} * \sum_{i=1}^n X_i$ ,

де  $n$  - число студентів у групі,  $x_i$  - значення іншомовної комунікативної культури для  $i$ -го студента групи.

Відповідно до критерію Фішера, розглянемо гіпотези: нехай нульова гіпотеза  $H_0$  полягає в тому, що дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто  $\sigma_\varepsilon^2 = \sigma_k^2$ . Як альтернативну гіпотезу приймемо

гіпотезу  $H_1$ , яка полягає в тому, що  $\sigma_\varepsilon^2 > \sigma_k^2$ .

При обраному рівні значимості  $\alpha = 0,05$  по таблицях квантилей розподілу Фішера при  $f_1 = 27 - 1 = 26$  і  $f_2 = 27 - 1 = 26$  знаходимо число  $F = 1,7$ .

У кожному випадку для досліджуваних груп по вибірквих дисперсіях

обчислюємо оцінку  $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{S_2^2}$ , де в якості  $\bar{S}_1^2$  вибирається більша з дисперсій

$\bar{S}_\varepsilon^2$ , або  $\bar{S}_k^2$  а в якості  $S_2^2$  - що залишилася. У цілому по групах одержуємо

$\bar{F} = \frac{\bar{S}_\varepsilon^2}{S_k^2} = \frac{0,01327}{0,01107} = 1,20$ . У середньому за всіма критеріями  $\bar{F} < F$ . Отже, гіпотеза

Но про рівність дисперсій генеральних сукупностей вірна як по кожному з критеріїв перевірки іншомовної комунікативної культури, так і в середньому за всіма критеріями.

Для порівняння середніх рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній і контрольній групах використовуємо критерій Стюдента.

При обраному рівні значимості  $H_0$  і  $f = 2n - 2 = 54 - 2 = 52$  по таблицях квантилей розподілу Стюдента знаходимо число  $t = 2,0$ .

За нульову гіпотезу  $H_0$  приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування іншомовної комунікативної культури у генеральних сукупностях, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто  $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$ , а отримані в результаті зрізу знань розходження носять випадковий характер і не є значимими. Як альтернативну гіпотезу  $H_1$  приймемо гіпотезу  $\alpha_\varepsilon > \alpha_k$ . У кожному випадку по обчисленим вище вибіровим середнім і дисперсіям обчислимо оцінку.

$$\bar{t} = \frac{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k}{\bar{S}_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k}}, \text{ де } \bar{S}_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{\bar{S}_\varepsilon^2 + \bar{S}_k^2}{n}} \text{ (тому що } n_1 = n_2 = n = 27)$$

У середньому за всіма критеріями одержуємо

$$S_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{0,01107 - 0,01327}{27}} = 0,03013, \text{ при цьому } \bar{t} = \frac{0,61 - 0,59}{0,03013} = 0,6638.$$

Очевидно, що  $\bar{t} < t$ . Це означає, що прийняття нульової гіпотези  $H_0$  про рівність математичних очікувань генеральних сукупностей вірна, тобто  $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$  як для кожного з критеріїв перевірки сформованості іншомовної комунікативної культури, так і в середньому за всіма критеріями. Таким чином, із проведеного вище статистичного аналізу випливає, що обидві розглянуті вибірки зроблені з генеральних сукупностей, які мають однакові математичні очікування і дисперсії, але оскільки досліджувана випадкова величина сформованості іншомовної комунікативної культури у генеральній

сукупності має нормальний розподіл, що визначається цими двома параметрами, то отриманий результат означає, що експериментальна і контрольна група студентів обрані з генеральних сукупностей, тобто обидві групи мають однаковий початковий рівень підготовки незалежно від того, по якому з критеріїв цей рівень оцінюється.

Для статистичної обробки результатів експерименту були проведені аналогічні обчислення. Так, для експериментальної групи середній рівень сформованості іншомовної комунікативної культури за усіма використаними для перевірки критеріями  $\bar{y}_\varepsilon = 0,75$ , у той час, як середній рівень сформованості іншомовної комунікативної культури у контрольній групі за всіма критеріями перевірки склав  $\bar{y}_k = 0,61$ .

Вибіркова дисперсія сформованості іншомовної комунікативної культури у середньому для експериментальної групи склала  $\bar{\sigma}_\varepsilon^2 = 0,01510$ , у той час як по контрольній групі -  $\bar{\sigma}_k^2 = 0,01815$ .

Перевіримо гіпотезу  $H_0$  про рівність дисперсій генеральних сукупностей після експерименту.

При  $\alpha = 0,05$ ,  $f_1 = f_2 = 26$ ,  $F = 1,7$ . При обчисленні оцінки  $F$  в середньому

за всіма критеріями одержуємо  $\bar{F} = \frac{0,01815}{0,01510} = 1,20$ . 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 іншомовної комунікативної культури у студентів, так і в середньому за всіма критеріями залишилася вірною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній і контрольній групах після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу  $H_0$  приймемо гіпотезу про те, що математичні очікування сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній і контрольній групах залишилися рівними, тобто  $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$ .

За альтернативну гіпотезу  $H_1$  приймемо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній групі більше, ніж у контрольній, тобто  $\alpha_e > \alpha_k$ . Для перевірки гіпотези  $H_0$  маємо при  $\alpha = 0,05$  і  $f = 2n - 2 = 52$ ,  $t = 2,0$ . У середньому за всіма критеріями одержуємо  $\bar{t} = \frac{0,75 - 0,61}{0,03508} = 3,99$ . Отже, очевидно, що  $\bar{t} > t$ , тобто в середньому за всіма критеріями вірна гіпотеза  $H_1$ .

Проведений статистичний аналіз результатів експерименту показав, що:

1. До проведення експерименту середній рівень сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній групі склав  $\bar{x}_e = 0,61$ , а в контрольній -  $\bar{x}_k = 0,59$ , що демонструє незначне розходження в їхніх значеннях, викликаних випадковими причинами.
2. Після проведення експерименту середній рівень сформованості іншомовної комунікативної культури в експериментальній групі  $\bar{y}_e = 0,75$ , а в контрольній -  $\bar{y}_k = 0,61$ . При цьому розходження цих значень уже не можна вважати випадковим, оскільки воно є наслідком формування іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики.

### Висновки з другого розділу

З метою перевірки гіпотези даного дослідження нами була проведена відповідна експериментальна робота, яка проводилася в три етапи: констатувальний, формуючий і прикінцевий експеримент. Метою першого етапу було виявлення вихідного рівня сформованості іншомовної комунікативної культури в майбутніх учителів. На наступному етапі розроблялася й апробувалася експериментальна дидактична модель її формування засобом педагогічної риторики. І на останньому етапі експериментальної роботи проводилася порівняльна характеристика рівнів

сформованості іншомовної комунікативної культури до і після навчання по розробленій нами експериментальній методиці.

Отже, на першому етапі дослідно-експериментальної роботи з формування іншомовної комунікативної культури була проведена діагностика рівня її сформованості в студентів гуманітарних факультетів. На цьому етапі дослідження були визначені такі завдання: 1) виявити ступінь значущості для студентів предмета „педагогічна риторика” і визначити її місце в структурі системи підготовки майбутніх учителів; 2) визначити початковий рівень сформованості іншомовної комунікативної культури в студентів гуманітарних факультетів.

Що стосується безпосереднього визначення поняття „іншомовна комунікативна культура”, то, на наш погляд, вона є складним різновидом іншомовної мовленнєвої діяльності, що спрямована на створення педагогом оптимальних умов для надання ефективного навчально-виховного впливу на студентів.

Згідно результатів, отриманих унаслідок виконання студентами серії експериментальних завдань, у рамках кожного з критеріїв були визначені загальні рівні сформованості комунікативної культури: високий, достатній, задовільний, низький. Високому рівню сформованості іншомовної комунікативної культури відповідала кількісна характеристика від 60 до 49 балів. У студентів, що знаходилися на цьому рівні, показники за всіма критеріями виявлялися досить інтенсивно, у тісному взаємозв'язку. Достатній рівень сформованості іншомовної комунікативної культури, характеризувався кількісними показниками від 48 до 37 балів. У студентів, у яких спостерігався означений рівень, кожен із показників виявлявся досить інтенсивно за всіма критеріями, хоча подекуди спостерігалася відсутність або недостатня сформованість певних умінь. Кількість балів на задовільному рівні сформованості іншомовної комунікативної культури склало 36-25 бала. У студентів в багатьох випадках відзначався не переконливий прояв необхідних показників, по будь-якому з критеріїв. Більшість умінь були досить

нестабільні. На низькому рівні кількість балів склала від 24 і нижче. Усі показники виявлялися досить слабо. Відзначалася відсутність більшості необхідних умінь й комунікативних якостей. Що стосується отриманих кількісних показників рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури, то вони є досить низькими. Так, на високому рівні виявилися лише деякі студенти, що склало по 4% у кожній групі. Значна частина майбутніх учителів знаходилася на задовільному рівні сформованості комунікативної культури: 52% в експериментальній групі і 44% у контрольній групі. Частина випробуваних, а саме 33% в експериментальній групі і 37% у контрольній групі, знаходилися на достатньому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури. Слід також зазначити, що певна частина студентів знаходилася на низькому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури - 11% і 15% в експериментальній і контрольній групах відповідно.

З урахуванням отриманих даних і на основі теоретичних положень дослідження нами була розроблена експериментальна методика формування іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики. Остання, як уже відзначалося раніше, досліджує принципи організації ефективного педагогічного спілкування. Отже, головна мета педагогічної риторики полягає в створенні умов для максимально повного і якісного засвоєння навчального матеріалу за допомогою риторично оптимальної мовленнєвої взаємодії. Досягнення цієї мети вимагає від педагога наявності досить складних умінь, суть яких полягає в тому, щоб впливати на думки й дії студентів, не нав'язуючи при цьому свої вимоги. Слід зазначити, що з позицій даного наукового напрямку комунікативна культура розглядається з погляду її відповідності риторичному ідеалу, моделі мовленнєвої поведінки, що сформувалася в певному соціумі. Отже, визначити ступінь розвитку в мовця іншомовної комунікативної культури можна на основі зіставлення рівня її сформованості з вимогами, що висувуються до існуючого риторичного ідеалу.



На основі головних принципів педагогічної риторики нами була розроблена і апробована дидактична модель розвитку іншомовної комунікативної культури у майбутніх учителів, яка обіймала три етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і конструктивно-творчий.

На прикінцевому етапі експерименту була проведена порівняльна характеристика рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів. Для цього студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано виконати низку завдань аналогічних тим, що пропонувалися під час констатувального експерименту. Згідно отриманим кількісним даним, при визначенні рівнів сформованості іншомовної комунікативної культури студентів експериментальної групи, були відзначені істотні позитивні зміни. Так, високий рівень був відзначений у 26% студентів (було 4%). Після проведеної експериментальної роботи більшість майбутніх вчителів (52%) виявилися на достатньому рівні сформованості комунікативної культури (було 33%). На задовільному рівні виявилися 22% студентів, у порівнянні з 52% на констатувальному етапі. Щодо студентів контрольної групи, то тут не було відзначено будь-яких істотних позитивних змін.

Вірогідність отриманих результатів підтверджена методами математичної статистики. Для статистичної обробки використовувалися результати вивчення коефіцієнтів рівнів сформованості комунікативної культури, отримані до і після проведення експерименту. Проведена статистична обробка показала, що до експерименту розбіжності у вибіркових середніх і у вибіркових дисперсіях експериментальної і контрольної груп носили випадковий характер і були статистично незначущими (при рівні значущості  $\alpha = 0,05$ ). Тому можна вважати, що обидві вибірки зроблені з однієї генеральної сукупності, тобто вихідні дані були статистично однорідними. Після експерименту, як показав критерій Фішера, розбіжності в середньому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури свідчать про те, що їх уже не можна вважати випадковими, оскільки вони є

наслідком формування іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики, відповідно до розробленої дидактичної моделі.

У дослідженні вперше цілісно вивчено проблему формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики, розроблено й апробовано експериментальну методику її формування та педагогічні умови її реалізації.

Іншомовна комунікативна культура є складним різновидом іншомовної мовленнєвої діяльності, суть якої полягає в такій організації вчителем своєї мовленнєвої поведінки, яка сприяє породженню продуктивних форм педагогічної взаємодії. Формування іншомовної комунікативної культури передбачає розвиток мовної культури майбутніх учителів, а також культури мовленнєвого спілкування. Перша полягає у відповідності мовлення студентів загальноприйнятим мовним нормам. Друга, у свою чергу, припускає наявність основоположних комунікативних якостей мовлення, а також умінь організації продуктивної мовленнєвої поведінки.

Педагогічна риторика є синтетичною науковою дисципліною, що передбачає дослідження і розробку закономірностей ефективної мовленнєвої поведінки педагога. Головна мета педагогічної риторики полягає у створенні умов для повного і якісного засвоєння студентами навчального матеріалу за допомогою риторично оптимальної взаємодії педагога та студентів. Серед загальних принципів педагогічної риторики слід відзначити гармонізуючий характер спілкування викладача та студентів, а також суб'єкт-суб'єктний педагогічний діалог. Комуніканти, при цьому, є повноправними активними учасниками педагогічної мовленнєвої взаємодії. Компонентами мовленнєвої поведінки слід уважати комунікативну ситуацію, риторичну стратегію та комунікативно-мовленнєву тактику спілкування.

Відповідно до проведеного аналізу теоретичних джерел було визначено компоненти іншомовної комунікативної культури. З-поміж них: 1) уміння педагога оформлювати своє висловлення відповідно до чинних мовних норм і норм культури спілкування; 2) уміння складати план успішної реалізації задуму висловлення на основі стратегічного закону риторики і реалізовувати риторичну стратегію за допомогою комунікативно-мовленнєвої тактики;

3) уміння встановлювати і підтримувати контакт під час мовленнєвої взаємодії за допомогою правил мовленнєвого етикету.

