

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
Київський національний лінгвістичний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Коробова Юлія Володимирівна

УДК 371.315:811.111

ДИСЕРТАЦІЯ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

Спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови
011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Ю. В. Коробова

Науковий керівник – ТУЧИНА Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук,
професор

Харків – 2017

АНОТАЦІЯ

Коробова Ю. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” (011 – Освітні, педагогічні науки). – Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2018.

Дисертацію присвячено розв’язанню проблеми навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови – студентів третіх курсів ВНЗ.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* методику навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови; *визначено* уміння комплексної мовленнєвої адаптації; *удосконалено* перелік адаптивних мовленнєвих умінь учителя англійської мови для ефективного педагогічного спілкування; *набуло подальшого розвитку* уточнення ефективних шляхів покращення сприйняття навчальної інформації учнями на уроці англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів полягає у відборі навчального матеріалу для формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови; розробленні комплексу вправ; створенні моделі організації навчального процесу для реалізації запропонованої методики; укладанні методичних рекомендацій щодо організації відповідного навчання.

У **Вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено мету і завдання, об’єкт і предмет дослідження, зазначено наукову новизну, практичне значення, методи дослідження, зв’язок роботи з науковими програмами, планами та темами, наведено відомості щодо апробації одержаних результатів.

У **першому розділі** дисертації проаналізовано сучасний стан розвитку наукової думки із проблеми формування вмінь професійно орієнтованого говоріння, досліджено теоретичні передумови формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови на заняттях із практики усного та писемного мовлення.

Визначено зміст навчання мовленнєвої адаптації: професійно орієнтований мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний); професійно орієнтований мовленнєвий матеріал (вирази класного вжитку, навчальні тексти, матеріал шкільних підручників); невербальні засоби спілкування (жести); професійно орієнтовані знання; теми та ситуації спілкування; професійно орієнтовані навички та вміння.

Обґрунтовано шість груп умінь мовленнєвої адаптації на різних лінгвістичних рівнях: адаптивні вміння організації, оцінювання та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування, контролю.

Встановлено, що основною характеристикою мовлення вчителя іноземної мови (ІМ) вважається зрозумілість, яка сприяє підвищенню ефективності дидактичного комунікативного впливу в процесі педагогічної взаємодії та досягається шляхом пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів. *Адаптація мовлення* вчителя ІМ здійснюється шляхом спрощення або ускладнення, тобто шляхом модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу. Більш високий рівень доступності усної навчальної інформації досягається шляхом застосування вмінь *комплексної МА*, яку ми розуміємо як адаптацію мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях.

Виокремлено найбільш ефективні модифікації мовлення щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями: на фонетичному рівні (використання різних видів наголосу, пауз; зміни інтонації), на лексичному рівні (перифразування слів), на синтаксичному рівні (спрощення структури речення, сурядний зв'язок; уникання скорочень слів, прислівників перед

дієсловами), на рівні дискурсу (формулювання питання-стимулу у формі відкритого спеціального запитання, додаткового альтернативного запитання, додаткового неповного запитання, демонстраційного або довідкового запитання; застосування часткових повторень, різних способів перевірки розуміння).

Другий розділ дослідження присвячено розробленню методики навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови.

Здійснено відбір навчальних матеріалів з урахуванням принципів комунікативної необхідності та достатності, кореляції навчальних матеріалів зі шкільними підручниками, професіоналізації, релевантності, автентичності. Описано етапи формування вмінь мовленнєвої адаптації в межах навчального модуля.

Розроблено підсистему вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови. Вона складається з чотирьох груп вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації на *фонетичному, лексичному, синтаксичному* рівнях та вмінь *комплексної* мовленнєвої адаптації. Кожна *група* містить шість підгруп вправ для формування адаптивних мовленнєвих умінь учителя, об'єднаних відповідно у два блоки. Об'єднання підгруп вправ у блоки викликано потребою застосувати вміння мовленнєвої адаптації, які формуються, для розв'язання конкретних завдань у змодельованих ситуаціях під час проведення фрагмента уроку в кінці кожного блоку вправ.

Запропоновано модель організації навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови для студентів третіх курсів ВНЗ, яка об'єднує чотири навчальні модулі. Мета кожного модуля – формування вмінь мовленнєвої адаптації на відповідному рівні модифікації мовлення шляхом виконання шести підгруп вправ, проведення двох фрагментів уроків, заповнення таблиць спостереження та участі в рефлексивних бесідах.

У **третьому розділі** описано організацію та хід експерименту, указано етапи його проведення; проаналізовано й інтерпретовано одержані результати, подано їхню статистичну обробку.

Ефективність розробленої методики підтверджено шляхом проведення методичного експерименту. Результати експерименту свідчать про загальну ефективність обох варіантів методики. Горизонтальний характер експерименту допоміг визначити оптимальну організацію навчання МА із застосуванням письмової рефлексії під час проведення мікротренінгу та самооцінювання ступеня володіння вміннями МА. За результатами проведеного експериментального дослідження укладено методичні рекомендації щодо раціональної організації навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: мовленнєва адаптація, підсистема вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації, англomовне професійно орієнтоване говоріння, функції мовлення вчителя на уроці, майбутні вчителі англійської мови.

Список публікацій здобувача

Праці, в яких опубліковано **основні наукові результати** дисертації:

- Коробова, Ю. В. (2009а). Лінгвометодична компетенція як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки, Частина друга*, 267-276 .
- Коробова, Ю. В. (2011а). Особливості змісту професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 7 (Ч. I.), 182-191.
- Коробова, Ю. В. (2014а). Система вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1 (73), 112-117.
- Коробова, Ю. В. (2015а). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*, 24, 106-116.

- Коробова, Ю. В. (2015b). Процесуальний аспект змісту навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (54), 111-119.
- Коробова, Ю. В. (2017a). Проблема формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 50 (111), 35-38.
- Коробова, Ю. В. (2013a). Значення інтерактивних модифікацій у педагогічному дискурсі. В К. Ю. Голобородько (Ред.), *Теорія і практика наукового дискурсу: філологія, лінгводидактика* (сс. 293-299). Харків, Україна: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Праця, яка засвідчує *апробацію матеріалів дисертації*:

- Коробова, Ю. В. (2016). *Методичні рекомендації щодо організації навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови : для викладачів та студентів факультетів іноземних мов педагогічних інститутів та університетів*. Суми, Україна: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

Праці, які *додатково відображають наукові результати дослідження*:

- Коробова, Ю. В. (2009b). Модифікація мовлення вчителя іноземної мови як механізм оптимізації процесу педагогічної взаємодії. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали II Всеукраїнської науково-методичної конференції*, 19 листопада 2009 року (сс. 54-56). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2010a). Рівні модифікації мовлення вчителя іноземної мови і забезпечення доступності навчальної інформації. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*, 15, 129-137. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Міжкультурна комунікація: мова-культура-особистість” (м. Острог, 22-23 квітня 2010 року). Острог, Україна: Видавництво Національного університету “Острозька академія”

- Коробова, Ю. В. (2010b). Фасилітативна функція дидактичного комунікативного впливу вчителя в процесі педагогічного спілкування. В О. В. Михаличенко, А. А. Сбруєва, В. І. Статівка (Ред.). *Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27-28 жовтня 2010 року (сс. 107-108). Суми: Університетська книга.
- Коробова, Ю. В. (2011b). Професійно-педагогічна спрямованість занять з практики англійської мови для майбутніх учителів. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Тези доповідей X наукової конференції "Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація" з міжнародною участю*, (Харків, 4 лютого 2011 року) (сс. 144-146). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2011c) Функції дидактичного мовлення вчителя на уроці англійської мови. В В. Г. Пасинок (Ред.). *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 23 листопада 2011 року (сс. 89-91). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2012a). Вміння дидактичного мовлення вчителя англійської мови на різних ступенях навчання. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Тези доповідей XI наукової конференції "Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація" з міжнародною участю*, 3 лютого 2012 року (сс. 136-138). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2012b). Методичні завдання як засіб підвищення ефективності навчання мовленнєвої адаптації. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*: матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції, 22 листопада 2012 року (сс. 90-91). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

- Коробова, Ю. В. (2013b). Етап рефлексії під час навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*: матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції, 21 листопада 2013 року (сс. 82-84). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2013c). Смісловий бар'єр у дидактичному дискурсі. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація*: тези доповідей XII наукової конференції з міжнародною участю, 1 лютого 2013 року (сс. 165-167). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2014b). Мікронавчання як ефективна форма організації контекстного навчання мовленнєвої адаптації. В Н. С. Побірченко, О. І. Безлюдний, Т. Д. Кочубей (Ред.), *Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 30-31 жовтня 2014 року) (сс. 92-94). Умань, Україна: ПП Жовтий О.О.
- Коробова, Ю. В. (2015c). Визначення рівня сформованості вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови. В О. П. Колінько (Ред.), *Мова і соціум: етнокультурний аспект*: матеріали V Міжнародної наукової конференції молодих учених, (м. Бердянськ, 17-18 вересня 2015 року). (сс. 109-112). Бердянськ, Україна: Бердянський державний педагогічний університет.
- Коробова, Ю. В. (2015d). Принципи побудови моделі формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови. В О. В. Матвієнко, О. Б. Бігич, О. Ф. Бондаренко (Ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 01-03 квітня 2015 року (сс. 583-585). Київ, Україна: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.

- Коробова, Ю. В. (2015e). Рефлексивна бесіда у процесі мікронавчання. В Л. І. Ключко, О. О. Теренко, Т. В. Давидова (Ред.), *Сучасні підходи до викладання і дослідження мови та літератури*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 20 березня 2015 року (сс. 94-96). Суми, Україна: Вид-во Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Коробова, Ю. В. (2015f). Таблиці спостереження у процесі навчання мовленнєвої адаптації. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація*: тези доповідей XIV наукової конференції з міжнародною участю, 27 березня 2015 року (сс. 91-92). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2017b). Роль рефлексивних умінь під час навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. В О. В. Матвієнко, О. Б. Бігич, О. Ф. Бондаренко (Ред.). *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 29-31 березня 2017 року (сс. 588-590). Київ, Україна: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.

ABSTRACT

Korobova Yu. V. Methodology of Teaching Speech Adaptation to Future English Language Teachers. – As a Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies (Doctor of Philosophy). Specialization 13.00.02 “Theory and Methodology of Teaching: Germanic Languages” (011 – Education). – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2018.

The thesis focuses on the problem of teaching speech adaptation to the third-year students of foreign languages departments who are trained to be future English language teachers. The research provides theoretical substantiation and practical

elaboration of the methodology of teaching speech adaptation to future English language teachers.

The scientific novelty of the research: *for the first time* the methodology of teaching speech adaptation to the future English language teachers *has been theoretically grounded, developed and verified*; complex speech adaptation skills *have been ascertained*; the list of speech adaptation skills of future English language teachers for increasing the pupils' input comprehension *has been elaborated*; effective ways for increasing the pupils' input comprehension during the English classes *have been further specified*.

The practical value of the scientific research: the materials for teaching speech adaptation to the future English language teachers have been selected; the subsystem of professionally oriented activities has been developed; the model of teaching speech adaptation to the 3rd year University students has been developed; the methodological recommendations for the organization of the process of teaching speech adaptation have been suggested.

In the **Introduction** the significance of the problem is grounded; the purpose, the tasks, the object and the subject of the thesis are defined; the scientific novelty, the practical value, methods of the research, the connection with scientific programs are described; the information about the approbation of the results of the research is provided.

In the **first chapter** the current state of scientific ideas concerning the problem of developing professionally oriented speaking skills has been analyzed; the theoretical prerequisites for developing speech adaptation skills of future English language teachers during English Practice classes have been investigated.

The content of speech adaptation teaching is substantiated: professionally oriented language material (phonetic, grammar, lexical); professionally oriented speech material (classroom language, educational texts, the material of school textbooks); non-verbal means of communication (gestures); professionally oriented knowledge; topics and situations for communication; professionally oriented skills.

Six groups of skills of speech adaptation at different linguistic levels are grounded. They are: organizing adaptive skills, assessing-correcting adaptive skills, stimulating adaptive skills, facilitating adaptive skills, informative adaptive skills and checking adaptive skills.

It is determined that the essential characteristic of the English language teacher talk is its comprehensibility which helps to increase the effect of the didactic communicative impact during pedagogical interaction. The comprehensibility is achieved by means of teacher talk adjustment to the level of pupils.

The teacher talk adaptation is carried out by means of simplifying or making the speech more complicated, in other words, by means of speech modifications at phonetic, lexical, syntactical levels and at the level of discourse. The higher level of the pupils' input comprehension is achieved with the help of complex speech adaptation which is defined as the teacher talk adaptation simultaneously at two linguistic levels.

The most effective modifications of teacher talk for increasing the pupils' input comprehension are indicated: at the phonetic level (using logical stress, pauses, intonation), at the lexical level (paraphrasing), at the syntactical level (simplifying sentence structure, using coordination more than subordination; using fewer contractions, avoiding pre-verb adverbs), and at the level of discourse (open questions, giving clues in alternative questions, referential and display questions; partial repetitions, different types of comprehension checks).

The second chapter is devoted to the elaboration of the methodology of teaching speech adaptation to future English language teachers.

The teaching materials have been selected according to the principles of communicative necessity and sufficiency, correlation of teaching materials with school textbooks, professionalization, relevance, and authenticity. The stages of developing speech adaptation skills within one module are described.

The subsystem of activities for developing speech adaptation skills has been presented. It consists of four groups of activities for developing speech adaptation skills at phonetic, lexical, syntactical levels and skills of complex speech adaptation.

Each group contains six subgroups of activities for developing adaptive speech skills, which are combined respectively into two units. This combination of the subgroups is caused by the necessity to use the adaptive speech skills which are being developed while taking part in microteaching at the end of each unit.

The model of teaching speech adaptation to the 3rd year University students has been developed. The model contains four modules. The purpose of each module is to develop students' speech adaptation skills at phonetic, lexical, syntactical levels and skills of complex speech adaptation by means of doing activities of six subgroups, taking part in microteaching and reflective discussions, and filling in observation tables.

In **the third chapter** the organization, the procedures and the stages of the experimental teaching have been described; the results of the experiment have been analyzed and interpreted, their statistic processing has been given.

The efficiency of the suggested methodology has been confirmed by means of the experiment. The results of the experimental teaching prove the general validity of both variants of the suggested methodology; its optimal variant with written reflection during microteaching and self-assessment has been substantiated.

Based on the theoretical studies and outcomes of the experimental validation of the developed methodology, the methodological recommendations for the organization of the process of teaching speech adaptation to future English language teachers have been suggested.

Key words: speech adaptation, the subsystem of activities for developing speech adaptation skills, professionally oriented speaking, teacher talk functions, future English language teachers.

Works in which *the major scientific results* of the research have been published:
Korobova, Yu. V. (2009a) The linguo-methodological competence as the constituent part of the future foreign language teacher training. *Pedagogichni nauki, Chastina druga*, 267–276 .

- Korobova, Yu. V. (2011a). Content peculiarities of the professional-communicative pre-service FL teacher training. *Gumanisatciia navchal'no-vihovnogo protsesu*, 7 (Ch. I.), 182–191.
- Korobova, Yu. V. (2014a). The system of exercises for developing speech adaptation skills of the English language teacher trainees. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 1 (73), 112–117.
- Korobova, Yu. V. (2015a). Experimental testing of the efficiency of the methodology of teaching speech adaptation to the English language teacher trainees. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Serii Pedagogika ta psykholohiia*, 24, 106–116.
- Korobova, Yu. V. (2015b). The procedural aspect of the content of speech adaptation teaching to the future English language teachers. *Pedagogichni nauki: teoriia, istoriia, innovatciini technologii*, 10 (54), 111–119.
- Korobova, Yu. V. (2017a). The problem of developing linguo-methodological competence of future teachers of foreign languages. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 50 (111), 35–38.
- Korobova, Yu. V. (2013a). The role of interactive modifications in the pedagogical discourse. In K. Yu. Goloborod'ko (Ed.), *Teoriya i praktyka naukovoho dyskursu : filolohiya, linhvodydaktyka* (pp. 293–299). Kharkiv, Ukraine: Kharkivs'kyi natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	14
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	16
ВСТУП	17
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ.....	27
1.1. Сучасний стан розвитку наукової думки із проблеми навчання професійно орієнтованого говоріння	27
1.2. Особливості змісту професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів англійської мови.....	38
1.3. Адаптація мовлення вчителя англійської мови як механізм оптимізації процесу педагогічної взаємодії	58
Висновки до розділу I.....	73
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ	76
2.1. Відбір матеріалу для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації.....	76
2.2. Підсистема вправ для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації	83
2.3. Модель організації процесу навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови.....	124
Висновки до розділу II.....	148
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ	151
3.1. Гіпотеза, мета і загальний план експериментального навчання	151
3.2. Організація та реалізація експерименту.....	158

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання.....	170
3.4. Методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації	181
Висновки до розділу III.....	189
ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	197
ДОДАТКИ.....	222
.	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

ІМ – іноземна (-і) мова (-и)

ЛГ – лінгвістична група (інтерактивних модифікацій)

МА – мовленнєва адаптація

НГ – нелінгвістична група (інтерактивних модифікацій)

ПКВ – професійно-комунікативне (-і) вміння

ПКП – професійно-комунікативна підготовка

ПОГ – професійно орієнтоване говоріння

ПУПМ – практика усного та писемного мовлення

ВСТУП

Підготовка висококваліфікованих педагогів є одним із пріоритетних напрямків розвитку галузі вищої освіти в Україні. Нові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі і в галузі навчання іноземних мов і культур висувають нові вимоги до якісної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (ІМ). Основою професійно-педагогічної компетентності вчителя ІМ вважається комунікативний аспект його професійно-педагогічної діяльності, оскільки стимулом удосконалення шкільної іншомовної освіти залишається потреба створення оптимальних умов для активного процесу розвитку компетентностей учнів.

Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів ІМ має місце протягом усього навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Цей процес має відбуватися не лише на заняттях із методики навчання ІМ, де багато уваги приділяється теоретичним питанням, або під час педагогічної практики, тривалість якої не є достатньою для формування високого рівня професіоналізації, а також і під час викладання інших дисциплін, які пов'язані з вивченням ІМ. Професіоналізація занять із практики усного та писемного мовлення (ПУПМ) набуває виняткової цінності в світлі сучасної концепції підготовки вчителя-фахівця, оскільки дає можливість студентам відчувати складність і відповідальність професії вчителя, впливає на їх ставлення до предмета, сприяє підвищенню інтересу до майбутньої професії.

На жаль, рівень професійної спрямованості занять із ПУПМ на 3 курсі навчання у ВНЗ залишається досить невисоким, оскільки недостатньо часу приділяється професійно-комунікативній підготовці (ПКП) майбутніх учителів ІМ, про що свідчить аналіз навчальних та робочих програм із ПУПМ англійської мови для студентів 3 курсів напрямку підготовки “Філологія *” за спеціальністю 6.020303 “Мова і література (англійська та друга іноземна)”, а також результати допроектних досліджень у галузі навчання практики мовлення та формування методичної компетентності у студентів ВНЗ (Бевз та

ін., 2014; Ніколаєва та ін., 1998). Коли вчителю ІМ бракує знань щодо шляхів ефективного мовленнєвого впливу на учнів та вмінь реалізовувати його під час проведення уроку, тобто вмінь адаптувати своє мовлення до конкретних умов навчання, це значно ускладнює процес навчання та розвитку учнів. Існує потреба у теоретичному обґрунтуванні та практичних напрацюваннях щодо формування вмінь професійно орієнтованого говоріння (ПОГ) у майбутніх учителів англійської мови, а саме вмінь мовленнєвої адаптації (МА), під якою ми розуміємо адаптацію мовлення вчителя до рівня підготовки учнів. Така адаптація мовлення вчителя ІМ здійснюється шляхом модифікації мовлення вчителя, тобто шляхом спрощення або ускладнення мовлення. Оволодіння майбутніми вчителями ІМ вміннями МА виступає ефективним шляхом оптимізації професійно-комунікативної підготовки студентів у ВНЗ щодо покращення сприйняття учнями навчальної інформації англійською мовою та збереження у них мотивації до вивчення англійської мови та до навчання в цілому.

Таким чином, існують такі протиріччя: по-перше, між значним потенціалом адаптивного мовлення вчителя ІМ та його незатребуваністю під час вирішення комунікативних проблем, пов'язаних із подоланням психологічних, лінгвістичних та дидактичних бар'єрів у навчальному процесі; по-друге, між необхідністю підвищення якості навчання ПОГ майбутніх учителів англійської мови, а саме навчання МА, та недостатністю наукових розробок щодо вирішення проблеми.

Одним із способів усунення зазначених протиріч та подальшого зростання професійної спрямованості навчального процесу може виступати розробка методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови, яке розглядається нами як ефективний шлях оптимізації ПКП студентів.

Проблеми формування вмінь ПОГ у майбутніх учителів ІМ є предметом дослідження багатьох науковців. На сьогоднішній день були проведені глибокі дослідження концептуально-теоретичних основ та окремих компонентів професійно орієнтованого навчання ІМ майбутніх учителів. Авторами робіт

досліджена проблема навчання ПОГ англійською мовою студентів 3 курсу мовного педагогічного ВНЗ (Самойлюкевич, 1991); запропоновані шляхи формування професійно-методичних умінь мовленнєвої взаємодії англійською мовою (Камаєва, 1990); висвітлене питання професійно спрямованого вдосконалення фонетичної сторони іншомовного мовлення студентів старших курсів мовного педагогічного ВНЗ (Хомицька, 1999); досліджена проблема навчання студентів 2 курсу мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (Ананьєва, 2002); запропоновані шляхи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів (Стеченко, 2004); запропонована модель формування комунікативно-методичної компетенції студентів-бакалаврів в умовах інтеграції курсів методики та практики мовлення (Малев, 2005); обґрунтована модель процесу розвитку професійно-комунікативних умінь у ситуативно-спрямованому навчанні іншомовного спілкування на мовному факультеті педагогічного ВНЗ (Кузлякина, 2006); розроблена методика формування професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок студентів 1 курсу (Перлова, 2007); висвітлене питання формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови в умовах рефлексивного підходу у студентів 1-2 курсів (Гайдукова, 2008); запропоновані шляхи формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання (1-2 курси) (Яковенко-Глушенкова, 2015); розроблена методика формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні (для студентів 4 курсу) (Черниш, 2015).

У межах напрямку досліджень, присвячених проблемі формування комунікативних умінь, що забезпечують реалізацію основних професійних функцій учителя ІМ, здійснено вивчення питання професійно-спрямованого навчання усного мовлення, формування навичок та вмінь професійного мовлення вчителя ІМ (Бориско, 1999; Исхакова, 1982; Мацуєва, 1993; Московская, 2004; Саломатов 1985а, 1985b; Шатилов, 1975, 1985; Языкова,

1994, 2008), професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ (Еремін, 2001; Мазаєва, 2003; Солов'єва, 2001), проведено аналіз основних аспектів педагогічного спілкування (Байдикова, 2000; Бароненко, 1998; Боева, 2002; Зимняя, 2000; Кан-Калик, 1987; Козина, 2004; Мещерякова, 2002).

Проводилися дослідження з проблеми якісних характеристик мовлення вчителя ІМ (Апарина, 2006; Казанцева, 2001; Роман, 1982; Ромашина, 2001), з питання деталізації лінгвістичних рівнів, на яких відбувається модифікація мовлення вчителя (Chaudron, 1998; Lynch, 1996; Tsui, 1998). У роботах Brulhart (1986), Doff (1988), Enright (1991), Long (1983, 1985), Murray (2011), Peñate та Boylan (2005) висвітлено значення інтерактивних модифікацій під час навчання англійської мови учнів різних рівнів підготовки, надано ряд класифікацій інтерактивних модифікацій мовлення вчителя.

У дослідженнях проблеми оволодіння ІМ Krashen (1982) та Nižegorodcev (2007) ідентифікують фактори підвищення розуміння під час введення навчальної інформації. Anderson та Lynch (2007), Brown (2014), Lynch (2010) та Nunan (1988) розглядають чинники, що ускладнюють розуміння інформації на уроці. Під час вирішення проблеми формування професійно орієнтованої англійської компетентії в говорінні Черниш (2013) пропонує приділяти увагу формуванню адаптивних умінь англійського ПОГ у майбутніх учителів.

У своїх дослідженнях науковці фокусують увагу переважно на професійно орієнтованому навчанні студентів 1, 2 та 4 курсів ВНЗ, майже залишаючи поза увагою професіоналізацію занять із ПУПМ для студентів 3 курсів, важливим аспектом якої є навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Більш того, проведений нами аналіз навчальних програм з ПУПМ для майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ України показав, що в них недостатньо уваги приділяється професійній орієнтації занять.

Усе зазначене вище дає змогу обґрунтувати вибір теми дисертаційного дослідження, **актуальність** якої зумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих учителів, які здатні створити належні умови для ефективного оволодіння учнями англійською мовою;

вимогами чинної Програми з англійської мови для університетів / інститутів щодо професійно-педагогічної підготовки студентів ВНЗ – майбутніх учителів англійської мови; недостатнім урахуванням необхідності професійної орієнтації занять із ПУПМ у навчальних програмах ВНЗ України; відсутністю досліджень із проблеми формування вмінь МА у студентів 3 курсів ВНЗ та потребою в розробленні відповідної науково обґрунтованої методики.

Наше методичне дослідження здійснюється у руслі компетентнісного та рефлексивного підходів, на положеннях яких останнім часом базується більшість наукових робіт. Компетентнісний підхід передбачає, що аналіз підготовки майбутніх учителів англійської мови відбувається з точки зору оволодіння ними певними професійними компетентностями. В межах нашого дослідження ми розглядаємо оволодіння вміннями МА як формування складової частини професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Реалізація рефлексивного підходу передбачає включення етапу рефлексії після етапу практики у професійно орієнтованому спілкуванні (проведення фрагментів уроків) як обов'язкової ланки нашої моделі навчання МА. Більш того, рефлексивна бесіда є необхідною складовою як етапу рефлексії, так і всього процесу формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови, оскільки допомагає студентам глибше зрозуміти суть майбутньої професії, сприяє процесу навчання МА.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: дисертаційне дослідження виконане згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри англійської філології і колективною науковою темою кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих педагогічних закладах» (РК№ 1-200199V004104). Тему дисертації затверджено Вченою Радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 1 від 01.03.2012) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 20.12.2011).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичному розробленні та експериментальній перевірці методики навчання мовленнєвої адаптації студентів 3 курсів – майбутніх учителів англійської мови, на заняттях із практики усного та писемного мовлення.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

- 1) визначити зміст навчання мовленнєвої адаптації з точки зору предметного та процесуального аспектів на основі аналізу дослідженості проблеми навчання професійно орієнтованого говоріння в педагогічній теорії та практиці;
- 2) виокремити найбільш ефективні шляхи покращення сприйняття навчальної інформації учнями;
- 3) конкретизувати та науково обґрунтувати сутність понять «мовленнєва адаптація», «комплексна мовленнєва адаптація» та «модифікація мовлення» вчителя англійської мови;
- 4) здійснити відбір матеріалів для навчання мовленнєвої адаптації студентів 3 курсів ВНЗ – майбутніх учителів англійської мови; розробити підсистему вправ і модель організації навчання мовленнєвої адаптації;
- 5) експериментально перевірити ефективність розробленої методики; укласти методичні рекомендації щодо організації навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови.