У процесі організації експериментальної роботи було визначено критерії і показники формування іншомовної комунікативної культури:

1) нормативність мовлення з показниками: правильність, доречність, логічність, точність, чистота і виразність мовлення; конструктивно-прогностичний критерій з показниками: наявність умінь формувати задум висловлення з урахуванням особливостей теми, ступеня її деталізації, обсягу, стилю і форми викладу, а також ступеня переконливості мовця; вміння реалізовувати задум висловлення з урахуванням найбільш істотних особливостей слухачів таких, як вік, зацікавленість, поінформованість, значущість теми і можливість її подальшого використання, а також досвід слухачів; уміння добирати переконливу аргументацію у процесі викладу теми, а також добирати відповідний спосіб викладу аргументів, ураховуючи особливості аудиторії слухачів; контактено-етикетний критерій з показниками: вміння дотримуватися правил етики усного мовлення таких, як доброзичливе ставлення до співрозмовника, вибір теми мовленнєвої взаємодії з урахуванням її доречності, зрозумілості й інтересу для слухача; врахування порогу змістового сприйняття і концентрації уваги слухача, а також здатність дотримуватися правил етики слухання, на основі прийомів рефлексивного слухання.

Педагогічними умовами формування іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики виступили: 1) забезпечення взаємозв'язку у вивченні педагогічної риторики й англomовних спеціальних дисциплін; 2) упровадження методично доцільної технології формування іншомовної комунікативної культури, що забезпечує поетапне засвоєння основних принципів педагогічної риторики, комунікативної культури, мовленнєвої поведінки й етикету в процесі іншомовної комунікації; 3) комплексне використання системи риторичних вправ і завдань (мовних,

передмовленнєвих, мовленнєвих, інтегрованих), спрямованих на формування іншомовної комунікативної культури студентів.

На формувальному етапі дослідження було розроблено дидактичну модель формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики, що обіймала три етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і продуктивно-творчий. Для кожного етапу було розроблено систему завдань, спрямованих на розвиток іншомовної комунікативної культури засобом педагогічної риторики. Мета когнітивно-збагачувального етапу полягала у збагаченні й систематизації знань студентів щодо основних понять і етапів розвитку педагогічної риторики. Метою репродуктивно-діялісного етапу була систематизація знань студентів щодо головних риторичних законів, а також формування практичних умінь їх застосування у власній мовленнєвій діяльності. На конструктивно-творчому етапі формування іншомовної комунікативної культури передбачався розвиток практичних умінь подолання комунікативних бар'єрів і вирішення конфліктних ситуацій.

Реалізація цілей експериментального навчання здійснювалася на основі спецкурсу „Педагогічна риторика”, що складався з чотирьох блоків. Серед них: 1) блок „Риторика як наука”, метою якого було ознайомлення студентів зі змістом курсу, основними розділами і поняттями риторики, а також формування уявлення про основні етапи розвитку вітчизняної і зарубіжної педагогічної риторики; 2) блок „Структура мовленнєвого висловлення”, цілі якого полягали в тому, щоб сформувавши вміння формулювати комунікативні цілі й задум майбутнього мовленнєвого висловлення, визначати тему висловлення відповідно до задуму і запланованих цілей, сформувавши риторичну стратегію мовленнєвої поведінки, а також аналізувати умови мовленнєвого спілкування, враховуючи особливості аудиторії; блок „Принципи оформлення висловлення”, цілі якого полягали в ознайомленні студентів зі змістом тактичного закону риторики, різновидами комунікативно-мовленнєвих тактик, а також ознайомлення студентів зі змістом логічних

законів і принципами формування переконливої аргументації; 4) блок „Мистецтво ведення дискусії”, метою якого було ознайомлення студентів з риторичними прийомами подолання комунікативних бар'єрів і формуванні практичних умінь їх використання в умовах негативних комунікативних ситуацій, а також ознайомлення студентів з основними жанрами евристики і формуванні практичних умінь ведення дискусії.

Результати прикінцевого експерименту засвідчили істотні позитивні зміни в рівнях сформованості іншомовної комунікативної культури студентів експериментальної групи засобом педагогічної риторики. Так, високий рівень спостерігавсь у 26% майбутніх учителів (було 4%). 52% студентів виявилися на достатньому рівні сформованості іншомовної комунікативної культури (було 33%). На задовільному рівні стало 22% студентів (було 52%). На низькому рівні не було виявлено жодного студента (було 11%). Щодо контрольної групи, то тут не було відзначено яких-небудь істотних позитивних змін. На прикінцевому етапі експерименту на високому рівні так само залишилось 4% майбутніх учителів. На достатньому рівні перебувало 40% студентів (було 37%). Більшість майбутніх учителів (44%), як і на констатувальному етапі, залишилися на задовільному рівні. Зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості - з 15% до 12%.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці шляхів формування іншомовної комунікативної культури засобами інших спеціальних англomовних дисциплін.

1. Абрамович С.Д. Риторика та гомілетика. Ч.1.: Навчальний посібник для студентів теологічних, філософських і філологічних факультетів університетів. – Чернівці: Рута, 1995. - 170с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. – 336с.
3. Аверинцев С.С. Попытки объясниться. Беседы о культуре. – М.: Изд-во «Правда», 1998. – 48с.
4. Актуальные проблемы культуры речи. М., „Наука”, 1970. (Под ред. В.Г. Костомарова и Л.И. Скворцова). – 408с.
5. Аматыева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста. Дисс... канд. пед. наук, Одесса, 1997. – 20с.
6. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559с.
7. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: „Знание”, 1972. – 32с.
8. Андреев В.И. Деловая риторика (Практический курс делового общения и ораторского мастерства). – М.: Народное образование, 1995. – 208с.
9. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: АспектПресс, 1996. – 376с.
10. Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 416с.
11. Арредондо Л. Искусство деловой презентации: пер. с англ. – Челябинск. – «Урал LTD», 1998. – 513с.
12. Артемов В.А. Языковая культура речи. М., „Знание”, 1961. – 47с.
13. Артемов В.А. Культура речи. М., „Знание”, 1966. – 79с.
14. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., „Просвещение”, 1969. – 279с.
15. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 368с.

16. Архангельский С.И., Михеев В.И., Машников С.А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974. – 48с.
17. Асеев Ю.А. Проблемы речевого воздействия на аудиторию. – М., 1973. – 108с.
18. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во МГУ, 1979. – 152с.
19. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416с.
20. Атватер И. Я вас слушаю: (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника): Сокр. пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Экономика, 1998. – 110с.
21. Ахманова О.С., Бельчиков Ю.А., Веселитский В.В. К вопросу о „правильности” речи. // Вопросы языкознания, 1960, №2 - С.35-42.
22. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232с.
23. Бабич Н.Д. Навчи мене вчителю розмовляти. – К.: Товариство „Знання” України, 1992. – 48с.
24. Бабич Н.Д. Сила мовленого слова: Науково-публіцистичні нариси з культури української мови. – Чернівці: Рута, 1996. – 176с.
25. Бабич Н.Д. основы риторики: Практикум. – Чернівці: Рута, 1999. – 99с.
26. Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Этнографические очерки. Ленинград, «Наука», 1990. – 168с.
27. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 20с.
28. Батракова С.Н. Основы профессионального педагогического общения: Учеб. пособие/ Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 1986. – 80с.
29. Бахмутова Е.А. Культура речи. Изд. 2-е, испр. и доп. Изд-во Казанского университета, 1964. – 119с.
30. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318с.
31. Бельчиков Ю.А., Кохтев Н.Н. Лектору о слове. М., „Знание”, 1973. – 106с.



- 32.Беляев Б.В. К характеристике зарубежной (западноевропейской и американской) психологии обучения иностранным языкам. // Вопросы психологии, 1962, №1. – С.157-167.
- 33.Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., „Просвещение”, 1969. – 279с.
- 34.Бердичевский А.Л, Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе.: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 103с.
- 35.Берман И.М., Бухбиндер В.А., Плахотник В.М., Поль Л., Штраусс В. Основы методики преподавания иностранным языков. (Под редакцией В.А. Бухбиндера, В. Штраусса). – К.: „Вища школа”, 1986. – 336с.
- 36.Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. (Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480с.: ил.
- 37.Бігич О.Б. Основні структурні елементи професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови. – Вісник КДЛУ. Серія: Педагогіка і психологія. – К., 2000. - №2. – С.193-202.
- 38.Блумфилд Л. Язык. – М.: „Прогресс”, 1968.
- 39.Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. – К., 1993. -327с.
- 40.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216с.
- 41.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Упорядник Богуш А.М. Частина I та II. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 720с.
- 42.Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328с.
- 43.Брудный А.А. Понимание и общение. – М.: Знание, 1989. – 64с.

- 44.Будак С.В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 20с.
- 45.Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – М.: Цитадель, 1999. – 460с.
- 46.Васильева М.П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя. Дисс... канд. пед. наук, Харьков, 1996. – 181с.
- 47.Васильева А.Н. Основы культуры речи. М., „Русский язык”, 1990. – 247с.
- 48.Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов-на-Дону, Издательство „Феникс”, 1999. – 576с.
- 49.Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. (К проблеме экспериментального фонетического исследования особенностей современной произносительной нормы). – Л., Изд-во ЛГУ, 1976. – 124с.
- 50.Вербицкий А.А, Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. – М., 1990. – 64с.
- 51.Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы культуры речи. // Вопросы языкознания, 1966, №5, С.3-15.
- 52.Виноградов С.И. Слово в парламентской речи и культура общения. // Русская речь, 1993, №4. – С.36-44.
- 53.Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1990. – 452с.
- 54.Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172с.
- 55.Вихованець І.Р., Городенська К.Г. та ін. Мова і культура. К.: Наукова думка. – 1986. – 184с.
- 56.Вихованець І.Р Тайна слова. – К.: Рад. шк., 1990. – 284с.
- 57.Волченко Л.Б. Культура поведения, этикет, мораль. – М.: Знание, 1982. – 64с.

58. Вопросы культуры речи. Вып. 1 (под ред. С.И. Ожегова). М., Изд-во АН СССР, 1955. – 240с.
59. Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. (Сборник статей). Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. М., изд-во Моск. ун-та, 1971. – 282с.
60. Гавронек Б. Задачи литературного языка и его культура. // Пражский лингвистический кружок (сборник статей). – М., „Прогресс”, 1967. – С.338-377.
61. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом „Университет №: Высшая школа, 2002. – 400с.
62. Гаркуша В.В. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированного обучения иноязычной речи. Дисс... канд. пед. наук. Днепрпетровск, 1992. – 129с.
63. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя (на материале педагогической дисциплин). Дисс... канд. пед. наук., Киев, 1990. – 159с.
64. Гегль Г. Наука логики. В 3-х томах. Т.1. М., „Мысль”, 1970. – 510с.
65. Гоголь О.В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання. Дисс.... канд. психологічних наук. Київ, 1997. – 183с.
66. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов./ Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272с.
67. Головин Б.Н. Основы теории речевой культуры. Учебное пособие. – Горький, Горьковский государственный университет, 1977. – 64с.
68. Головин Б.Н. Основы культуры речи: (Учебное пособие). – М.: Высш. школа, 1980. – 335с.
69. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. „Рус. яз. и лит.” – 2-е изд., испр. – Высш. шк., 1988. – 320с.
70. Головин Б.Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи: науч.-попул. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 160с.

71. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 268с.
72. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. – Издательство „Лабиринт, М., 2001. – 304с.
73. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144с.
74. Гумбольдт В, фон. Избранные труды по языкознанию. М., Прогресс, 1984. – 400с.
75. Гумбольдт В, фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.Г. Гулыги и В.А. Звегинцева. – М.: ОАО ИГ „Прогресс”, 2000. – 400с.
76. Гурвич П.Б, Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Ч.1. - Владимир, 1972. – 156с.
77. Гурвич П.Б, Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Ч.2. – Владимир, 1974. – 176с.
78. Гурвич С.С. и др. Основы риторики: Учеб. пособие / С.С. Гурвич, В.Ф. Погорелко, М.А. Герман. – К.: Выща школа. Головное изд-во, 1988. – 248с.
79. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: Научн.-теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 176с.
80. Далецкий И.Б. Практикум по риторике: экспериментальное учебное пособие для учащихся старших классов гимназий, лицеев, колледжей и школ гуманитарного профиля, а также студентов гуманитарных вузов. – М.: Издательский центр АЗ, 1996. – 192с.
81. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание. Учебное пособие. Л., ЛГИК им. Н.К. Крупской, 1989. – 102с.
82. Данкел Ж., Парыхэм Э. Ораторское искусство – путь к успеху. – СПб: ПитерПресс, 1997. – 192с.

83. Демидова М.Г. Подготовка студентов педагогического вуза к информационно-коммуникативному взаимодействию с учащимися. Дисс... канд. пед. наук Одесса, 1992. – 159с.
84. Державний освітній стандарт з іноземних мов // Іноземні мови. – 2003. - №1. – С.5-8.
85. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. М.: Смысл, Academia, 1996. – 192с.
86. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. Изд. 2-е М., «Знание», 1980. – 160с. С ил.
87. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / под ред. проф. А.А. Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224с.
88. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370с.
89. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. // Вопросы языкознания, 1964, №6. – С.26-38.
90. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. // Иностранные языки в школе, 1965, №4. – С.2-11.
91. Жинкин Н.И. Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р.А. Белова-Давид. М., «Просвещение», 1972. – 232с.
92. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. – 160с.
93. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. 2-е изд. – М.: Дело, 1999. – 480с.
94. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.
95. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384с.

96. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.
97. Ильяева И.А. Культура общения (Опыт философского анализа) Воронеж.: Издательство Воронежского университета. – 1989. – 168с.
98. Ильяш М.И. Основы культуры речи. Киев – Одесса. Главное издательство издательского объединения „Вища школа”. – 1984. – 188с.
99. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). – М., Политиздат, 1974. – 328с.
100. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Полииздат, 1998. – 319с.
101. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
102. Кант И. Критика чистого разума. С.-Петербург. ИКА „Тайм-АУТ”, 1993. – 478с.
103. Капская А.И. Основные тенденции развития мастерства слова педагога: Учеб. пособие/Отв. ред. А.В. Киричук. – К.: КГПИ, 1988. – 48с.
104. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., Издательство Московского университета, 1986. – 176с.
105. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 103с.
106. Кичук Н.В. Формирование творческой личности учителя. – К., 1994. – 156с.
107. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция.): Учебное пособие для вузов. – М.: „Издательство ПРИОР”, 1999. – 272с.
108. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320с.