Об'єктом дослідження є процес навчання професійно орієнтованого говоріння майбутніх учителів англійської мови.

Предмет дослідження – методика навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови – студентів 3 курсів ВНЗ.

Для розв'язання поставлених завдань були застосовані такі **методи дослідження**: *теоретичні* – вивчення та аналіз педагогічної, психологічної, лінгвістичної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; аналіз стандартів освіти, чинних навчальних програм з ПУПМ, підручників і посібників з ІМ для мовних ВНЗ; моделювання навчального процесу; *емпіричні* – проведення експерименту та перевірка експериментальних даних методами

математичної статистики з метою підтвердження ефективності запропонованої методики та достовірності результатів експериментального навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

На захист виносяться такі **наукові положення**:

1. Успішне формування та розвиток умінь професійно орієнтованого говоріння у студентів 3 курсів мовних ВНЗ для більш ефективного виконання ними професійних функцій учителя англійської мови на уроці може реалізовуватися в результаті впровадження розробленої методики навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів на заняттях із ПУПМ і створеної моделі організації навчання мовленнєвої адаптації. Досягнення мети навчання мовленнєвої адаптації забезпечується підсистемою професійно орієнтованих вправ, яка складається з чотирьох груп для формування вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної мовленнєвої адаптації.

2. Розвиток умінь мовленнєвої адаптації доцільно здійснювати у процесі «мікротренінгу» (*microteaching*), який визначається як перспективна організаційна форма практичної професійної освіти студентів, що відображує основні положення рефлексивної діяльності майбутнього вчителя, та шляхом упровадження в навчальний процес таблиць спостереження за виконанням підготовлених професійно орієнтованих вправ. Таблиці спостереження дозволяють студентам фокусувати увагу на певних аспектах окремого етапу навчання, застосовувати здобуті знання та вміння мовленнєвої адаптації під час само- та взаємоаналізу виконання підготовлених вправ, самостійно структурувати та узагальнювати навчальну інформацію.

3. Покращення сприйняття навчальної інформації учнями на уроці забезпечується такими ефективними модифікаціями мовлення вчителя ІМ: 1) на фонетичному рівні: використання різних видів наголосу, пауз; зміни інтонації; 2) на лексичному рівні: перефразування слів; 3) на синтаксичному рівні: спрощення структури речення, сурядний зв'язок; уникання скорочень слів і вживання прислівників перед дієсловами; 4) на рівні дискурсу: формулювання

питання-стимулу у формі відкритого спеціального або демонстраційного запитання; використання після спеціального запитання додаткового альтернативного або неповного запитання; вживання часткових повторень, різних способів перевірки розуміння. Більш високий рівень доступності усної навчальної інформації досягається шляхом застосування вмінь *комплексної мовленнєвої адаптації*, тобто адаптації мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому.

4. Відповідно до основних функцій мовлення вчителя ІМ на уроці навчання мовленнєвої адаптації повинно бути спрямоване на формування та розвиток 6 груп умінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та умінь комплексної мовленнєвої адаптації: 1) адаптивні вміння організації; 2) адаптивні вміння оцінювання та корекції; 3) адаптивні вміння стимулювання; 4) адаптивні вміння фасилітації; 5) адаптивні вміння інформування; 6) адаптивні вміння контролю розуміння учнями завдання та контролю його виконання (усього 24 групи вмінь).

5. Навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови характеризується кращими результатами за умови організації навчання із застосуванням письмової рефлексії під час проведення мікротренінгу та самооцінювання ступеня володіння вміннями мовленнєвої адаптації, ніж під час організації навчання з використанням усної рефлексії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* методиконавчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови; *визначено* вміння комплексної МА; *удосконалено* перелік адаптивних мовленнєвих умінь учителя англійської мови для ефективного педагогічного спілкування; *набуло подальшого розвитку* уточнення ефективних шляхів покращення сприйняття навчальної інформації учнями на уроці англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів полягає у відборі навчального матеріалу для формування вмінь мовленнєвої адаптації у

майбутніх учителів англійської мови; розробленні комплексу вправ; створенні моделі організації навчального процесу для реалізації запропонованої методики; укладанні методичних рекомендацій щодо організації відповідного навчання. Результати дослідження можуть бути використані під час проведення методичних семінарів та практичних занять, розробки посібників і підручників з методики навчання ІМ, спецкурсів з навчання МА для студентів 3 курсу – майбутніх учителів інших іноземних мов (німецької, французької), для студентів 4 курсу, для магістрантів.

Запропоновану методику **впроваджено** у навчальний процес кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол № 10 від 25.05.2016 р.; довідка № 05/207 від 27.05.2016 р.); кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 11 від 24.05.2016 р.; акт упровадження № 06/22 від 01.06.2016 р.); кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 11 від 19.05.2016 р.; акт упровадження № 1505/01 від 16.06.2016 р.); кафедри англійської мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 7 від 17.06.2016 р.; акт упровадження № 14/15-1763 від 21.06.2016 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати проведеного дослідження оприлюднено на *міжнародних конференціях*: «Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість» (Національний університет «Острозька академія», 2010), «Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011–2013, 2015), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов, 2011), «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011–2013), «Сучасні питання германістики: стан, проблеми» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2012), «Основні напрями

підготовки сучасного вчителя» (Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини, 2014), «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київський національний лінгвістичний університет, 2015, 2017), «Мова і соціум: етнокультурний аспект» (Бердянський державний педагогічний університет, 2015), Actual Problems of Science and Education APSE – 2017 (Budapest, 2017) та *всеукраїнських конференціях*: «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2010), «Освіта в інформаційному суспільстві» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2010), «Мовна освіта в Україні та за кордоном у XXI столітті» (Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2013), «Сучасні підходи до викладання і дослідження мови та літератури» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2015).

Публікації. Основні положення та результати дослідження викладено у восьми наукових статтях автора, з них п'ять опубліковані у фахових виданнях України (Коробова, 2009а, 2011а, 2014а, 2015а, 2015b), одна стаття – у зарубіжному виданні (Коробова, 2017а), дві статті – у збірниках наукових статей (Коробова, 2010а, 2013а.); у матеріалах наукових конференцій (Коробова, 2009b, 2010b, 2011b, 2011c, 2012а, 2012b, 2013b, 2013c, 2014b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2017b), які додатково відображають результати дослідження, в авторських методичних рекомендаціях (Коробова, 2016).

Структура й обсяг дисертації зумовлені її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, списку проаналізованих програм, підручників та навчальних посібників та додатків. Повний обсяг дисертації – 443 сторінки. Додатки викладено на 222 сторінках. Робота містить 20 таблиць та 10 рисунків. Список використаних джерел розміщений на 25 сторінках і налічує 230 найменувань, із них 85 – англійською та німецькою мовами; список проаналізованих програм, підручників та навчальних посібників містить 29 джерел.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

1.1. Сучасний стан розвитку наукової думки із проблеми навчання професійно орієнтованого говоріння

В професійній освіті з'являються нові підходи до вирішення проблем навчання іноземних мов і культур та цілий ряд нових вимог до якісної підготовки майбутніх учителів ІМ та до складових їх професійно-педагогічної компетентності. Особливу значущість набуває підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя у ВНЗ, яка забезпечує глибоке розуміння складного та багатоаспектного процесу оволодіння ІМ.

Слід відзначити, що висвітленню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних авторів (Бердичевский, 1990; Гальскова, 2004; Гез, Ляховицкий, & Миролубов, 1982; Задорожна, 2015; Зязюн, 2004; Колкер, Устинова, & Еналиева, 2000; Морська, 2007; Ніколаєва, 1995, 2008; Пассов, 1989, 2001, 2002; Рогова та ін., 1991; Роман, 1982; Сафонова, 1996; Сластенин, 2002; Соловова, 2001, 2004; Тучина & Каминін, 2015; Ферстер, 1981; Филатов, 2004; Хуторской, 2002; Черниш, 2008; Bausch & Königs, 2003; Harmer, 2001, 2007; Richards & Lockhart, 1994; Parrott, 1993; Scrivener 2011; Ulshöfer, 1981). Браже (1995) та Леонтьев (2001) звертають увагу на необхідні умови якісної діяльності педагога, за якими він буде цілеспрямовано підходити до оволодіння системою знань та вмінь.

Протягом останнього часу компетентнісний підхід активно використовується при дослідженні засад професійної освіти, насамперед проблем формування професійної компетентності фахівців різних професій, у тому числі – вчителів різних спеціальностей. У дослідженнях Кузьміної (2002), Маркової (1993), Мітіної (1994) компетентність розглядається як індикатор, що дозволяє визначити функціональну готовність майбутнього фахівця до

професійної діяльності, подальшого особистісного і професійного розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Теоретичні основи аналізу професійно-педагогічної компетентності закладені в роботах Маркової (1993), важливе місце в яких відводиться проблемі умов її розвитку. Мітіна (1994) наголошує на необхідності досліджень, які б цілеспрямовано визначили й обґрунтували шляхи усвідомленого й спрямованого формування професіоналізму вчителя, досліджуються глибинні детермінанти, а саме рушійні сили, що зумовлюють процес розвитку професійно-педагогічної компетентності. Зеєр, Павлова та Симанюк (1995) та Комарницька (2000) досліджують різні аспекти професіоналізму педагога, зокрема через поняття професійної компетентності.

У сучасних дослідженнях з методики викладання ІМ та формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні склалося два напрямки: 1) формування комунікативних умінь, що забезпечують реалізацію основних професійних функцій учителя ІМ та 2) формування загальнокомунікативних умінь ПОГ (уміння вступати в усномовленнєву взаємодію з колегами під час професійної взаємодії у відповідних сферах і ситуаціях спілкування), як стверджує науковець (Черниш, 2015, с. 30).

У межах першого напрямку, з яким пов'язане наше дослідження, здійснюється вивчення проблеми професійно-спрямованого навчання усного мовлення, формування навичок та розвитку вмій професійного мовлення вчителя ІМ (Бориско, 2010; Исхакова, 1982; Мацуєва, 1993; Московська, 2004; Саломатов, 1985а, 1985б; Черниш, 2009, 2010; Шатилов, 1985), проблеми ПКП майбутніх учителів ІМ (Еремін, 2001; Кузлякіна, 2006; Мазаєва, 2003; Солов'єва, 2001).

Висвітленню проблеми мовлення вчителя ІМ та його якісних характеристик присвячені дослідження Апаріної (2006), Казанцевої (2001), Рогової (1991), Роман (2012), Ромашиної (2002), Hansmeyer (2007), Sinclair та Brazil (1982), Thornbury (2002), Walsh (2013).

Особливості модифікацій мовлення вчителя в залежності від виду завдання та рівня мовленнєвої підготовки учнів, цілі спрощення мовлення вчителя та різні способи надання навчальної інформації досліджено у роботах Scarcella та Oxford (1992), в той час як Chaudron (1998), Lynch (1996), Meisel (1983) та Tsui (1995) деталізують різні лінгвістичні рівні, на яких відбувається модифікація мовлення вчителя. В працях Brulhart (1986), Enright (1991), Long (1983), Murray та Christison (2011) надано ряд класифікацій інтерактивних модифікацій мовлення вчителя. Brulhart (1986), Peñate та Boylan (2005) висвітлюють значення інтерактивних модифікацій під час навчання англійської мови учнів різних рівнів підготовки та дорослих, їх вплив на сприйняття усної навчальної інформації. Досліджено шляхи спрощення навчальної інформації на рівні дискурсу (Hatch, 1983), модифікації мовлення вчителя на рівні дискурсу (Ellis, 2010; Enright, 1991; Todd, 1998), нелінгвістична група інтерактивних модифікацій (Doff, 1988). У дослідженні Campbell та Kryszewska (1995) пропонуються завдання для спрощення мовлення вчителя.

Роботи Байдикової (2000), Бароненко (1998), Боевої (2002), Зимньої (2000), Кан-Калік (1987), Козіної (2004), Мещерякової (2002), Bayer (1984), Ellis (1989), Kleppin (2010), Marton та Tsui (2004) пов'язані з аналізом основних аспектів педагогічного спілкування.

Питання професійно орієнтованого навчання студентів I-II курсів досліджені у роботах Роман (1982), Стеченко (2004), Хомицької (1999).

Автори робіт, присвячених професійно орієнтованому навчанню ІМ майбутніх учителів, ґрунтовно проаналізували такі аспекти, як компетенція в діалогічному мовленні, професійно-фонетична компетенція, граматична компетенція, професійно-методичні вміння мовленнєвої взаємодії. Наприклад, Ананьєва (2002) дослідила процес навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова). У центрі уваги дослідження Л. В. Гайдукової знаходяться питання формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови в умовах рефлексивного

підходу, який спрямований на подолання розриву між теоретичною й практичною підготовкою майбутніх учителів (Гайдукова, 2008, с. 9).

Самойлюкевич (1991) досліджує проблему навчання ПОГ англійською мовою студентів 3 курсу мовного педагогічного ВНЗ. Науковець зосереджує увагу на тематичності, яка досить чітко виражена у професійно орієнтованих діалогах і монологіях, і пропонує групи вправ для оволодіння студентами професійно спрямованим діалогічним і монологічним мовленням. У свою чергу, Камаєва (1990) пов'язує професіоналізацію занять з ІМ з необхідністю формування професійно-методичних умінь мовленнєвої взаємодії і вказує на необхідність вирішення методичних задач.

У роботі Перлової (2007) визначено поняття професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок як складника професійно-фонетичної компетентності, розроблена методика формування професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок. Хомицька (1999) розглядає професійно спрямоване вдосконалення фонетичної сторони іншомовного мовлення студентів старших курсів мовного педагогічного ВНЗ. Авторкою запропоновано систему вправ, яка містить групу вправ із загальною комунікативною орієнтацією для діагностики, корекції та професійно орієнтованого вдосконалення фонетичних навичок; та групу вправ із комплексною функціональною орієнтацією для формування лінгвометодичних умінь.

Дослідження Стеченко (2004) доводить, що формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів є необхідною складовою навчального процесу, без якої неможлива успішна підготовка компетентних учителів англійської мови.

Про важливість удосконалення ПКП наголошується у роботі Кузлякіної (2006), яка обґрунтовує теоретичну модель процесу розвитку професійно-комунікативних умінь у ситуативно-спрямованому навчанні іншомовного спілкування на мовному факультеті педагогічного ВНЗ. Автором розроблено поліфункціональну систему вправ для розвитку перцептивно-аналітичних,

прогностично-проектувальних, продуктивних та рефлексивно-корекційних умінь на основі проблемних ситуаційно-комунікативних задач.

Охарактеризуємо ключові питання професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів ІМ, які тісно пов'язані з цілями нашого дослідження та є підґрунтям для вирішення таких проблем, як оновлення змісту мовної освіти майбутніх учителів ІМ, формування необхідних якостей мовлення вчителя ІМ, оволодіння вміннями педагогічного спілкування, поглиблення професіоналізації практичних занять з ІМ.

Особливо дискусійним є питання формування у майбутніх учителів ІМ лінгвометодичної компетентності, визначення спектру конкретних лінгвометодичних умінь, які необхідні для професійної діяльності з навчання ІМ, й які технології варто використовувати у процесі формування таких умінь.

Відповідно до концепції Бердичевського (1990), підготовка вчителя ІМ до діяльності, крім лінгвістичної (мовної), комунікативної, лінгвокраїнознавчої і навчально-пізнавальної включає й оволодіння лінгвометодичною компетентністю (с. 96).

Аналіз визначень терміну «лінгвометодична компетентність учителя» різними науковцями (Дорж, 2003; Малев, 2005; Роман, 2009а; Татарницева, 2003; Фарисенкова, 2001) дав змогу сформулювати висновок, що лінгвометодична компетентність учителя ІМ складається із таких елементів:

- 1) лінгвометодичні знання (знання про закономірності засвоєння ІМ, певні труднощі учнів під час опанування навчального матеріалу тощо);
- 2) лінгвометодичні вміння (вміння використовувати ІМ на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, тобто вміння МА; вміння дидактичного мовлення; вміння педагогічного спілкування; вміння відбирати принципи, методи, форми, засоби навчання, лінгвістичний матеріал та оптимальні способи його засвоєння; вміння використовувати досвід оцінного ставлення до змісту і структури мовної освіти тощо); мовні навички (репродуктивні лексичні, граматичні навички, вимовні навички говоріння тощо);

3) особистісні характеристики та якості вчителя ІМ, які зумовлюють його здатність проводити урок ІМ на основі набутих лінгвометодичних знань і сформованих лінгвометодичних навичок і вмінь.

Сукупність зазначених вище елементів функціонує як здатність учителя ІМ проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчально-виховний процес.

Ми поділяємо думку, що функції організаційних форм навчання майбутніх учителів ІМ полягають у моделюванні контексту професійної діяльності в її предметному та соціальному плані. Саме під час занять із ПУПМ існують усі умови для здійснення навчання різних видів професійного спілкування за допомогою активних організаційних форм практичних занять, а саме ділових та рольових ігор (Бердичевский, 1990, с. 98).