109. Князян М.О. Теоретичні засади організації дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – 2003. - №14. – С. 44-50.
110. Князян М.О. Формування комунікативної компетентності студентів засобами пошуково-творчої діяльності // Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах України. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції 30-31 жовтня 2003 року. – Харків: ХНАДУ, 2003. – С. 142-144.
111. Князян М.О. Науково-методологічні засади підготовки вчителя-дослідника у контексті Болонського процесу // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2005. – Серія 16 „Творча особистість учителя: проблеми теорія і практики”. – Вип. 3(13). – С. 29-33.
112. Князян М.О. Науково-теоретичні основи розвитку дослідницької спрямованості студентів на заняттях з практичної граматики // Проблеми навчання та викладання граматики іноземної мови у вищому навчальному закладі: Матеріали всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Дрогобич. – 2005. – С.32-38.
113. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М., Наука. 1984. – 176с.
114. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. / Я.А. Коменский; Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) и др. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 656с.
115. Комков И.Ф. Обучение иноязычной речи. Мн., „Вышейш. школа”, 1973. – 352с.
116. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранных языков: (Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр.яз.). – МН.: Высш. школа, 1979. – 352с.
117. Комлев Н.Г. Язык как средство воспитания // Вопросы психологии, М., Педагогика, 1987, №1 – С. 103-111.

118. Кони А.Ф. Избранные произведения. В 2-х томах. Т.1. – М., Гос. изд-во юридической литературы. – 1959. – 627с.
119. Кони А.Ф. Избранные произведения. – М.: Юрид. лит., 1980. – 496с.
120. Коржинек Й. М. К вопросу о языке и речи. (Пражский лингвистический кружок) М., „Прогресс”, 1967. – С.317-324.
121. Короткова Р.І. Формування у студентів педвузів техніки мовлення як компонента професійної майстерності. Дисс... канд. пед наук: - К., 1998 – 206с.
122. Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. М., Изд-во ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960. – 72с.
123. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкознания, 1966, №5, С.3-15.
124. Кретьова О.І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу. Дисс... канд. пед. наук. Черкаси – 1997 – 198с.
125. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – 2-е изд. – М.: Смысл, Академический проект, 1999. – 279с.
126. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2003. – 43с.
127. Культура, ощущение, текст. (отв. ред. Е.Ф. Тарасов). – М.: Наука, 1988.
128. Курлянд З.Н. Формування та розвиток професійної усталеності вчителя: Дис.док. пед. наук: - Одеса, 1992. – 353с.
129. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. №”!)! „Русский язык и литература”. – М.: Просвещение, 1986. – 127с.
130. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1986. – 144с.



131. Левашова Т.Н. Об этикете. Л., Лениздат, 1977. – 64с.
132. Левитан К.М. Культура педагогического общения. Учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 104с.
133. Лекції з педагогіки: Навчальний посібник / Упорядники: І.М. Богданова, Н.І. Дідусь, Н.А. Кавалерова, З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, О.М. Яцій. – Одеса: ПДПУ ім.К.Д. Ушинського, 1999. – 192с.
134. Леммерман Х. Учебник риторики. Тренировка речи с упражнениями: Пер. с нем. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ; АО „Интерэксперт”, 1997. – 255с.
135. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. М., Изд-во АН СССР, 1963. – 140с.
136. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. – 244с.
137. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., „Просвещение”, 1969. – 214с.
138. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. М., „Наука”, 1969. – 307с.
139. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психологические очерки). – Издательство Московского университета. – 1970. – 88с.
140. Леонтьев А.А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. М., 1972. – 38с.
141. Леонтьев А.А. Лекция как общение. М.: „Знание”, 1974. – 40с.
142. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностранные языки в школе, 1974, №6, С.80-85.
143. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. – 48с.
144. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора. – М.: Знание, 1981. – 30с.
145. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365с.

146. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287с.
147. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. – М., 1960, №1, С.7-17.
148. Леонтьев А.Н. Человек и культура. М., 1961. – 115с.
149. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., Политиздат, 1975. – 304с.
150. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269с.
151. Лингвистический энциклопедический словарь / Науч. – ред. совет изд-ва «Советская энциклопедия», Ин-т языкознания АН СССР; Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682с.: ил.
152. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. – 144с.
153. Логика и риторика: Хрестоматия / Сост. В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. МН.: НТООО „ТетраСистемс”, 1997. – 624с.
154. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. – 280с.
155. Львов М.Р. Риторика. Учебное пособие для учащихся старших классов средних учебных заведений. М.: Издательский центр “Academia”, 1995. – 256с.
156. Люстрова З.Н., Скворцов Л.И., Дерягин В.Я. О культуре русской речи. – М.: Знание, 1987. – 176с.
157. Маркарян Э.С. Очерки теории культуры. – Ереван, Издательство АН Армянской ССР. – 1969. – 229с.
158. Маров В.Н. Вагапова Д.Х., Зыбина Т.М., Виньков Ю.В. Риторика – учителю. – 1993. – 105с.
159. Марун М.Е. Формування умінь і навичок ділового мовлення в учнів 5-9 класів. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20с.

160. Мартинова Р.Ю. Условия формирования операционной готовности к иноязычной речевой деятельности. / Наука і освіта, №1, 1997. - С. 93-96.
161. Мартинова Р.Ю. Концепция системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам. // Наука і освіта (спецвипуск), 1997. - С. 72-74.
162. Мартинова Р.Ю. К вопросу анализа устных и интенсивных методов обучения иностранным языкам. // Наука і освіта, №1-2, 1998. – С. 59-66
163. Мартинова Р.Ю. Методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в школах Украины. // Наука і освіта, №1-2, 1999. - С. 86-89.
164. Мартинова Р.Ю. Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов. // Педагогіка і психологія, №3(24), 1999. - С.37-44.
165. Мартинова Р.Ю. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2002. – 111с.
166. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. – К.: Вища шк., 2004. – 454с.
167. Мартинова Р.Ю. Эмоционально-речевой компонент содержания обучения иностранным языкам. // Наука і освіта, №1, 2004, С.104-109.
168. Мартинова Р.Ю., Постовая Л.С. Интегрированный курс обучения ИСТОРИИ ДРЕВНИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ средствами предмета «иностранный (английский) язык». Одесса: СВД Черкасов, 2004. – 119с.
169. Математическая статистика: Учебник/ Иванова В.М., Калинин В.Н., Нешумова Л.А. и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1981. – 371с.
170. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003. – 311с.
171. Мейзерский В.М. Философия и неориторика. – К. Лыбидь, 1991. – 192с.
172. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської

- мови і літератури. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 21с.
173. Методы научно-педагогического исследования (сборник статей) / Под ред. Ю.К. Бабанского, В.С. Ильина / - Ростов-на-Дону, 1972. – 162с.
174. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология. – М., 1964. – 360с.
175. Михайличенко Н.А. Основы риторики. Учебное пособие. М.: Юнтус, 1994. – 54с.
176. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике: Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов. – М.: Издательский центр “Academia”, 1996. – 192с.
177. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 432с.
178. Моисеев А.И. Богатство языка и культура речи: Научно-популярный очерк. СПб.: С.-Петербур. ун-т, 1995. – 88с.
179. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория. // Психолого-педагогические проблемы общения. Сб-к науч. трудов. (Под ред. А.А. Бодалева). М., 1979. – С. 8-16.
180. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480с.
181. Нишанов В.К. К проблеме формализации смысла. // Мысль и текст. Сборник научных трудов. – Фрунзе: КГУ, 1988. – С. 10-25.
182. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. Сборник. Общ. ред. Е.В. Падучева. – М.: Прогресс, 1985.
183. Ночевник М.Н. Культура и этика общения. – Т.: Узбекистан, 1985. – 192с.
184. Общая риторика: Пер с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринан и др., Общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авешчева. – М.: Прогресс, 1986. – 392с.

185. Общение. Текст. Высказывание. – М.: Наука, 1989. – 175с.
186. Овчинникова А.П. пять шагов к хорошей речи: Речевая коммуникация: техника речи. / Под ред. А.Ю. Цофнаса. – Одесса: ОКФА, 1997. – 184с.
187. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., „Высш. школа”, 1974. – 352с.
188. Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. – 240с.
189. Орехова Л.І. Формування оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2005. – 21с.
190. Осипова Н.П. Риторика: Плани семінарських занять, завдання і методичні рекомендації для студентів гуманітарних спеціальностей. – Харків:ХГУ „НУА”, 1995. – 60с.
191. Основы теории речевой деятельности.// Отв. ред. А.А. Леонтьев, М.: «Мысль», 1971.
192. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / Сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.
193. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592с.
194. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301с.
195. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз., 1989. – 276с.
196. Педагогический словарь в 2-х томах. Т.1 (Под ред. И.А. Костомарова). – М.: изд-во АПН, 1960. – 775с.
197. Педагогическое речеведение: Словарь справочник / О.Н. Волкова, В.Ю. Выборнова, Н.Г. Грудцына и др.; Под ред. Ладыженской Т.А., Михальской А.К.; Сост. Князьков А.А. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; М.: Наука, 1998. – 312с.

198. Пентилюк М.І. Мова і стилістика: Пробний підруч. Для гімназій гуманіт. профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240с.
199. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255с.
200. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. // Вопросы психологии. М.: Педагогика, 1987, №1, С. 15-26.
201. Пешков И.В. Введение в риторику поступка. Учебное пособие. М., Издательство «Лабиринт», 1988. – 288с.
202. Платон „Диалоги”. Ростов-на-Дону: издательство „Феникс”, 1998. – 512с.
203. Плевако Ф.Н. Избранные речи / Сост. И.В. Потапчук. – Тула: Автограф, 2000. – 368с.
204. Плещенко Т.П. Стилистика и культура речи: Учеб. пособие / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Четет; Под ред. П.П. Шубы. – Мн.: „тетраСистемс”, 2001. – 544с.
205. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию (составитель А.А. Леонтьев). – М.: Наука, 1968. – 376с.
206. Постовалова В.И. Язык как деятельность. Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. М.: „Наука”, 1982. – 222с.
207. Поттебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 622с.
208. Потылико Г.П. Этико-психологические основы общения. – М.: Знание, 1983. – 64с.
209. Потылико Г.П. Культура общения и личность. – К.: о-во „Знання” УССР, 1984. – 32с.
210. Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики. К.: Вища школа, 1987. – 132с.
211. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: „Рефл-бук”, К.: „Ваклер”. – 2001. – 656с.
212. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. К.: Вища школа, 1986. – 116с.

213. Професійна освіта. Словник / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380с.
214. Психология. Учебник. (Под редакцией А.А. Крылова). – М.: „Проспект”, 1999. – 584с.
215. Психолого-педагогические проблемы общения. Сб-к науч. трудов. (Под ред. А.А. Бодалева). М., АПН СССР, 1979. – 162с.
216. Психологический словарь (под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова). – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440с.
217. Рахманкулова Н.Ф. Роль языка как средства общения и фактора формирования личности: Спецкурс. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 96с.
218. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 120с.
219. Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. (Под ред. А.А. Леонтьева). М.: Наука, 1972. – 144с.
220. Рождественский В.Ф. Теория риторики. Издание 2-е, исправленное. – М.: Добросвет, 1999. – 482с.
221. Рождественский Е.В. Риторика публичной лекции. – М.: Знание, 1989. – 64с.
222. Розенбаум Е.М. Ситуативно-смысловые компоненты обучения диалогической речи. // Иностранные языки в школе. – М.: „Просвещение”, 1983, №2. – С. 22-27.
223. Розенталь Д.Э. Культура речи. М., Изд-во МГУ, 1964. – 140с.
224. Розенталь Д.Э, Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399с.
225. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М., Лабиринт, 1994. – 224с.
226. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2. Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., „Педагогика”, 1976. – 416с.

227. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713с.:ил.
228. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки. – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Одеса, 2003 – 20с.
229. Руденский Е.В. Основы психотехники общения менеджера: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М. Новосибирск: НГАЭ и У.,1997. – 180с.
230. Русецкий В.Ф. Культура речи учителя. Практикум: Учеб. пособие. Мн.: Універсітэцкае, 1999. 239с.
231. Рябушко С.О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів іноземної мови. Автореф. дис... канд.пед. наук. 13.00.04. Одеса, 1999. – 20с.
232. Савкова З.В. Энергия живого слова. – СПб.: Знание, 1991. – 32с.
233. Савченко А.Н. Речь и искусство. Издательство Ростовского университета, 1988. – 248с.
234. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя. Дис. док. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 284с.
235. Сагач Г.М. Риторика: Конспект лекцій. – К.: ІС ДОУ, 1993. – 148с.
236. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К.: Видавничий Дім „Ін Юре”, 2000. – 568с.
237. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / Сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С.195-222.
238. Скалкин В.Л. Сферы устногоязычного общения и обучение речи. // Русский язык за рубежом. 1973, №4. – С. 43-48.
239. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 128с.



240. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. – М., „Наука”, 1980. – 352с.
241. Скворцов Л.И. Основы культуры речи: Хрестоматия: Учеб. пособие для филолог. спец. вузов / Сост. Л.И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – 312с.
242. Скидан С.О. Динаміка працездатності студентів та вплив на неї раціональної організації навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / За ред. В.Т. Євдокимова , О.М. Микитюка. – Харків: ХДПУ, 1997. – Вип.3 – С.205-216.
243. Скидан С.О. Ергономічні основи навчального процесу у вищій школі: Автореф. дис... пед. наук: 13.00.01. – Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 35с.
244. Скидан С.А. Система эвристических упражнений, стимулирующих спонтанную речь: Методические рекомендации для преподавателей и студентов вузов. – Дніпропетровськ: Зоря, 2001.
245. Скидан С.А. Развитие речевых умений студентов при взаимном обучении // Придніпровський науковий вісник. Педагогіка середньої та вищої школи. – 2001. - №70 – С.68-77.
246. Скидан С.А. Работа над иноязычным текстом: типология упражнений. – Итоговые материалы МАПУАЭ. – Ростов-на-Дону. – 2004 - 18с.
247. Скидан С.О. Англійська мова для юристів: Навчальний посібник. – К. – Вид-во Київського національного економічного університету. – 2005. – 230с.
248. Складенко Н.К. и др. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: Пособие для учителей / Н.К. Складенко, Е.И. Онищенко, С.Л. Захарова. – К.: Рад. шк., 1988. – 150с.
249. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232с.
250. Сопер П.Л. Основы искусства речи. Ростов-на Дону, Издательство „Феникс”, 1998. – 448с.

251. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович Е.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., Наука, 1979. – 328с.
252. Соссюр Ф. Труды по языкознанию (Пер с фр. А.А. Холодовича). – М., „Прогресс”, 1977. – 696с.
253. Соссюр Ф.де. Курс загальної лінгвістики / Пер. с фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К.: Основи, 1998. – 324с.
254. Спанатій Л.С. Ораторське мистецтво. Методичні рекомендації для самостійної підготовки студентів спеціальності „Правознавство” денної та заочної форми навчання до практичних занять. – Миколаїв: Видавництво „Тетра”, 1999. – 51с.
255. Стец В.А., Стец В.І., Костючик М.Ю. Основи ораторського мистецтва. Навчальний посібник. – Економічна думка, Тернопіль, 1998. – 60с.
256. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1988. – 168с.
257. Сухомлинський В.А. Как воспитать настоящего человека. – К., 1975. – 236с.
258. Таранов П.С. Искусство риторики: Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно. – Симферополь, 2001. – 576с.
259. Тарасова И.П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез. Пособие по самообразованию. – М.: Высш. шк., 1992. – 175с.
260. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студ. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 288с.
261. Томашевский Б.В. Стилистика: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Л., Изд-во ЛГУ, 1983. – 288с.
262. Труфанова В.Я. Как слово наше отзовется. // Русская речь, М.: „Наука”, 1989, №1. – С.47-50.
263. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. – М.: Наука, 1989. – 192с.

264. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания. / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1994. – 208с.
265. Фаенова М.О. Обучение культуре речи на английском языке: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высш.шк., 1991. – 144с.
266. Федорова Л. Стратегия и тактика речевого общения в диалоге информирующего типа. // Культура, общение, текст. М.: Наука, 1988. – С.82-93.
267. Фейрбах Л. Избранные философские произведения. М., Политиздат, 1955. – 943с.
268. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
269. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения: Науч.-попул. – М.: Высш. шк., 1989. – 159с.
270. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т.1. М., Учпедгиз, 1956. – 452с.
271. Хазагерев Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций, Словарь риторических приемов / Отв. ред. Е.Н. Ширяев. – 2-е изд., перераб., и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 320с.
272. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.1., Пер. с нем./ Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. – 408с.
273. Цетлин В.С. Вопросы обучения устной речи на иностранном языке в средней школе. // Советская педагогика, 1958, №3. – С.62-68.
274. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. / Пер. с латин. Ф.А. Петровского и др. Под ред. М.Л. Гаспарова. М., „Наука”, 1972. – 471с.
275. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса, 1999. – 158с.
276. Чибісова Н.Г., Тарасова О.І. Риторика: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 228с.

277. Чмут Т.К. Культура спілкування. Навчальний посібник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів. – Хмельницький, „ХІРУП”, 1999. – 358с.
278. Чупина Г.А. Принцип деятельности и язык. Философско-методологический анализ. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1987. – 192с.
279. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., „Просвещение”, 1972. – 351с.
280. Шярнас В. Очерки по лингводидактике. Вильнюс, „Мокслас”, 1976. – 212с.
281. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., Наука, 1974. – 428с.
282. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 2-е. М., „Высш. школа”, 1974. – 112с.
283. Bryant D.C., Wallace K.R. Oral Communication: A Short Course in Speaking. – 4<sup>th</sup> ed. – Englewood Cliffs (N.Y.), 1976. – 270p.
284. Buscemi S.V. The Basics: A Rhetoric and Handbook / S.V.Buscemi, A.H. Nicolai, R. Strugala. – New York: McGraw-Hill, 1996. – 400p.
285. Buscemi S.V. A Reader for developing writers. – 3<sup>rd</sup> ed. – New York: McGraw-Hill, 1996. – 579p.
286. Chomsky N. Topics in the Theory of Generative Grammar. The Hague. – 1966. – 160p.
287. Cunnigham S., Moor P. Cutting Edge. Upper Intermediate. Students' Book. – 4<sup>th</sup> ed. – Pearson Education Limited, 2000. – 176p.
288. Effective writing: A worktext in basic language usage / T.D. Stoddard, 174-196
289. M.L. Waters, R.D. Bell, D.B. Hartman. – Homewood: Irwin, 1989. – 140p.
290. Gage J.T. The shape of reason: Argumentative writing in college. – New York: Macmillan publ. comp., 1987. – 224p.

291. Osborn M., Osborn S. Public speaking. – Boston etc.: Houghton Mifflin comp., 1988. – 490p.
292. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. – 4<sup>th</sup>. ed. – Cambridge: University Press, 1943. – 176p.
293. Robson A.F. Thinking Globally: Writing and Reading Across the Curriculum. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 574p.
294. Sarett L., Forster W.T. Basic Principles of Speech. – 3<sup>rd</sup> ed. – Boston, 1958. – 601p.
295. Shepherd J.F. College vocabulary skills. – 3<sup>rd</sup> ed. - Boston etc.: Houghton Mifflin comp., 1987. – 200p.
296. Skwire D., Beam F.C. Student's book of college English: Rhetoric, readings, handbook. – 4<sup>th</sup> ed. New York: London: Macmillan publ. comp., 1985. – 540p.
297. Sproude M. Speechmaking: An introduction to rhetorical competence: Brown publ., 1991. – 490p.
298. Struminsky B.A. Pseudo-Melesko. A Ukranian Apocryphal Parliamentary Spech of 1615-1618. – Cambridge: Harvard Ukranian Research In-t, 1984. – 168p.

### Додаток А

*Навчальні плани для IV-V курсів історико-філологічного факультету та факультету початкового навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (цикл спеціальних англійських та психолого-педагогічних дисциплін)*

Факультет, курс	Назва дисципліни	Аудиторні заняття (кількість годин)
Історико-філологічний факультет, IV курс	Англійська мова	162
	Лексикологія	26
	Етика	36
	Основи культури мови та стилістики	54
Історико-філологічний факультет, V курс	Англійська мова	114
	Історія мови	36
	Методика викладання іноземних мов	36
	Країнознавство	48
	Теоретична граматики	36
	Стилістика	36
Факультет початкового навчання, IV курс	Англійська мова	108
	Теоретична фонетика	38
	Теоретична граматики	38
	Основи сценічної та екранної майстерності	20
	Педагогічні технології у початковій школі	68
	Основи психодіагностики	20
Факультет початкового навчання, V курс	Шкільний курс викладання іноземної мови	60

#### Додаток А (продовження таблиці)

Факультет початкового навчання, V курс	Англійська мова	144
	Країнознавство	28
навчання, V курс	Теоретичний курс іноземної мови (стилістика)	28

	Література країни, мова якої вивчається	48
	Спеціальний курс з методики викладання іноземної мови	28
	Психогігієнічні умови організації навчання у початковій школі	40
	Проблема формування і корекції стилю педагогічної діяльності	20

### Додаток Б

Завдання, спрямовані на виявлення рівня сформованості іншомовної комунікативної культури по критерію „нормативність мовлення”

#### *Б.1. Text “Euthanasia”*

*Task: Before reading the text, discuss the following questions:*

- 1. What do you know about euthanasia?*
- 2. What would you do if someone you loved asked you to help them die?*

*What is euthanasia?*

Euthanasia is the deliberate killing of a person for the benefit of that person. In most cases euthanasia is carried out because the person who dies asks for it, but there are cases called euthanasia where a person can't make such a request. A person who undergoes euthanasia is terminally ill, but there are other situations in which some people want euthanasia.

### *The ethics of euthanasia*

Euthanasia raises agonizing moral questions like these:

- Is it ever right for another person to end the life of a terminally ill patient who is in severe pain or enduring other suffering?
- If euthanasia is sometimes right, under what circumstances is it right?
- Is there any moral difference between killing someone and letting them die?

At the heart of the ethical and religious arguments over euthanasia are the different ideas that people have of the meaning and value of human existence, and of whether human beings have the right to decide issues of life and death for themselves. Some people think that euthanasia shouldn't be allowed even if it was morally right, because it would be abused and used as a cover for murder.

Euthanasia can be carried out either by doing something, such as giving a lethal injection, or by not to do something necessary to keep the person alive (for example failing to keep their feeding tube going).

It is not euthanasia if a patient dies as a result of refusing extraordinary or burdensome medical treatment.

It is not euthanasia to give a drug in order to reduce pain, even though the drug causes the patient to die sooner. This is because the doctor's intention was to relieve the pain, not to kill the patient.

Very often people call euthanasia "mercy killing", perhaps thinking of it for someone who is terminally ill and suffering prolonged, unbearable pain. The word euthanasia comes from the Greek, and means *easy death*.

Most people think unbearable pain is the main reason people seek euthanasia, but some surveys in the USA and the Netherlands showed that less than a third of requests for euthanasia were because of severe pain. Terminally ill people can have



their quality of life severely damaged by physical conditions such as incontinence, nausea and vomiting, breathlessness, paralysis, difficulty in swallowing...

Psychological factors that cause people to think of euthanasia include depression, fear of loss of control or of dignity, feeling a burden, or dislike of being dependent.

Arguments against euthanasia:

- Euthanasia is against the word and will of God.
- Suffering may have value.
- Accepting euthanasia accepts that some lives are worth less than others.
- Euthanasia affects other people's rights, not just those of the patient.
- Allowing euthanasia will discourage the search for new cures and treatments for the terminally ill.
- Euthanasia gives too much power to doctors.
- Moral pressure on elderly relatives by selfish families.

Arguments in favour of euthanasia:

- Euthanasia should be allowed when it is in the best interests of all involved and not violate anyone's rights.
- Euthanasia happens anyway, so it's better to have it out in the open so that it can be properly regulated and carried out.

## Б.2

Listen to the following dialogues. (Прослухайте наступні діалоги):

*B = Beth; M = Martin; D = Denise; P = Philip*

### I.

**B:** Trash on the street ... people not sharing sidewalk space or pavement space ... sort of muscling or elbowing me out of the way.

**M:** The thing that gets me is when you hold a door open for someone and they don't say "thank you" and they just treat you like you're not there, yeah? And you can be left there for about half an hour while there's a stream of people walk past.

**D:** When people are sitting in their cars in traffic jams and they throw litter out of the car window ... and big things quite often ...

**P:** And for me there are two things: meanness, like my sister who never gives anything away, and hypocrisy – the people who pretend to be so nice, but they are just being dishonest...

## II.

**M:** Spontaneous niceness ... I hate it when people give me presents, or give me a compliment. I just cannot handle it and I colour up bright red ... luckily it doesn't happen too often ...

**P:** Um, yes, people telling me that I'm good at something – I just never believe them.

**B:** I find it really emb ... really difficult ... to find I've told a little white lie, I'm in a social situation and someone finds out ... I find that really difficult to deal with.

**D:** Also when somebody knows your name and it's past the point of you being able to ask them their name, you're just supposed to know, that's really, really awful.

## III.

**B:** A large dog running toward me that I don't know ... leaves me breathless ... I always have to find an escape route ...

**D:** My house is ... quite old and very quiet and I'm terrified when I'm there on my own ... I'm terrified at the slightest noise...

**M:** Um, I'm not very good with bugs and insects ... anything with more than four legs or less than two ... and I'm terrible ...

**P:** I'm not frightened of anything at all!!! (*laughing*)

**B:** I also get incredibly nervous driving with some people. Either I ... I always have the feeling I need to lie down in the back seat of the car so that I can't see either how fast we're going or how close we are to the edge of the cliff or ... bad or reckless driving terrifies me ...

**D:** When I'm driving and there's a police car behind me and it's terrible! And I haven't done anything wrong although I always feel as though I have ...

**IV.**

**B:** Meeting deadlines, because I tend to procrastinate, I tend to put things off and then I'm two or three days toward a deadline and it's going to take me more than two or three days to actually do what it is I have to do ...

**D:** Traffic jams and the thought that I'm going to be late, I can't cope with that ...

**B:** Yes, getting stuck in a tube tunnel on my way somewhere I have to be there at a certain time, or ... I've just ... it's the end of the day, I want to get home ... very stressful.

**D:** ... a situation where you're completely out of control, you have no power over your destiny.

### B.3

Read the given extracts and try to define and comment on the source of misunderstanding between the interlocutors.

1. "You promised to tell me your history, you know," said Alice, "and why it is you hate – C and D," she added in a whisper, half afraid that it would be offended again. "Mine is a long and a sad tale!" said the Mouse, turning to

- Alice, and sighing. “It is a long tail, certainly,” said Alice, looking down with wonder at the Mouse’s tail; “but why do call it sad?”
2. “You are not attending!” said the Mouse to Alice, severely. “What are you thinking of?” “I beg your pardon,” said Alice very humbly: “you had got to the fifth bend, I think?” “I had not!” cried the Mouse, sharply and very angrily. “A knot!” said Alice, always ready to make herself useful, and looking anxiously about her. “Oh, do let me help to undo it!” “I shall do nothing of the sort,” said the Mouse, getting up and walking away. “You insult me by talking such nonsense!” “I didn’t mean it!” pleaded poor Alice. “But you’re so easily offended, you know!” The Mouse only growled in reply.
  3. “One, indeed!” said the Dormouse indignantly. However, he consented to go on. “And so these three little sisters – they were learning to draw, you know” “What did they draw?” said Alice, quite forgetting her promise. “Treacle,” said the Dormouse, without considering at all, this time. ... Alice did not wish to offend the Dormouse again, so she began very cautiously: “But I don’t understand. Where did they draw the treacle from?” “You can draw water out of a water-well,” said the Hatter; so I should think you could draw treacle out of a treacle-well – eh, stupid?” “But they were in the well,” Alice to the Dormouse, not choosing to notice this last remark. “Of course they were,” said the Dormouse: “well in”. This answer so confused poor Alice, that she let the Dormouse go on for some time without interrupting it.

### **Додаток В**

Завдання, спрямовані на виявлення рівня сформованості іншомовної комунікативної культури за конструктивно-прогностичним критерієм

*B.1. Courage to fulfill our responsibilities  
Kofi Annan, the secretary-general of the United Nations  
and a recipient of the Nobel peace prize)  
(The Economist, December 4<sup>th</sup>-10<sup>th</sup>, 2004, pages 23-25)  
Extract*

At the beginning of the 21st century, we face a world of extraordinary challenges and of extraordinary interconnectedness. We are all vulnerable to new security threats, and to old threats that are evolving in complex and unpredictable ways. Either we allow this array of threats, and our responses to them, to divide us, or we come together to take effective action to meet all of them on the basis of a shared commitment to collective security.