У своєму дослідженні Дорж (2003) відзначає, що для рішення завдань формування лінгвометодичної компетентності необхідний синтез теорії та практики, знань з лінгвістики, психолінгвістики, методики та практичних умінь спілкування. Відповідно лінгвометодична підготовка студентів передбачає формування вмінь професійного володіння мовою на таких рівнях:

1) на аналітичному рівні, що полягає в уміннях аналізу тексту та вправ з точки зору їх насиченості матеріалом, що вивчається, в уміннях помітити помилку, встановити її причину, знайти спосіб виправлення, що вимагає психологічних та психолінгвістичних знань;

2) на рівні моделювання, що полягає в уміннях підготувати навчальний матеріал, в уміннях не лише його підібрати, але і самостійно скласти систему роботи з відібраним матеріалом, що вимагає високого рівня володіння мовою викладачем та врахування рівня володіння нею учнями;

3) на рівні професійного спілкування з учнями в процесі уроку переважно мовою, що вивчається (Дорж, 2003, с. 146).

Лінгвометодичні вміння повинні формуватися взаємопов'язано з лінгвокомунікативними вміннями. Завдяки включенню педагогічних завдань до

практичного курсу усного та писемного мовлення, студенти оволодівають уміннями самоосвіти та лінгвометодичними вміннями (Дорж, 2003, с. 148).

Аналізуючи питання професійної компетентності, Комарницька (2000) додає до профілю вчителя ІМ дидактико-методичну компетентність, яка включає: по-перше, володіння вчителем сучасними принципами комунікативної дидактики; по-друге, планування навчального процесу, ефективно, цілеспрямоване його проведення і критичне оцінювання (с. 164).

Під час уточнення другого компонента дидактико-методичної компетентності вчителя автор виділяє такі елементи, як володіння соціальними ролями, новими технологіями та засобами навчання і вміння цілеспрямовано використовувати їх у навчальній діяльності (стратегічна компетентність); обізнаність із методиками викладання як рідної, так і іноземних мов, уміння інтегрувати їх для більш ефективного вивчення мови, уміння створювати партнерську навчальну-комунікативну ситуацію.

У цьому плані важливо визначити співвідношення між поняттями «лінгвометодична компетентність» та «професійна комунікативна компетентність». Інтерес становлять дослідження, які в межах компетентнісного підходу розглядають професійну компетентність лінгвіста-вчителя як сукупність його професійних компетенцій. Оцінюючи, наприклад, підхід Сорокіної (2008), яка розвиває концепцію Московської (2004), до професійної підготовки лінгвіста-вчителя за ключовими, спеціальними та базовими компетентностями, було встановлено, що у складі професійної комунікативної компетентності автор виокремлює вміння організації педагогічного спілкування, які ми вважаємо лінгвометодичними (Сорокіна, 2008, с. 11).

Значну увагу оновленню змісту мовної освіти приділяє у своїх дослідженнях Бориско (2010), яка розглядає причини недостатньої професіоналізації практичних занять з ІМ, досліджує основні напрями і засоби формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції на практичних заняттях з ІМ, пропонує професійно орієнтовані завдання і вправи

для різних ступенів навчання у ВНЗ. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність визначається дослідником як в принципі особливий рівень розвитку комунікативної компетентності, релевантний тільки для вчителів ІМ, тобто йдеться про оволодіння ІМ на варіативно-адаптивному рівні, а саме, як засобом навчання іншомовного спілкування школярів та організації навчально-професійного та педагогічного спілкування на базі психолого-педагогічних та методичних знань та вмінь, які набуваються в курсах відповідних теоретичних дисциплін (Бориско, 2010, с. 4). Причинами недостатньої професіоналізації навчання майбутніх учителів ІМ автор вважає незадовільну психолого-педагогічну підготовку студентів та суттєвий розрив між теоретичними знаннями та практичними вміннями студентів.

Як стверджує науковець, відповідно до описаного у західноєвропейській методиці феномену «суб'єктивних теорій», які впливають на професійну діяльність педагога набагато більше, ніж уся його підготовка в університеті і навіть його власний досвід вивчення ІМ з кваліфікованими викладачами ВНЗ (Бориско, 2010, с. 5), практичні заняття з ІМ у ВНЗ слугують для студентів природним аналогом і моделлю їх майбутньої професійної діяльності в школі. небезпека такого переносу є очевидною, оскільки, по-перше, відбувається копіювання застарілих неефективних психолого-педагогічних та методичних зразків, по-друге, методика роботи у ВНЗ та школі суттєво відрізняються одна від одної. Аналіз складових «суб'єктивних теорій» доводить, що під час навчання у ВНЗ суттєвому впливу підлягає саме компонент, який пов'язаний із методичними поглядами та переконаннями майбутніх учителів. Отже, ми повністю поділяємо позицію дослідниці, що вирішити проблему впливу «суб'єктивних теорій» можливо шляхом фіксування професійного компонента у програмах, моделювання професійної орієнтації практичних занять з ІМ у підручниках та навчально-методичних комплексах та послідовної реалізації її на практичних заняттях з ІМ.

Автор пропонує вже на 1 курсі в процесі формування мовних та мовленнєвих компетентностей ініціювати паралельний розвиток професійних

навичок та вмінь, а саме: виразне читання вголос, здатність виправляти помилки; аналіз вправ щодо їх мети, ефективності, методичної доцільності; формувати арсенал мовленнєвих засобів для ведення уроку. На 2-3 курсах рекомендовано використовувати вправи для запобігання помилкам, продовжувати роботу над розширенням та систематизацією лексики класного вжитку; виконувати завдання, які вимагають методичного аналізу та рефлексії, та інтегруються у вправи для формування мовленнєвих компетентностей (Бориско, 2010, с. 6-8). «Наскрізна» професіоналізація навчальних матеріалів та навчального процесу з ІМ нового типу забезпечить сенсифікацію студентів до проблем методів та прийомів, які використовуються на практичних заняттях, до можливостей прийомів і стратегій самонавчання, що, відповідно, сприятиме стимулюванню їх рефлексивного мислення та аналізу.

З позиції нашого дослідження вважаємо необхідним урахувати наукову точку зору Роман (2009а), яка пропонує такі стратегії лінгвометодичної підготовки студентів (с. 50-52): 1) комплексна педагогізація навчального і виховного процесу з ІМ ще до виходу на педагогічну практику, внаслідок чого студенти набувають певний мінімум комунікативно-мовленнєвого репертуару (в термінології W. Littlewood) дидактичних інструкцій учителя ІМ; 2) визначення питання дидактичного мовлення вчителя ІМ як предмета спеціального обговорення на семінарі-практикумі з питань проведення практики; 3) критичний аналіз «негативного досвіду» (типових випадків недотримання вимог до дидактичного мовлення вчителя ІМ стосовно його лаконічності, адаптивності, відповідності узусу).

Під час аналізу специфіки практичної мети навчання ІМ студентів-філологів на заняттях із ПУПМ Роман (2012) підкреслює необхідність забезпечення умов для реалізації триєдиної мети навчання студентів ІМ в курсі цієї навчальної дисципліни (с. 40), а саме: навчати ІМ як засобу іншомовного спілкування на міжкультурному рівні; навчати ІМ як предмету навчання інших цієї мови; навчати ІМ як мові своєї майбутньої спеціальності в її двох провідних функціях: 1) служити інструментом навчання цієї мови інших, тобто

виконувати функції дидактичного мовлення; 2) володіти відповідною ІМ як засобом іншомовної професійної комунікації у сучасному полікультурному та багатомовному професійному освітньому просторі. Автор доводить актуальність розробки двонаправленої моделі навчання ІМ на практичних заняттях у педагогічному ВНЗ, яка орієнтована на формування як власне комунікативних, так і професійно-педагогічних умінь у сфері навчальної діяльності вчителя ІМ за допомогою спеціально підготовлених педагогізованих вправ-проблем, або навчально-професійних завдань, у термінології Роман (1982). Зазначена двонаправлена модель навчання ІМ має відзначатися такими особливостями: 1) підвищеною мотивацією учіння, зумовленою стимуляцією інтересу студентів до певних аспектів комунікативно-навчальної діяльності вчителя ІМ; 2) більш щільним режимом роботи студентів з огляду на системний характер процесу оволодіння мовленнєвими (комунікативними) і професійними вміннями; 3) значно більшою, у порівнянні з однонаправленим навчанням ІМ, контрольованістю і керованістю навчального процесу, зумовленими застосуванням різних видів контролю, в тому числі й «подвійного» контролю, при якому на взаємоконтроль студентів, які взаємодіють в режимах «студент – група», «студент – студент», накладається контроль викладача; 4) підвищеною повторюваністю навчального матеріалу (але кожного разу з новим завданням) у мовленнєвих і професійно орієнтованих ситуаціях. Одним із важливих завдань реалізації двонаправленої моделі є оволодіння студентами-філологами певним мінімумом дидактичного мовлення вчителя ІМ.

Проблемі формування професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні присвячена робота Черниш (2015). Ми поділяємо думку дослідниці, що професійно орієнтована англomовна компетентність у говорінні є базовою професійною компетентністю вчителя англійської мови та є багатокомпонентною, цілісною й інтегративною, яка базується на взаємодії компетентностей: мовленнєвих компетентностей у говорінні та в аудіюванні, мовних і мовних професійно орієнтованих компетентностей, лінгвосоціокультурної компетентності та навчально-стратегічної (в першу

чергу рефлексивної). Всі компетентності пов'язані з методичною компетентністю. Важливим у контексті нашого дослідження є висновок науковця, що названа вище професійно орієнтована компетентність повинна формуватися на двох рівнях – адаптивному та професійно-комунікативному. Адаптивний рівень передбачає: а) мовленнєву діяльність учителя на уроці ІМ (проведення уроків ІМ) та б) позакласну й позашкільну діяльність учителя ІМ (проведення позакласних і позашкільних заходів ІМ). Запропонована модель формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні (Черниш, 2015) являє собою цілісну систему взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів – цільового, змістовного, організаційного, операційно-технологічного, оцінювального, які в процесі свого функціонування забезпечують формування здатності студентів, майбутніх учителів ІМ, до англомовного професійно орієнтованого спілкування.

Таким чином, загальний огляд стану проблеми показує, що науковцями проведена значна робота у вирішенні важливих теоретичних і практичних питань, пов'язаних із підготовкою до професійної діяльності майбутнього вчителя ІМ. Успішно вирішуються дослідниками наступні питання: визначення основних напрямків і засобів формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності на практичних заняттях з ІМ; виявлення першорядних якісних характеристик мовлення вчителя ІМ; розробка вправ для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні, професійно-фонетичної компетентності, професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності, професійно-методичних умінь мовленнєвої взаємодії.

Однак, проведений нами аналіз розвитку методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів ІМ свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування вмінь ПОГ у майбутніх учителів ІМ. Невирішеним залишається питання розвитку вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови, зокрема не було охарактеризовано предметний та процесуальний аспекти змісту навчання МА, не визначено

принципи організації процесу навчання МА, не розроблено підсистеми вправ, спрямованих на формування вмінь МА. Саме тому ми вважаємо необхідним детально розглянути зазначені вище питання з метою створення науково обґрунтованої методики навчання МА та розробки підсистеми вправ, спрямованих на формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови. У наступному підрозділі нашого дослідження ми проаналізуємо вміння МА як необхідний компонент змісту ПКП майбутнього вчителя ІМ.

1.2. Особливості змісту професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів англійської мови

У світлі сучасних вимог до розвитку компетентностей учителя особливої значущості набуває підвищення ефективності ПКП майбутніх учителів англійської мови. Прийнято вважати, що складовими комплексної професійної мети, яка полягає в підготовці вчителів ІМ до фахової діяльності, є реалізація комунікативного, виховного, загальноосвітнього, розвивального та лінгвометодичного аспектів, що тісно пов'язані між собою і досягаються в процесі практичного оволодіння ІМ. Комунікативний аспект мети, таким чином, полягає в формуванні у студентів необхідних компетентностей, які дозволяють їм після закінчення ВНЗ здійснювати функції вчителя ІМ, а саме: комунікативно-навчальну, виховну, конструктивно-планувальну, організаторську (Ніколаєва, 1999а, с. 6; Ніколаєва, 1999б, с. 14-15).

У цьому зв'язку актуальним є питання поглиблення професійної спрямованості практичних занять, яка розглядається як сукупність засобів та методів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу, мета якого – формування педагога-професіонала. Основу професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя складає як вивчення загальних та спеціальних дисциплін з урахуванням сучасних вимог, так і виявлення та ліквідація протиріч між реальним рівнем сформованості вмінь ПОГ у майбутніх учителів та потребами сьогодення.

Ми поділяємо думку науковців, що однією з основних вимог до результативного процесу оволодіння професійно-комунікативними вміннями (ПКВ) вчителя ІМ, які визначаються як цілісне, інтегративне утворення, яке включає культурологічний, психологічний, педагогічний, методичний і лінгвістичний компоненти та слугує для встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин для досягнення пізнавальних, розвивальних, виховних та навчальних задач (Кузлякина, 2006, с. 35), є вирішення проблем професійно-педагогічної спрямованості підготовки студентів (Бігич, 2004, 2006; Гальскова, 1982; Исхакова, 1982, с. 54; Москалева, 2007; Павлюкевич, 2012; Соловова, 2005; Сороковых, 2007; Kumaravadivelu, 2003, 2006). Курс методики викладання ІМ, при всій його професійній спрямованості та інтегрованості до процесу мовної підготовки, не є єдиним джерелом та засобом формування професійних якостей, знань та вмінь. Необхідно розв'язати такі проблеми, пов'язані з проведенням занять із ПУПМ: відбір навчального матеріалу, який є професійно важливим для вчителя англійської мови в школі; виокремлення та розробка прийомів навчання різних видів мовленнєвої діяльності, які віддзеркалюють прийоми шкільного навчання; визначення професійно важливих умінь, які повинні формуватися та розвиватися на кожному курсі та які забезпечують готовність студентів до педагогічної діяльності.

Бесіди з укладачами робочих програм з ПУПМ для майбутніх учителів ІМ підтвердили наші припущення про те, що під час ПКП недостатньо уваги приділяється формуванню всій сукупності професійних умінь, необхідних для успішної педагогічної діяльності в школі. Відповідно до Програми з англійської мови для ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців з англійської мови, одним із очікуваних результатів опанування практичного курсу англійської мови є розвиток професійно-педагогічної компетентності студентів, тобто мовних знань, лінгвокомунікативних і лінгводидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання (Ніколаєва, 2001, с. 9). Професійно орієнтований компонент змісту програми навчання говоріння на 1-4 курсах відображено у тематичному блоці «Професійно-педагогічна діяльність», але

робота над ним починається лише з другого семестру 3-го курсу. Протягом 4-го курсу в межах цього блоку вивчаються теми, безпосередньо пов'язані з майбутньою спеціальністю (Ніколаєва, 2001, с. 129-131). На 5 курсі заплановано виконання проектних робіт згідно з професійною проблематикою (Ніколаєва, 2001, с. 10). Під час аналізу Програми з англійської мови для ВНЗ Черниш (2010) наголошує, що в ній відсутні типові ситуації професійного спілкування вчителя англійської мови та відповідні їм уміння, адже навчання цього виду діяльності може відбуватися на основі проблемних ситуацій (с. 131).

У цьому підрозділі ми розглянемо зміст навчання МА майбутніх учителів англійської мови, який включає такі аспекти: предметний, предметно-змістовий та процесуальний (Бим, 1988, с. 62-72). З метою визначення першого складника звертаємося до опису предметного аспекту змісту навчання професійно орієнтованої ІМ. Він охоплює такі компоненти: 1) професійно орієнтований мовний матеріал; 2) професійно орієнтований мовленнєвий матеріал; 3) професійно орієнтовані знання (Ніколаєва, 2011, с. 272).

Отже, ми вважаємо, що до головних компонентів предметного аспекту змісту навчання МА потрібно включити: 1) професійно орієнтований мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний); 2) професійно орієнтований мовленнєвий матеріал (вирази класного вжитку, навчальні тексти, матеріал шкільних підручників), невербальні засоби спілкування (жести) та 3) професійно орієнтовані знання. Предметно-змістовий аспект включає теми та ситуації спілкування.

Перший та другий компоненти предметного аспекту та предметно-змістовий аспект будуть розглянуті більш детально під час опису відбору матеріалу для навчання МА у підрозділі 2.1 другого розділу.

В межах нашого дослідження третій компонент предметного аспекту змісту навчання МА містить декларативні та процедурні знання. Декларативні знання – це професійно орієнтовані лінгвістичні та лінгвометодичні знання, які необхідно отримати студентам для успішного оволодіння вміннями МА, а саме: 1) визначення поняття «адаптивність мовлення вчителя ІМ»; роль адаптивності

мовлення вчителя англійської мови як основної характеристики мовлення, яка сприяє розумінню англомовної навчальної інформації; способи досягнення адаптивності мовлення; 2) визначення понять «мовленнєва адаптація», «модифікація мовлення», «вміння МА» ; вплив адаптації мовлення вчителя на оволодіння учнями ІМ; рівні модифікації мовлення вчителя; ефективні шляхи модифікації мовлення на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу; 3) головні функції мовлення вчителя ІМ на уроці; які вміння МА відповідають кожній функції адаптивного мовлення вчителя ІМ; 4) часові параметри мовлення вчителя ІМ на уроці та способи їх скорочення.

Процедурні знання, які тісно пов'язані з процесуальним аспектом змісту навчання МА, – це знання про те, як саме модифікувати мовлення вчителя на уроці відповідно до рівня підготовки учнів та педагогічної ситуації.

До процесуального аспекту змісту навчання іншомовного ПОГ входять: 1) навички професійно орієнтованого англомовного усного спілкування (навички оперування професійно орієнтованим мовним матеріалом, тобто навички вживання лексики, граматики, репродуктивні фонетичні навички) та 2) професійно орієнтовані вміння, до яких ми, слідом за Черниш (2015), відносимо такі групи вмінь: 1) мовленнєві вміння діалогічного мовлення і монологічного мовлення та професійно орієнтованого діалогічного мовлення і професійно орієнтованого монологічного мовлення; 2) методичні (до цієї групи входять окремі підгрупи вмінь); 3) навчальні вміння; 4) інтелектуальні вміння; 5) компенсаційні вміння; 6) організаційні вміння; 7) рефлексивні вміння (с. 172). Групи та підгрупи професійно орієнтованих умінь представимо у вигляді схеми (див. рис. 1.1 на с. 42).