Late last year, convinced that the time had come for a fundamental review of our collective security system, I established a High-Level Panel on Threats, Challenges and Change. I asked its 16 members—eminent people, representing many nations and points of view to analyse the threats to peace and security our world faces; to evaluate how well our existing policies and institutions are meeting them; and to recommend changes to those policies and institutions, so as to ensure an effective collective response to those threats.

Their report, "A More Secure World: Our Shared Responsibility", which I received this week, follows a year of consultations around the world. It makes 101 far-sighted but realistic recommendations. If acted on, they would address the security concerns of all states, ensure that the UN works better, strengthen the international rule of law and make all people safer.

We must first agree on the threats we face. Today, any event or process that leads to deaths on a large scale or the lessening of life chances, and which undermines states as the basic unit of the international system, should be viewed as a threat to international peace and security.

...six clusters of threats fall under that rubric: economic and social threats, including poverty and deadly infectious disease; inter-state conflict and rivalry; internal violence, including civil war, state collapse and genocide; nuclear, radiological, chemical and biological weapons; terrorism; and transnational organised crime.

Today, these threats are interconnected to an unprecedented degree, and no state acting alone can defeat them. The panel report spells out the dangers with horrifying clarity. With the amount of highly enriched uranium that could fit into

six milk cartons, a terrorist could improvise a nuclear device to level a medium-sized city. A nuclear attack on such a city in the United States or Europe would have staggering costs for the world economy. According to the World Bank, the attacks of September 11<sup>th</sup> 2001 cost more than \$80 billion dollars and pushed 11m people in developing countries into poverty. The economic fallout from a nuclear terrorist attack would dwarf these numbers. Given the relationship between poverty and infant mortality, we would count the cost of a nuclear terrorist attack in a rich country in two terrible death tolls: in the attacked city, and in poor nations all over the world.

Likewise, the security of developed countries is only as strong as the ability of poor states to respond to and contain a new deadly infectious disease. As the panel notes, the incubation period for most infectious diseases is longer than most international air flights. As a result, any one of the 700m people who travel on airlines in a year could unwittingly carry a lethal virus to an unsuspecting country. The 1918 influenza epidemic killed twice as many people in one year as HIV/AIDS has killed in the past 28 years. Today, a similar virus could kill tens of millions in a fraction of the time.

So, in today's world, any threat to one is truly a threat to all. This principle, once applied only to military attacks by one state against another, should be extended to all categories of threats we face. And since there are real limits on self-protection, all states share an interest in a collective-security system that commits all of them to act co-operatively against these dangers

## B.2

„I Have A Dream”

By Martin Luther King, Jr.

I am happy to join with you today in what will go down in history as the greatest demonstration for freedom in the history of our nation.

Five score years ago, a great American, in whose symbolic shadow we stand, signed the Emancipation Proclamation. This momentous decree came as a great beacon light of hope to millions of Negro slaves who had been seared in the flames of withering justice. It came as a joyous daybreak to end the long night of captivity.

But one hundred years later, the Negro still is not free. One hundred years later, the life of the Negro is still sadly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination. One hundred years later, the Negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity. One hundred years later, the Negro is still languished in the corners of American society and finds himself an exile in his own land. So we've come here today, to dramatize a shameful condition.

In a sense we've come to our nation's Capital to cash a check. When the architects of our republic wrote the magnificent words of the Constitution and the Declaration of Independence, they were signing a promissory note to which every American was to fall heir. This note was a promise that all men – yes, black men as well as white men – would be guaranteed the unalienable rights of life, liberty, and the pursuit of happiness.

It is obvious today that America has defaulted on this promissory note insofar as her citizens of color are concerned. Instead of honoring this sacred obligation, America has given the Negro people a bad check: a check which has come back marked "insufficient funds". But we refuse to believe that there are insufficient funds in the great vaults of opportunity of this nation. And so we have come to cash this check – a check that will give us upon demand the riches of freedom and the security of justice. We have also come to this hallowed spot to remind America of the fierce urgency of *now*. This is no time to engage in the luxury of cooling off or to take the tranquilizing drug of gradualism. *Now* is the time to make real the promises of Democracy. *Now* is the time to rise from the dark and desolate valley of segregation to the sunlit path of racial justice. *Now* is the time to lift our nation from the quick sands of racial injustice to the solid rock of brotherhood. *Now* is the time to make justice a reality for all of God's children. ...

I say to you today, my friends, that in spite of the difficulties and frustrations of the moment I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: “We hold these truths to be self evident that all men are created equal”.

I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to sit down together at the table of brotherhood.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream – that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character. I have a dream today.

I have a dream that one, down in Alabama, with its vicious racists, with its governor having his lips dripping with the words of inter position and mollification, one day right there in Alabama little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and white girls and walk together as sisters and brothers. I have a dream today.

### **Додаток Д**

Завдання, спрямовані на виявлення рівня сформованості іншомовної комунікативної культури за контактено-етикетним критерієм

Д.1.

“Alice in Wonderland” by L. Carol

(extract)



“Would it be of any use, now,” thought Alice, “to speak to this mouse? Everything is so out-of-the-way down here, that I should think very likely it can talk: at any rate, there’s no harm in trying.” So she began: “O Mouse, do you know the way out of this pool? I am very tired of swimming about here, O Mouse!” ... The mouse looked at her rather inquisitively, and seemed to her to wink with one of its little eyes, but it said nothing.

“Perhaps it doesn’t understand English,” thought Alice. “I daresay it’s a French mouse, come over with William the Conqueror.” ... So she began again: “*Ou est ma chatte?*” , which was the first sentence in her French lesson-book. The Mouse gave a sudden leap out of the water, and seemed to quiver all over with fright. “Oh, I beg your pardon!” cried Alice hastily, afraid that she had hurt the poor animal’s feelings. “I quite forgot you didn’t like cats.”

“Not like cats!” cried the Mouse in a shrill passionate voice. “Would *you* like cats, if you were me?”

“Well, perhaps not,” said Alice in a soothing tone: “don’t be angry about it. And yet I wish I could show you our cat Dinah. I think you’d take a fancy to cats, if you could only see her. She is such a dear quiet thing,” Alice went on, half to herself, as she swam lazily about in the pool, “and she sits purring so nicely by the fire, licking her paws and washing her face - and she is such a nice soft thing to nurse - and she’s such a capital one for catching mice - oh, I beg your pardon!” cried Alice again, for this time the Mouse was bristling all over, and she felt certain it must be really offended. “We won’t talk about her any more if you’d rather not.” “We, indeed!” cried the Mouse, who was trembling down to the end of her tail. “As if I would talk on such a subject! Our family always hated cats: nasty, low, vulgar things! Don’t let me hear the name again!”

“I won’t indeed!” said Alice, in a great hurry to change the subject of conversation. “Are you - are you fond - of - of dogs?” The Mouse did not

answer, so Alice went on eagerly: “There is such a nice little dog, near our house, I should like to show you! A little bright-eyed terrier, you know, with, oh, such long curly brown hair! And it’ll fetch things when you throw them, and it’ll sit up and beg for its dinner, and all sorts of things – I ca’n’t remember half of them – and belongs to a farmer, you know, and he says it’s so useful, it’s worth a hundred pounds! He says it kills all the rats and – oh dear!” cried Alice in a sorrowful tone. “I’m afraid I’ve offended it again!” For the Mouse was swimming away from her as hard as it could go, and making quite a commotion in the pool as it went.

## Д.2

Listen to the following dialogue and try to define which situation is being discussed and whether the man’s partner is being supportive

*M = man; W = woman*

**W:** ... so anyway, how’s your new job going?

**M:** Oh, okay. The work's really interesting ... really different from my old job ... you know there's lots of planning projects and going out and meeting different people, and researching markets and things ... and most of the people in the office seem very friendly ... so, yeah, all that side of things is fine ...

**W:** Oh, good ...

**M:** Yeah, it's just ... well, I don't want to sound as if I'm moaning already or anything, but I've got a bit of a problem with my boss somehow. It's a bit hard to explain ... when you first meet her, she seems perfectly nice ... you know, quite sort of jolly and good fun, and young and everything, but I don't know, she's got this way of kind of ignoring whatever I say ... she doesn't actually criticize me, not openly, but she just doesn't seem to take any suggestions I make very seriously. It's as if she knows better and she's not really listening to what I've got to say. It's very undermining ... you know I'm supposed to be her deputy manager, and she treats me like some junior who doesn't know anything about the job, do you know what I mean?

**W:** Yeah, I do. It must be really difficult knowing how to respond, especially when you're new to the job ...

**M:** yeah, and another thing, in meetings she'll just kind of cut straight in and interrupt what I'm saying or completely contradict what I've just said, like I'm an idiot or something!

**W:** She sounds awful! The boss from hell!

**M:** Yeah, and then afterwards, she'll be all smiles and sweet-sweet and making jokes again as if nothing's happened. It's really getting on my nerves, I tell you ...

**W:** It's really difficult isn't it. Have you tried talking to anyone else about it? I mean maybe she's like that with everyone?

**M:** I don't know. I don't really feel as if I know any of them well enough yet.

**W:** No. And I don't suppose it's worth trying to say something to her about it, I mean, I suppose it is possible that she doesn't realize she's doing it?

**M:** Can you imagine! No, ugh! I don't think that would work. I think she knows exactly what she's doing ...

**W:** Oh dear, poor old you, it's such a shame everything else is going so well ...

**M:** Yeah ...

**W:** Still, maybe things'll get better when she gets to know you a bit better, and realizes how deeply and fantastically brilliant you are! Try not to worry about it too much, eh ... have another drink, what do you want?

### Д.3

#### Приклади ситуацій

1. A young woman was asked to show proof of her age when trying to buy a packet of cigarettes. She said very indignantly that she was twenty and that she had never been asked her age before. The shop assistant didn't believe her.

2. A customer wanted to pay for the book by his visa card as he didn't have any cash. The shop assistant refused as they didn't take cards for amounts under five pounds and the book cost only three pounds. The customer became really worried as he needed the book badly.
3. A young man wanted to buy tickets to the cinema at the special student price. The girl at booking office refused to sell him any tickets without his showing his student pass. The young man didn't have any but insisted on his being a student.
4. An elderly lady refused to pay her bill at a rather expensive restaurant claiming that she hadn't ordered half of the dishes listed in the bill. The waiter said he would call for the police if she didn't pay right now.
5. Two expensive cars crashed into each other. One of the drivers got really angry shouting that the other did it on purpose. The driver of the other car was assuring him that he hadn't seen his car and hadn't meant it.

### Додаток Ж

#### Програма спецкурсу „Педагогічна риторика”

№ п/п	Назва теми	Кількість годин	
		Лекції	Практичні заняття

1	Риторика Давньої Греції. Видатні античні оратори	2	
2	Становлення і розвиток західноєвропейської риторики		2
3	Розвиток вітчизняної риторики. Мовленнєва культура Київської Русі	2	
5	Основні закони риторики. Стратегічний закон. Риторична стратегія мовленнєвої поведінки, її компоненти.	2	4
6	Теза як компонент риторичної стратегії. Правила формулювання тези. Закон моделювання аудиторії.		2
7	Тактичний закон риторики. Поняття «комунікативно-мовленнєва тактика». Види мовленнєвих тактик. Роль мовленнєвої тактики в процесі реалізації риторичної стратегії.	2	2
8	Аргументація як засіб реалізації задуму висловлення. Види аргументації.		4
9	Вплив законів логіки на структуру и оформлення висловлення. Логічні помилки та їх наслідки		2
10	Поняття «комунікативний бар'єр». Види комунікативних бар'єрів.	2	

Продовження таблиці

11	Риторичні прийоми подолання комунікативних бар'єрів		2
12	Евристика як розділ риторики. Жанри евристики.		4
13	Принципи ведення суперечки у педагогічній риторичі		4

14	Разом	10	26
----	-------	----	----

### Додаток 3

#### Спецкурс „Педагогічна риторика”. Блок I „Риторика як наука”

*(тексти для виконання риторичних завдань)*

##### 1. Похвала Елене (речь Горгия, отрывок)

Славой служит городу смелость, телу – красота, духу – разумность, речи приводимой – правдивость; все обратное этому – лишь бесславие. Должно нам мужчину и женщину, слово и дело, город и поступок, ежели похвальны они – хвалою почтить, ежели непохвальны – насмешкой сразить. И напротив, равно неумно и неверно достохвальное – порицать,

осмеяния же достойное – восхвалять. Предстоит мне здесь в одно и то же время и правду открыть, и порочащих уличить – порочащих ту Елену, о которой единогласно и единокорно до нас сохранилось и верное слово поэтов, и слава имени ее, и память о бедах. Я и вознамерился, в речи своей приведя разумные доводы, снять обвинение с той, которой довольно дурного пришлось услышать, порицателей ее лгущими вам показать, раскрыть правду и конец положить невежеству. ...

Случая ли изволением, богов ли велением, неизбежности ли узаконением совершила она то, что совершила? Была ли она силой похищена, или речами улещена, или любовью охвачена? – Если примем мы первое, то не может быть виновна обвиняемая: божьему промыслу людские помыслы не помеха – от природы не слабое сильному препона, а сильное слабому власть и вождь: сильный ведет, а слабый следом идет. Бог сильнее человека и мощью и мудростью, как и всем остальным: если богу или случаю мы вину должны приписать, то Елену свободной от бесчестия должны признавать. Если же она силой похищена, незаконно осилена, несправедливо обижена, то ясно, что виновен похитчик и обидчик, а похищенная и обиженная невинна в своем несчастье. Какой варвар так по-варварски поступил, тот за то пусть и наказан будет.... А Елена, насилию подвергшись, родины лишившись, сирью оставшись, разве не заслуживает более сожаления, нежели поношения? Он свершил, она претерпела недостойное; право же, она достойна жалости, а он ненависти. Если же это речь ее убедила и душу ее обманом захватила, то и здесь нетрудно ее защитить и от этой вины обелить. Ибо слово – величайший владыка: видом малое и незаметное, а дела творит чудесные – может страх прекратить и печаль отвратить, вызвать радость, усилить жалость. А что это так, я докажу – ибо слушателю доказывать надобно всеми доказательствами.

Поэзию я считаю и называю речью, имеющей мерность; от нее исходит к слушателям и страх, полный трепета, и жалость, льющая слезы,



и страсть, обильная печалью; на чужих делах и телах, на счастье их и несчастье собственным страданьем страдает душа – по воле слов. Но от этих речей перейду я к другим. Боговдохновенные заклинания напевом своим сильны: и радость принести, и печаль отвести; сливаясь с души представленьем, мощь слов заклинаний своим волшебством ее чарует, убеждает, перерождает. Два есть средства у волшебства и волхвования: душевные заблуждения и ложные представления. И сколько, и скольких, и в скольких делах убедили, и будут всегда убеждать, в неправде используя речи искусство! Если б во всем все имели о прошедших делах воспоминанье, и о настоящих пониманье, и о будущих представленьем, то одни и те же слова одним и тем же образом нас бы не обманывали. Теперь же не так-то легко помнить прошедшее, разбирать настоящее, предвидеть грядущее, так что в очень многом очень многие берут руководителем души своей представленьем – то, что нам кажется. Но оно и обманчиво и неустойчиво и своею обманностью и неустойчивостью навлекает на тех, кто им пользуется, всякие беды.

## 2.Олесь Гончар

Народився, щоб осяяти Україну

*(Про Тараса Шевченка)*

Серед великих світочів духу, яких дали людській цивілізації народи нашої країни, одне з найперших місць належить геніальному синові України Тарасові Шевченку.

В темній від горя кріпацькій хаті він народився, щоб осяяти всю Україну! Щоб стати тим, у кому найповніше виявив себе творчий геній українського народу.

Поетову з'яву на світ доля зустріла з панським канчуком у руці, і мала вона колір жандармських мундирів, пашіла мертвотним вогнем далеких пустель, та все ж і в битві із, здавалось би, всемогутньою долею поет вийшов переможцем; із безодні відчаю і страждань він піднявся над світом, високочолий, виславши вперед, до нащадків, своїх вірних гінців — любов і крилату надію!

Шевченко довів, що не кожна галузка верби йде на шпіврутени; посажена навіть у пустелі, вона може дати початок садам для майбутнього.

Все, до чого доторкався Шевченків геній, набувало здатність рости й плодоносити. Серед тих, кого називаємо творцями літературної мови нашого народу, Шевченкові належить перше місце. В його ліриці та поемах українське слово постало у всіх своїх чарах, у неперевершеній силі виразності, влучності й художнього блиску.

Поезії Кобзаря народжені для того, щоб не вмирати ніколи. Через часові відстані ми ще ясніше бачимо життєвий і творчий подвиг цієї людини, відкриваємо унікальність його всебічно обдарованої особистості. Ще повніше осягаємо неперехідне значення Шевченкової творчості, співучих і грізних його поезій, у яких і сьогодні все дихає життям, захоплює летом думки, глибиною і красою людського почуття.

3.Звернення Папи Римського Іоанна Павла II  
до українського народу під час перебування в Україні  
(23 червня 2001 року, м. Київ)

Пане Президенте, шановні представники уряду, члени дипломатичного корпусу, достойні брати у єпископстві, дорогі брати і сестри!

Я довго очікував цього візиту і ревно молився, щоб він міг здійснитися. Нарешті, з глибоким шануванням і радістю я зміг помилуватися оновленою землею України. Дякую Господові за цей дар, яким він мене сьогодні обдарував. Історія церкви знає двох римських архієреїв, які в далекому

минулому прибули в Україну, — Святого Климентія наприкінці 1-го сторіччя та Святого Мартина Першого в половині VI-го сторіччя. Вони були заслані на Крим, де і померли, як мученики, їхній теперішній наступник, навпаки, прибуває до Вас в атмосфері радісного прийому, прагнучи стати паломником славних храмів, колиски християнської культури і всього європейського світу. Приходжу до Вас, дорогі жителі України, як друг Вашого благородного народу. Приходжу як брат у вірі обняти стількох християн, які серед найважчих страждань зберегли вірність Христові. Приходжу, спонуканий любов'ю, щоб усім дітям цієї землі, українцям кожної культурної та релігійної приналежності, висловити свою пошану та щирю приязнь. Вітаю Тебе, Україно, відважний та стійкий свідку приєднання до цінностей літ. Стільки Ти вистраждала, щоб у важкі хвилини відстояти свободу.

Мені спадають на думку слова Святого Апостола Андрія, який, як каже традиція, побачив над київськими горами майбутню велич країни князя Володимира та його народу. Але видіння, яке мав Апостол, не стосується тільки Вашого миру, воно спрямоване також і в майбутнє країни. Здається мені, очима серця та правди бачу, як по всій Вашій благословенній землі поширюється нове світло. Це те світло, яке випромінює оновлене підтвердження вибору, зробленого далекого 988 року, коли Христос був тут прийнятий — як дорога, правда і життя..

#### 4.А.Ф. Кони

По делу о подлоге расписки в 35 тысяч рублей серебром от имени княгини

#### Щербатовой (*отрывок*)

Господа судьи, господа присяжные заседатели! Дело, подлежащее нашему обсуждению, и по свойству преступления, и по его сложности выходит из ряда дел обыкновенных. Преступления, принадлежащие к разряду многообразных подлогов, отличаются от большинства преступлений, между прочим, одною резкою характеристическою чертою: в большей части преступлений обвиняемые становятся более или менее в явно враждебные отношения к лицу потерпевшему и действуют поэтому, не всегда имея

возможность тщательно обдумать все эти поступки, все предусмотреть, что нужно устранить, и обставить свои действия так, чтобы потом, в случае преследования, предстать, по-видимому, чистыми и по возможности неуязвимыми; напротив, преступление подлога совершается всегда путем длинного ряда приготовительных действий и почти всегда таким образом, что виновный имеет возможность обдумать каждый свой шаг, предусмотреть его последствия и рассчитать все шансы успеха. Кроме того, это последнее преступление не совершается никогда под влиянием кратковременного увлечения, под давлением случайно и неожиданно сложившихся обстоятельств, но осуществляется спокойно и, так сказать, разумно. Существенный признак этого преступления составляет обман, в который вводятся лица, против которых направлен подлог. Поэтому очень часто бессознательным помощником, пособником, средством для совершения подлога является тот, против кого он совершается, является лицо слишком доверчивое, мало осторожное. Иногда такое лицо своею неосмотрительностью помогает обвиняемому, само прикладывая руку к своему разорению, как это было и в настоящем деле. Вот почему подобного рода преступление представляет для исследования подчас большие трудности и они увеличиваются еще и тем, что подлог совершается большею частью в обстановке, исключающей всякую возможность добыть свидетелей самого содеяния тех действий, в которых выразилась преступная мысль обвиняемого. Поэтому в таких делах, быть может, более, чем в каких-либо других, необходимо взглянуть в житейскую обстановку участвующих в деле лиц, посмотреть на их взаимные отношения, разобрать и оценить их. Прежде чем приступить к разбору улик, следует постараться вывести из оценки этих отношений возможность или невозможность совершения тех деяний и происхождения тех обстоятельств, которые подали повод к возникновению вопроса о преступлении. Поэтому и в настоящем случае я прежде всего обращаюсь к бытовой стороне данного дела. Краткий очерк личности и обстановки как княгини Щербатовой, так и

подсудимых должен ответить на вопрос о том, действительно ли мог быть совершен в настоящем случае подлог.

### **Додаток К**

**Спецкурс „Педагогічна риторика”. Блок II. „Структура мовленнєвого висловлення” (тексти для риторичних завдань).**

1. Ronald Reagan to American Hostages held by Iran

(White House, January 27, 1981)

Cardinal Cooke, thank you, I think, for delivering this weather. We had been promised showers. We're most grateful.

Welcome to the Ambassadors of our friends in neighbouring countries who are here today. And I can think of no better way to let you know how Nancy and I feel

about your presence here today than to say on behalf of us, of the Vice President and Barbara, the senators, the members of Congress, the members of the Cabinet, and all of our fellow citizens, these simple words: welcome home.

You are home, and believe me, you're welcome. If my remarks were a sermon, my text would be lines from the 126<sup>th</sup> Psalm: "We were like those who dreamed. Now our mouth is filled with laughter and our tongue with shouts of joy. The Lord has done great things for us. We are glad". You've come home to a people who for 444 days suffered the pain of your imprisonment, prayed for your safety, and importantly, shared your determination that the spirit of free men and women is not a fit subject for barter.

You've represented under great stress the highest traditions of public service. Your conduct is symbolic of the millions of professional diplomats, military personnel, and others who have rendered service to their country. We are now aware of the conditions under which you were imprisoned. Though now is not the time to review every abhorrent detail of your cruel confinement, believe me, we know what happened. Truth may be a rare commodity today in Iran, it is alive and well in America.

By no choice of your own, you have entered the routs of those who throughout our history have undergone the ordeal of imprisonment: the crew of the *Pueblo*, the prisoners in two World Wars and in Korea and Vietnam. And like those others, you are special to us. You fulfilled your duty as you saw it, and now like the others, thank God you are home, and our hearts are full of gratitude. ...

Now I shall not be so foolish as to say forget what you have been through; you never will. But turn the page and look ahead, and do so knowing that for all who served their country, whether in the Foreign Service, the military or as private citizens, freedom is indivisible. Your freedom and your individual dignity are much cherished. Those henceforth in the representation of this Nation will be accorded every means of protection that America can offer.

Let terrorists be aware that when the rules of international behaviour are violated, our policy will be one of swift and effective retribution. We hear it said

that we live in an era of limit to our powers. Well, let it also be understood, there are limits to our patience.

Now, I am sure that you will want to know that with us here today are families of the eight heroic men who gave their lives in the attempt to effect your rescue. “Greater glory hath no man than he lay down his life for another”. And with us also are Colonel Beckwith and some of the men who did return from that mission. We ask God’s special healing for those who suffered wounds and His comfort to those who suffered who lost loved ones. To them, to you, and to your families, again, welcome from all America and thank you for making us proud to be Americans.

## 2. Speech to the Greater Houston Ministerial Association

By John F. Kennedy

I am grateful for your generous invitation to state my views.

While the so-called religious issue is necessary and properly the chief topic here tonight, I want to emphasize from the outset that I believe that we have far more critical issues in the 1960s election: the spread of Communist influence, until it now festers only ninety miles off the coast of Florida – the humiliating treatment of our President and Vice President by those who longer respect our power – the hungry children I saw in West Virginia, the old people who cannot pay their

doctor's bills, the families forced to give up their farms – an America with too many slums, with too few schools and too late to the moon and outer space.

These are the real issues which should decide this campaign. And they are not religious issues – for war and hunger and ignorance and despair know no religious barrier.

But because I am a Catholic, and no Catholic has ever been elected President, the real issues in this campaign have been obscured – perhaps deliberately, in some quarters less responsible than this. So it is apparently necessary for me to state once again – not what kind of church I believe in, for that should be important only to me, but what kind of America I believe in.

I believe in America where the separation of church and state is absolute – where no Catholic prelate would tell the President (should he be a Catholic) how to act and no Protestant minister would tell his parishioners from whom to vote – where no church or church school is granted any public funds or political preference - and where no man is denied public office merely because his religion differs from the President who might appoint him or the people who might elect him.

I believe in an America that is officially neither Catholic, Protestant nor Jewish – where no public official either requests or accepts instructions on public policy from the Pope, the National Council of Churches or any other ecclesiastical source – where no religious body seeks to impose its will directly or indirectly upon the general populace or the public acts of its officials – and where religious liberty is so indivisible that an act against one church is treated as an act against all. ...

Finally, I believe in an America where religious intolerance will someday end – where all men and all churches are treated as equal – where every man has the same right to attend or not to attend the church of his choice – where there is no Catholic vote, no anti-catholic vote, no bloc voting of any kind – and where Catholics, Protestants and Jews, both the lay and the pastoral level, will refrain from those attitudes of disdain and division which have so often marred their works in the past, and promote instead the American ideal of brotherhood.



That is the kind of America in which I believe. And it represents the kind of Presidency in which I believe – a great office that must be neither humbled by making it the instrument of any religious group, nor tarnished by arbitrarily withholding it, its occupancy, from the members of any religious group. I believe in a President whose views on religion are his own private affair, neither imposed upon him by the nation nor imposed by the nation upon him as a condition to holding that office. ...

I want a chief executive whose public acts are responsible to all and obligated to none – who can attend any ceremony, service or dinner his office may appropriately require him to fulfill – and whose fulfillment of Presidential office is not limited or conditioned by any religious oath, ritual or obligation.

This is the kind of America I believe in – and this is the kind of America I fought for in the South Pacific and the kind my brother died for in Europe. No one suggested then that we have “a divided loyalty” that we did “not believe in liberty” or that we belonged to a disloyal group that threatened “the freedoms for which our forefathers died”.

### 3. From “The Picture of Dorian Gray” by O. Wilde

As they entered they saw Dorian Gray. He was seated at the piano, with his back to them, turning over the pages of a volume of Schumann's 'Forest Scenes.' 'You must lend me these, Basil,' he cried. 'I want to learn them. They are perfectly charming.'

'That entirely depends on how you sit today, Dorian.'

'Oh, I am tired of sitting, and I don't want a life-sized portrait of myself,' answered the lad, swinging round on the music-stool, in a wilful, petulant manner. When he caught sight of Lord Henry, a faint blush coloured his cheeks for a

moment, and he started up. 'I beg your pardon, Basil, but I didn't know you had anyone with you.'

'This is Lord Henry Wotton, Dorian, an old Oxford friend of mine. I have just been telling him what a capital sitter you were, and now you have spoiled everything.'

'You have not spoiled my pleasure in meeting you, Mr. Gray,' said Lord Henry, stepping forward and extending his hand, 'My aunt has often spoken to me about you. You are one of her favourites, and, I am afraid, one of her victims also.'

'I am in Lady Agatha's black books at present,' answered Dorian, with a funny look of penitence. 'I promised to go to a club in Whitechapel with her last Tuesday, and I really forgot all about it. We were to have played a duet together — three duets, I believe. I don't know what she will say to me. I am far too frightened to call.'

'Oh, I will make your peace with my aunt. She is quite devoted to you. And I don't think it really matters about your not being there. The audience probably thought it was a duet. When Aunt Agatha sits down to the piano she makes quite enough noise for two people.'

'That is very horrid to her, and not very nice to me,' answered Dorian, laughing.

Lord Henry looked at him. Yes, he was certainly wonderfully handsome, with his finely-curved scarlet lips, his frank blue eyes, his crisp gold hair. There was something in his face that made one trust him at once.

#### Додаток Л

#### **Спецкурс „Педагогічна риторика”. Блок III „Принципи оформлення основної частини мовленнєвого висловлення” (тексти для риторичних завдань)**

##### 1. From “Peter Pan and Wendy” by J.M. Barrie

For a moment after Mr and Mrs Darling left the house the night-lights by the beds of the three children continued to burn clearly. They were awfully nice little night-lights, and one cannot help wishing that they could have kept awake to see

Peter; but Wendy's light blinked and gave such a yawn that the other two yawned also, and before they could close their mouths all the three went out.

There was another light in the room now, a thousand times brighter than the night-lights, and in the time we have taken to say this, it has been in all the drawers in the nursery, looking for Peter's shadow.... It was not really a light; it made this light by flashing about so quickly, but when it came to rest for a second you saw it was a fairy, no longer than your hand, but still growing. It was a girl called Tinker Bell exquisitely gowned in a skeleton leaf, cut low and square, through which her figure could be seen to the best advantage.

A moment after the fairy's entrance the window was blown open by the breathing of the little stars, and Peter dropped in. He had carried Tinker Bell part of the way, and his hand was still messy with the fairy dust.

"Tinker Bell," he called softly, after making sure that the children were asleep, 'Tink, where are you?' She was in a jug for the moment, and liking it extremely; she had never been in a jug before.

"Oh, do come out of that jug, and tell me, do you know where they put my shadow?"

The loveliest tinkle as of golden bells answered him. It is the fairy language. You ordinary children can never hear it, but if you were to hear it you would know that you had heard it once before.

Tink said that the shadow was in the big box. She meant the chest of drawers, and Peter jumped at the drawers, scattering their contents to the floor with both hands, as kings toss ha'pence to the crowd. In a moment he had recovered his shadow, and in his delight he forgot that he had shut Tinker Bell up in the drawer.

If he thought at all, but I don't believe he ever thought, it was that he and his shadow, when brought near each other, would join like drops of water; and when they did not he was appalled. He tried to stick it on with soap from the bathroom, but that also failed. A shudder passed through Peter, and he sat on the floor and cried.

His sobs woke Wendy, and she sat up in bed. ... 'Boy,' she said courteously, 'why are you crying?'

Peter could be exceedingly polite also, having learned the grand manner at fairy ceremonies, and he rose and bowed to her beautifully. 'What's your name?' he asked.

'Wendy Moira Angela Darling,' she replied with some satisfaction. 'What is your name?'

'Peter Pan.'

She was already sure that he must be Peter, but it did seem a comparatively short name.

'Is that all?'

'Yes,' he said rather sharply. He felt for the first time that it was a shortish name.

'I'm so sorry,' said Wendy Moira Angela.

## 2. From "The Razor's Edge" by W.S. Maugham

They climbed up two flights of stairs ... and Larry unlocked the door. Isabel entered a smallish room with two windows. They looked out on the grey apartment house opposite, on the ground floor of which was a stationer's shop. There was a single bed in the room, with a night table beside it, a heavy wardrobe with a large mirror, an upholstered but straight-backed armchair, and a table between the

windows on which were a typewriter, papers, and a number of books. The chimney-piece was piled with paper-bound volumes.

'You sit in the armchair. It's not very comfortable, but it's the best I can offer.

He drew up another chair and sat down.

'Is this where you live?' asked Isabel.

He chuckled at the look on her face.

'It is. I've been here ever since I came to Paris.'

'But why?'

'It's convenient. It's near the Bibliotheque Nationale and the Sorbonne.' He pointed to a door she had not noticed. 'It's got a bathroom. I can get breakfast here and I generally dine at that restaurant where we had lunch.'

It's awfully sordid.'

'Oh no, it's all right. It's all I want.'

...Isabel was a trifle disconcerted and because she knew Larry noticed it and was amused she was half inclined to take offence.

'What's that great big book on the table?' she asked.

'That? Oh, that's my Greek dictionary.'

'Your what?' she cried.

'It's all right It won't bite you.'

'Are you learning Greek?'

'Yes.'

'Why?'

'I thought I'd like to.'

He was looking at her with a smile in his eyes and she smiled back at him.

'Don't you think you might tell me what you've been up to all the time you've been in Paris?'

'I've been reading a good deal. Eight or ten hours a day. I've attended lectures at the Sorbonne. I think I've read everything that's important in French literature and I can read Latin, at least Latin prose, almost as easily as I can read French. Of course

Greek's more difficult. But I have a very good teacher. Until you came here I used to go to him three evenings a week;

'And what is that going to lead to?'

'The acquisition of knowledge,' he smiled.

'It doesn't sound very practical.'

'Perhaps it isn't and on the other hand perhaps it is. But it's enormous fun. You can't imagine what a thrill it is to read the *Odyssey* in the original. It makes you feel as if you had only to get on tiptoe and stretch out your hands to touch the stars.'

He got up from his chair, as though impelled by an excitement that seized him, and walked up and down the small room.

'I've been reading Spinoza the last month or two. I don't suppose I understand very much of it yet, but it fills me with exultation. It's like landing from your plane on a great plateau in the mountains. Solitude and an air so pure that it goes to your head like wine and you feel like a million dollars.'

'When are you coming back to Chicago?'

'Chicago? I don't know. I haven't thought of it.'

'You said that if you hadn't got what you wanted after two years you'd give it up as a bad job''.

'I couldn't go back now. I'm on the threshold. I see vast lands of the spirit stretching out before me, beckoning, and I'm eager to travel them.'

'What do you expect to find in them?'

'The answers to my questions.' He gave her a glance that was almost playful, so that except that she knew him so well, she might have thought he was speaking in jest.

### 3. From "The Apple Tree" by J. Galsworthy

Next day he found they had arranged to go by train to Totnes, and picnic at Berry Pomeroy Castle. Still in that resolute oblivion of the past, he took his place with them in the landau beside Halliday, hack to the horses. And, then along the sea front, nearly at the turning to the railway station, his heart almost leaped into

his mouth. Megan — Megan herself! — was walking on the far path way, in her old skirt and jacket and her tam-o'-shanter, looking up into the faces of the passers-by. Instinctively he threw his hand up for cover, then made a feint of clearing dust out of his eyes: but between his fingers he could see her still, moving, not with her free country step but warrening, lost-looking, pitiful — like some little dog which has missed its master and does not know whither to run on, to run back - where to run. How had she come like this? — what excuse had she found to get away? - what did she hope for? But with every turn of the wheels bearing him away from her, his heart revolted and cried to him stop them, to get out, and go to her! When the landau turned the corner to the station he could stand it no more, and opening the carriage door, muttered: "I've forgotten something! Go on — don't wait for me! I'll join you at the castle by the next train!" He jumped, stumbled, spun round, recovered his balance, and walked forward, while the carriage with the astonished Hallidays rolled on.

From the corner he could only just see Megan, a long way ahead now. He ran a few steps, checked himself and dropped into a walk. With each step nearer to her, further from the Hallidays, he walked more and more slowly. How did it alter anything — this sight of her? How make the going to her, and that which must come of it, less ugly? For there was, no hiding it — since he had met the Hallidays he had become gradually sure that he would not marry Megan. It would only be a wild love time, a troubled, remorseful, difficult time — and then - well, then he would get tired, just because she gave him everything, was so simple, and so trustful, so dewy. And dew - wears off! The little spot of faded colour, her tam-o'-shanter cap, wavered on far in front of him; she was looking up into every face, and all the house windows. Had any man ever such a cruel moment to go through? Whatever he did, he felt he would be a beast. And he uttered a groan which made a nursemaid turn and stare. He saw Megan stop and lean against the seawall, looking at the sea; and he too stopped. Quite likely she had never seen the sea before, and even in her distress could not resist that sight. 'Yes — she's seen nothing,' he thought; 'everything's before her. And just for a few weeks of passion I shall be

cutting her life to ribbons. I'd better go and hang myself rather than do it!' And suddenly he seemed to see Stella's calm eyes looking into his, the wave of fluffy hair on her forehead stirred by the wind. Ah! it would be madness, would mean giving up all that he respected, and his own self-respect. He turned and walked quickly back towards the station. But memory of the poor, bewildered little figure, those anxious eyes searching the passers-by, smote him too hard again, and once more he turned towards the sea. The cap was no longer visible; that little spot of colour had vanished in the stream of the noon promenaders. And impelled by the passion of longing, the dearth which comes on one when life seems to be whirling something out of reach, he hurried forward. She was nowhere to be seen; for half an hour he looked for her; then on the beach flung himself face downward in the sand. To find her again he knew he had only to go to the station and wait till she returned from her fruitless quest, to take her train home; or to take train himself and go back to the farm, so that she found him there when she returned

## II.2

- “The Caterpillar and Alice looked at each other for some time in silence: at last the Caterpillar took the hookah out of its mouth, and addressed her in a languid, sleepy voice. “Who are you?” said the Caterpillar. This was not an encouraging opening for a conversation. Alice replied, rather shyly, “I – I hardly know, Sir,



just at present – at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then”. “What do you mean by that?” said the Caterpillar, sternly. “Explain yourself!” “I can’t explain myself, I’m afraid, Sir,” said Alice, “because I’m not myself, you see”. “I don’t see”, said the Caterpillar.

- “But I’m not a serpent, I tell you!” said Alice. “I’m a – I’m a –“ “Well! What are you?” said the Pigeon. “I can see you’re trying to invent something!” – “I – I’m a little girl,” said Alice rather doubtfully, as she remembered the number of changes she had gone through, that day. – “A likely story indeed!” said the Pigeon, in a tone of the deepest contempt. “I’ve seen a good many little girls in my time, but never one with such a neck as that! No, no! You’re a serpent; and there’s no use denying it. I suppose you’ll be telling me next that you never tasted an egg!” – “I have tasted eggs, certainly,” said Alice, who was a very truthful child; “but little girls eat eggs quite as much as serpents do, you know.” – “I don’t believe it,” said the Pigeon; “but if they do, then they a kind of serpent: that’s all I can say.”

### Л.3

- Alice took up the fan and the gloves and, as the hall was very hot, she kept fanning herself all the time she went on talking. “Dear, dear! How queer everything is today! And yesterday things went on just as usual, I wonder if I’ve changed in the night? Let me think: was I the same when I got up this morning?

I almost think I can remember feeling a little different. But if I'm not the same, the next question is "Who in the world am I? Ah, that's the great puzzle!" And she began thinking over all the children she knew that were of the same age as herself, to see if she could have been changed for any of them. "I'm sure I'm not Ada," she said, "for her hair goes in such long ringlets, and mine doesn't go in ringlets at all; and I'm sure I can't be Mabel, for I know all sorts of things, and she, oh, knows such a very little!"

*Приклади умовиводів:*

- Ada's hair goes in long ringlets;  
Alice's hair doesn't go in ringlets at all;  
Alice is not Ada.
- Mabel knows very little;  
Alice knows all sorts of things;  
Alice is not Mabel.

#### Л.4

*Приклади ситуації*

- For many years quite a lot people have come to believe that in our modern society there is some kind of high-level conspiracy going on out there, and that we all are victims of it. Of course, conspiracy theories are nothing new: it's who

is behind the conspiracy that changes with the times. Once upon a time it was the Freemasons, two centuries ago taken seriously enough to be banned all over Europe as an international conspiracy to overthrow monarchies and begin social revolution. In the United States in the 1950s, it was the turn of the communists, who were responsible for rock and roll, and turning Hollywood into a Soviet propaganda machine. With the communists “threat” gone in the 1990s, encounters with UFOs now provide conspiracy theories with their richest source of paranoia. The mother of conspiracy theories surrounds the assassination of John F. Kennedy in Dallas in 1962, but similar theories have surrounded the deaths of Marilyn Monroe (possibly murdered at the orders of the US President), Elvis Presley (he didn’t really die, he just wanted to live like a regular person again), and even Diana, Princess of Wales (supposedly a victim of the British Intelligence Service). It seems that any event nowadays can have a sinister explanation.

#### **Додаток М**

#### **Спецкурс „Педагогічна риторика”. Блок IV „Мистецтво ведення суперечки” (тексти для риторичних завдань)**

##### **1. Платон, діалог «Протагор» (отривок)**

Произнеся напоказ нам такую длинную и превосходную речь, Протагор

замолк, а я, ... все смотрел на него, словно он сейчас еще что-то скажет, и боялся пропустить. Когда же я заметил, что он в самом деле кончил, я кое-как насилу очнулся и, взглянув на Гиппократата, сказал:

- ... Нет для меня ничего дороже возможности услышать то, что я услышал от Протагора. ... Разве только одна мелочь мешает мне, но ясно, что Протагор и ее без труда разъяснит, после того как разъяснил уже так много. ... он хоть и умеет, само собою ясно, говорить длинные прекрасные речи, однако умеет и отвечать кратко на вопросы, а задав сам вопрос — выжидать и выслушивать ответ; на это лишь немногие способны. Сейчас, Протагор, мне не хватает одной мелочи, и получу я все, если ты мне ответишь вот на что: ты говоришь, что доблести можно учить, а уж кому-кому, а тебе-то я верю. Но одному я удивлялся во время твоей речи .... Ты ведь говорил, что Зевс послал людям справедливость и совесть, и потом много раз упоминались в твоей речи и справедливость, и здравомыслие, и благочестие, и все прочее, словно это вообще нечто единое, то есть доблесть. Так вот это самое ты мне в точности разбери и растолкуй, есть ли доблесть нечто единое, а справедливость, здравомыслие и благочестие — ее различные стороны, или же все то, что я сейчас назвал, — только обозначения того же самого единого. Вот что жажду я еще узнать.

- Да ведь на это легко, Сократ, ответить, — сказал Протагор, — доблесть — едина, а то, о чем спрашиваешь, — ее части.

— В таком ли смысле части, — сказал я, — как вот части лица — рот, нос, глаза, уши — или же как части золота, которые ничем не отличаются друг от друга и от целого, кроме как большою и малою величиною?

- Кажется мне, Сократ, что в первом смысле, - как части лица относятся к целому лицу.

— А получают ли люди эти части доблести — один одну, другой другую — или же тот, кто обладает одной, непременно имеет и все?

— Никоим образом, — сказал Протагор, — потому что ведь многие бывают мужественны, а между тем они несправедливы, и опять-таки другие справед-

ливы, но не мудры.

— Так, значит, — сказал я, — и мудрость и мужество — это части доблести.

— Совершенно несомненно, притом мудрость - величайшая из частей.

— И каждая из них есть нечто особое? ... И назначение каждая из них имеет свое собственное, как и части лица? ...

— Да, это так, Сократ, — согласился Протагор. А я на это сказал:

— Значит, ни одна из частей доблести не совпадает ни с познанием, ни со справедливостью, ни с мужеством, ни со здравомыслием, ни с благочестием?

- Не совпадает, - подтвердил Протагор.

— Так давай, — сказал я, — посмотрим сообща, какова каждая из этих частей. Сперва вот что: справедливость есть нечто действительное или нет? Мне кажется, что да; а тебе как?

— И мне тоже, — сказал Протагор.

— Ну а если бы кто спросил нас с тобою так: скажи-ка мне, Протагор и Сократ, то, что вы сейчас назвали справедливостью, само справедливо или несправедливо? — я бы ответил ему, что оно справедливо, а ты за что бы подал голос — так же, как я, или иначе?

— Так же, — сказал Протагор.

— Справедливость, следовательно, это и значит - быть справедливым, — так я сказал бы в ответ спрашивающему; не так ли и ты ответил бы?

- Да.

— А если бы он затем спросил нас: "Не утверждаете ли вы, что есть некое благочестие?" — мы бы ведь ответили утвердительно, я думаю.

- Да.

— "А не признаете ли вы и его чем-то действительным?" Утвердительно бы мы ответили на это или нет?

Протагор согласился и с этим.

"А какой природы, по-вашему, это действительное: тоже оно, что быть нечестивым, или то же, что быть благочестивым?" Я-то вознегодовал бы на такой вопрос и ответил бы: "Тише ты, человек! Что еще могло бы быть

благочестивым, если бы само благочестие не было благочестивым?" А ты как? Не так ли и ты отвечал бы?

— Конечно, так.

— А если бы затем спрашивающий нас сказал: "А как же вы раньше говорили? Или я вас неверно расслышал? Говорили вы, мне казалось, что части доблести так относятся между собою, что ни одна из них не такова, как другая". Я бы ему на это сказал: "Остальных ты верно расслышал, но если ты полагаешь, будто и я это говорил, так ты ослышался; ведь это были ответы его, Протагора, а я только спрашивал». Если бы он сказал: «Правду ли Сократ говорит? Ты, Протагор, считаешь, что любая из частей доблести не такова, как другая? Твое это утверждение?» Что бы ему на это ответить?

- Поневоле надо с ним согласиться, Сократ, - сказал Протагор.

## 2. From "Pride and Prejudice" by J. Austen

While settling this point, she was suddenly roused by the sound of the doorbell, and her spirits were a little fluttered by the idea of its being Colonel Fitzwilliam himself, who had once before called late in the evening, and might now come to inquire particularly after her. But this idea was soon banished, and

her spirits were very differently affected, when, to her utter amazement, she saw Mr. Darcy walk into the room. In a hurried manner he immediately began an inquiry after her health, imputing his visit to a wish of hearing that she were better. She answered him with cold civility. He sat down for a few moments, and then getting up, walked about the room. Elizabeth was surprised, but said not a word. After a silence of several minutes, he came towards her in an agitated manner, and thus began —

"In vain have I struggled. It will not do. My feelings will not be repressed. You must allow me to tell you how ardently I admire and love you."

Elizabeth's astonishment was beyond expression. She stared, coloured, doubted, and was silent. This he considered sufficient encouragement; and the avowal of all that he felt, and had long felt for her, immediately followed. He spoke well; but there were feelings besides those of the heart to be detailed, and he was not more eloquent on the subject of tenderness than of pride. His sense of her inferiority — of its being a degradation — of the family obstacles which judgment had always opposed to inclination, were dwelt on with a warmth which seemed due to the consequence he was wounding, but was very unlikely to recommend his suit.

In spite of her deeply-rooted dislike, she could not be insensible to the compliment of such a man's affection, and though her intentions did not vary for an instant, she was at first sorry for the pain he was in receive; till, roused to resentment by his subsequent language, she lost all compassion in anger. She tried, however, to compose herself to answer him with patience, when he should have done. He concluded with representing to her the strength of that attachment which, in spite of all his endeavours, he had found impossible to conquer; and with expressing his hope that it would now be rewarded by her acceptance of his hand. As he said this, she could easily see that he had no doubt of a favourable answer. He spoke of apprehension and anxiety, but his countenance pressed real security. Such a circumstance could only exasperate farther and, when he ceased, the colour rose into her cheeks, and she said —

"In such cases as this, it is, I believe, the established mode to expire a sense of obligation for the sentiments avowed, however unequally they may be returned. It is natural that obligation should be felt, and if I could feel gratitude, I would now thank you. But I cannot — I have never desired your good opinion, and you have certainly bestowed it most unwillingly. I am sorry to have occasioned pain to anyone. It has been most unconsciously done, however, and I hope will be of a short duration. The feelings which, you tell me, have long prevented the acknowledgment of your regard, can have little difficulty in overcoming it after this explanation."

Mr. Darcy, who was leaning against the mantelpiece with his eyes fixed on her face, seemed to catch her words with no less resentment than surprise. His complexion became pale with anger, and the disturbance of his mind was visible in every feature. He was struggling for the appearance of composure, and would not open his lips till he believed himself to have attained it. The pause was to Elizabeth's feelings dreadful. At length, in a voice of forced calmness, he said —

"And this is all the reply which I am to have the honour of expecting! I might, perhaps, wish to be informed why, with so little endeavour at civility, I am thus rejected. But it is of small importance."

### 3. From "The Catcher in the Rye" by J.D. Salinger

All of a sudden I quit lighting matches, and sort of leaned nearer to her over the table. I had quite a few topics on my mind. "Hey, Sally," I said.

"What?" she said. She was looking at some girl on the other side of the room.

"Did you ever get fed up?" I said. "I mean did you ever get scared that



everything was going to go lousy unless you did something? I mean do you like school, and all that stuff?"

"It's a terrific bore."

"I mean do you hate it? I know it's a terrific bore, but do you hate it, is what I mean."

"Well, I don't exactly hate it. You always have to —"

"Well, I hate it. Boy, do I hate it," I said. "But it isn't just that. It's everything. I hate living in New York and all. Taxicabs, and Madison Avenue buses, with the drivers and all always yelling at you to get out at the rear floor, and being introduced to phony guys that call the Lunts angels, and going up and down in elevators when you just want to go outside, and guys fitting your pants all the time at Brooks,<sup>1</sup> and people always -

"Don't shout, please," old Sally said. Which was very funny, because I wasn't even shouting.

"Take cars," I said. I said it in this very quiet voice. "Take most people, they're crazy about cars. They worry if they get a little scratch on them, and they're always talking about how many miles they get to a gallon, .... I'd rather have a goddam horse. A horse is at least human, for God's sake. A horse you can at least —

"I don't know what you're even talking about," old Sally said. "You jump from one -

"You know something?" I said. "You're probably the only reason I'm in New York right now, or anywhere. If you weren't around, I'd probably be someplace way the hell off. ... You're the only reason I'm around, practically."

"You're sweet," she said. But you could tell she wanted me to change the damn subject.

"You ought to go to a boys' school sometime. Try it sometime," I said. "It's full of phonies, and all you do is study so that you can learn enough to be smart enough to be able to buy a goddam Cadillac some day, and you have to keep making believe you give a damn if the I not ball team loses, and all you do is talk about girls ,and liquor and sex all day, and everybody sticks together in these dirty little

goddam cliques. ... If you try to have a little intelligent – ”

"Now, listen, " old Sally said. "Lots of boys get more out of school than that."

"I agree! I agree they do, some of them! But that's all I get out of it. See? That's my point. That's exactly my goddam point," I said. "I don't get hardly anything out of anything. I'm in bad shape. I'm in lousy shape."

"You certainly are."

Then, all of a sudden, I got this idea. "Look," I said. "Here's my idea. How would you like to get the hell out of here? Here's my idea. I know this guy down in Greenwich Village that we can borrow his car for a couple of weeks. He used to go to the same school I did and he still owes me ten bucks. What we could do is, tomorrow morning we could drive up to Massachusetts and Vermont, and all around there, see. It's beautiful as hell up there. It really is." I was getting excited as hell, the more I thought about it, and I sort of reached over and took old Sally's goddam hand. What a goddam fool I was. "No kidding," I said. "I have about a hundred and eighty bucks in the bank. I can take it out when it opens in the morning, and then I could go down and get this guy's car. No kidding. We'll stay in these cabin camps and stuff like that till the dough runs out. Then, when the dough runs out, I could get a job somewhere and we could live somewhere with a brook and all and, later on, we could get married or something. I could chop all our own wood in the wintertime and all. Honest to God, we could have a terrific time! Wuddaya say? C'mon! Wuddaya say? Will you do it with me? Please!"

#### 4. From *“Wuthering Heights”* by E. Bronte

We had all remarked, during some time, that Miss Linton fretted and pined over something. She grew cross and wearisome; snapping at and teasing Catherine continually, at the imminent risk of exhausting her limited patience. We excused her, to a certain extent, on the plea of ill-health: she was dwindling and fading

before our eyes. But one day, when she had been particularly wayward, rejecting her breakfast, complaining that the servants did not do what she told them; that the mistress would allow her to be nothing in the house, and Edgar neglected her; that she had caught a cold with the doors being left open, and we, let the parlour fire go out on purpose to vex her, with a hundred yet more frivolous accusations, Mrs. Linton peremptorily insisted that she should get to bed; and, having scolded her heartily, threatened to send for the doctor. Mention of Kenneth caused her to exclaim, instantly, that her health was perfect, and it was only Catherine's harshness which made her unhappy.

"How can you say I am harsh, you naughty fondling?" cried the mistress, amazed at the unreasonable assertion. "You are surely losing your reason. When have I been harsh, tell me?"

„Yesterday," sobbed Isabella, "and now! "

„Yesterday!" said her sister-in-law. „On what occasion ? "

„In our walk along the moor: you told me to ramble where I pleased, while you sauntered on with Mr. Heathcliff!"

„And that's your notion of harshness?" said Catherine, laughing. „It was no hint that your company was superfluous: we didn't care whether you kept with us or not; I merely thought Heathcliff's talk would have nothing entertaining for your ears."

„Oh no," wept the young lady; " you wished me away, because you knew I liked to be there!"

"Is she sane?" asked Mrs. Linton, appealing to me. "I'll repeat our conversation, word for word, Isabella; and you point out any charm it could have had for you."

„I don't mind the conversation," she answered: „I wanted to be with -

„Well!" said Catherine, perceiving her hesitate to complete the sentence.

„With him: and I won't be always sent off!" she continued, kindling up. „You are a dog in the manger, Cathy, and desire no one to be loved but yourself!"

„You are an impertinent little monkey!" exclaimed Mrs. Linton, in surprise. „But I'll not believe this idiocy! It is impossible that you can covet the admiration

of Heathcliff — that you consider him an agreeable person! I hope I have misunderstood you, Isabella?"

„No, you have not," said the infatuated girl. „I love him more than ever you loved Edgar; and he might love me, if you would let him I”

„I wouldn't be you for a kingdom, then!” Catherine declared emphatically: and she seemed to speak sincerely. „Nelly, help me to convince her of her madness. Tell her what Heathcliff is: an unreclaimed creature, without refinement, without cultivation: an arid wilderness of furze and whinstone. I'd as soon put that little canary into the park on a winter's day, as recommend you to bestow your heart on him! It is deplorable ignorance of his character, child, and nothing else, which makes that dream enter your head. Pray, don't imagine that he conceals depths of benevolence and affection beneath a stern exterior! He's not a rough diamond — a pearl-containing oyster of a rustic: he's a fierce, pitiless, wolfish man. I never say to him, 'Let this or that enemy alone, because it would be ungenerous or cruel to harm them'; I say, “Let them alone, because *I* should hate them to be wronged”: and he'd crush you like a sparrow's egg, Isabella, if he found you a troublesome charge. I know he couldn't love a Linton; and yet he'd be quite capable of marrying your fortune and expectations! avarice is growing with him a besetting sin. There's my picture: and I'm his friend — so much so, that had he thought seriously to catch you, I should, perhaps, have held my tongue, and let you fall into his trap.”

## M.2

*From “The Prize of Peril” by R. Sheckley*

Raeder lifted his head cautiously above the window sill. He saw the fire escape, and below it a narrow alley. There was a weather bitten baby-carriage in the alley, and three garbage cans. As he watched, a black-sleeved arm moved from

behind the furthest can, with something shiny in its fist. Raeder ducked down. A bullet smashed down through the window above his head and punctured the ceiling, showering him with plaster.

Now he knew about the alley. It was guarded, just like the door.

He lay at full length on the cracked linoleum, staring at the bullet hole in the ceiling, listening to the sounds outside the door. He was a tall man with bloodshot eyes and a two-day stubble. Crime and fatigue had etched lines into his face. Fear had touched his features, tightening a muscle here and twitching a nerve there. The results were startling. His face had character now, for it was reshaped by the expectation of death.

There was a gunman in the alley and two on the stairs. He was trapped. He was dead.

Sure, Raeder thought, he still moved and breathed; but that was only because of death's inefficiency. Death would take care of him in a few minutes. Death would poke holes in his face and body, artistically dab his clothes with blood, arrange his limbs in some grotesque position of the graveyard ballet...

Raeder bit his lip sharply. He wanted to live. There had to be a way.

He rolled on his stomach and surveyed the dingy cold water apartment into which the killers had driven him. It was a perfect little one-room coffin. It had a door, which was watched, and a fire escape, which was watched. And it had a tiny windowless bathroom.

He crawled to the bathroom and stood up. There was a ragged hole in the ceiling, almost four inches wide. If he could enlarge it, crawl through into the apartment above...

He heard a muffled thud. The killers were impatient. They were beginning to break down the door. He studied the hole in the ceiling. No use even considering it. He could never enlarge it in time.

They were smashing against the door, grunting each time they struck. Soon the lock would tear out, or the hinges would pull out of the rotting wood. The door

would go down, and the two blank-faced men would enter, dusting off their jackets...

But surely someone would help him! He took the tiny television set from his pocket. The picture was blurred, and he didn't bother to adjust it. The audio was clear and precise.

He listened to the well-modulated voice of Mike Terry addressing his vast audience.

"...terrible spot," Terry was saying. "Yes, folks, Jim Raeder is in a truly terrible predicament. He has been hiding, you'll remember, in a third-rate Broadway hotel under an assumed name. It seemed safe enough. But the bellhop recognized him, and gave that information to the Thompson gang."