До другої групи, тобто групи методичних умінь, які виділено на основі виробничих функцій учителя ІМ щодо навчання іншомовного говоріння (Черниш, 2015, с. 176), включено комунікативно-навчальні, конструктивно-планувальні, адаптаційні, гностичні, організаційні, мотиваційні, дослідницькі та контролюючо-оцінювальні вміння.

В рамках нашого дослідження ми фокусуємо увагу саме на адаптаційних вміннях учителя ІМ, які передбачають вміння адаптувати свою мовленнєву та немовленнєву поведінку до мовного, вікового, психологічного рівнів учнів, що вимагає сформованість таких умінь: вміння МА – вміння адаптувати своє мовлення до лінгвістичного рівня, набутого учнями; вміння адаптувати власне мовлення, прийоми навчання і навчальний матеріал згідно з віковими, психологічними особливостями учнів та конкретними умовами навчання; володіти виразами класного вжитку; перефразувати складні висловлювання чи текст тощо (Черниш, 2015, с. 179). Отже, ми розглядаємо вміння МА як необхідний компонент процесуального аспекту змісту навчання МА.



Рис. 1.1. Вміння англomовного професійно орієнтованого говоріння
(за Черниш В. В.)

Для уточнення процесуального аспекту змісту навчання МА розглянемо зміст ПКП майбутніх учителів ІМ. Ми погоджуємося із твердженням Єр'оміна (2001), що зміст ПКП студентів складається з таких п'яти компонентів (с. 199-200):

- 1) дидактико-комунікативні вміння;
- 2) найбільш значущі форми професійно-комунікативної діяльності вчителя ІМ, які повинні бути предметом цілеспрямованого тренування на практичних заняттях з ІМ;
- 3) найбільш типові для педагогічного спілкування ситуації (комунікативно-педагогічні ситуації), які визначаються цим спілкуванням і в межах якого формуються та розвиваються дидактико-комунікативні вміння;
- 4) іншомовні дидактико-мовленнєві засоби, відібрані з урахуванням конкретного типу педагогічної (дидактичної) ситуації на уроці (мовленнєві стандарти, форми, висловлювання та інше);
- 5) навчальні програми, які повинні містити такі аспекти:
 - спеціальні вправи, адекватні вмінням, що формуються;
 - педагогічні задачі та завдання для формування професійно важливих якостей особистості вчителя ІМ;
 - педагогічні ігри та комунікативно-педагогічні ситуації;
 - тренувальне викладання (фрагменти уроків).

Відмітимо, що оскільки терміни «професійно-комунікативна діяльність» та «дидактико-комунікативна діяльність» учителя ІМ вживаються як синоніми та визначаються як особлива, специфічна діяльність учителя ІМ з навчання учнів нового засобу спілкування на комунікативно-мовленнєвій основі (Еремін, 2001, с. 45), ми маємо достатню причину вважати синонімами терміни «дидактико-комунікативні» вміння та «професійно-комунікативні» вміння.

У нашому дослідженні ми додержуємося визначення структури ПКВ, яке запропонував Єрьомін (2001). Автор наголошує, що в результаті спеціальної ПКП як компонента навчання ІМ у ВНЗ студент повинен оволодіти:

- 1) вміннями дидактичного мовлення,
- 2) вміннями педагогічного спілкування (с.198).

Представимо компонентний склад ПКВ учителя ІМ на рис. 1.2.

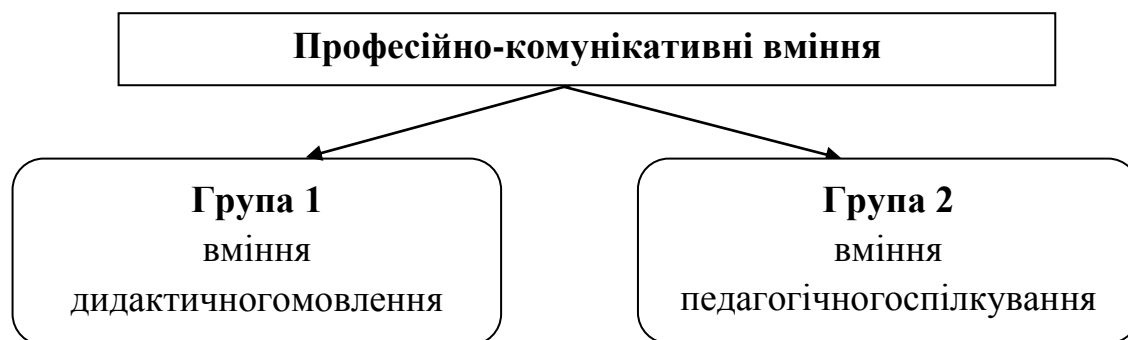


Рис. 1.2. Компонентний склад професійно-комунікативних умінь учителя ІМ

Виділимо суттєві характеристики ПКВ та розглянемо детально першу групу ПКВ, тобто групу вмінь дидактичного мовлення. Мовлення вчителя ІМ визначається термінологічно як «професійне», «навчальне», «дидактичне» (Еремін, 2001, с. 118). Термін «дидактичне мовлення» використовується в спеціальних дослідженнях більш широко.

Відносно змісту цього поняття не існує єдиної думки. Дидактичне мовлення визначається як вербальний засіб реалізації педагогічної взаємодії з боку вчителя (Азимов, 2009, с. 262). Також дидактичне мовлення розглядають з точки зору здатності вирішувати педагогічні задачі і ситуації під час уроку. З одного боку, дидактичне мовлення вважається реалізацією всієї складності розумових дій, спрямованих на спонтанне вирішення завдань, що визначаються ситуаціями взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання, безпосередньою реакцією засобами ІМ на планомірні чи раптові зміни ситуацій навчального процесу (Еремін, 2001, с. 122). З іншого боку, під дидактичним мовленням розуміють сукупність мовних засобів вираження і їх функціональні характеристики, які проявляються в дидактичній формі спілкування цією мовою (Саломатов, 1973, с. 106).

Поняття дидактичної комунікації, з одного боку, може пов'язуватися тільки з дидактичним мовленням учителя, з іншого боку, може розглядатися як явище, що об'єднує всі усні висловлювання під час педагогічного спілкування, тобто і мовлення учнів, але за умови, якщо вони роблять внесок до процесу передачі та сприйняття навчальної інформації (Lacotte, 1994, с. 3).

Інші дослідники характеризують дидактичне мовлення такими рисами: норма, правильність, простота, точність, стислість; виразність, зрозумілість; ясність; дидактичний стиль, тобто синтез у мовленні вчителя декількох функціональних стилів, як інструмент навчання мовленнєвої діяльності (Еремін, 2001, с. 198).

Дидактичне мовлення визначається такими основними показниками: набором мовних засобів та мовленнєвих конструкцій, які змінюються від класу до класу; спрямованістю на вирішення різних дилем, що виникають під час уроку. Існує думка, що «потрібно навчати студентів не стільки мовним формам виразу, скільки вирішенню комунікативно-педагогічних задач» (Еремін, 2001, с. 125).

У дослідженнях Рогової, Рабинович та Сахарової (1991) виокремлено власне мовленнєву і немовленнєву поведінку вчителя. Визначаються такі характеристики мовленнєвої поведінки вчителя ІМ: автентичність, нормативність, виразність, адаптивність, місткість та лаконічність. Мовленнєва поведінка тісно пов'язана з немовленнєвою поведінкою (соціальними ролями, які виконує вчитель) (с. 204).

Результативність навчальної діяльності вчителя ІМ залежить від рівня сформованості вмінь дидактичного мовлення. Дослідимо висновки науковців щодо класифікації цих умінь. З одного боку, володіння дидактичним мовленням визначається як складне вміння вчителя висловлювати та аргументувати думку, пояснювати її учням тощо; з іншого боку, як сукупність структурно-взаємопов'язаних дій в педагогічному спілкуванні (Еремін, 2001, с. 123-124). Деякими науковцями поняття дидактичного мовлення ототожнюється з професійним володінням ІМ, яке розглядається у зв'язку з процесом навчання цієї мови. У зміст цього поняття автори Професіограми вчителя ІМ вкладають певний набір умінь професійно-комунікативної діяльності (Шатилов, 1985а, с. 15).

Різні класифікації вмінь дидактичного мовлення вчителя ІМ надані у табл. 1.1. на с. 46.

Класифікації вмінь дидактичного мовлення вчителя ІМ

Автори	Вміння дидактичного мовлення вчителя ІМ
Зикова Н. Н.	<ul style="list-style-type: none"> - вміння точно висловлювати думку з урахуванням її адресата; - вміння формувати і аргументувати думку, пояснювати її учням, використовуючи різні способи аргументування, адаптації того, що сказано, в залежності від рівня та ступеня підготовки учням; - вміння слухати висловлювання учнів, швидко знаходити причину та характер утруднень, формулювати цілеспрямовані навідні питання, які допомагають учням розвивати думку.
Єршомін Ю. В.	<ul style="list-style-type: none"> - дії вчителя, пов'язані з ініціюванням, стимулюванням, організацією та керуванням педагогічним спілкуванням; - мовленнєві та немовленнєві дії учнів, які вчитель прогнозує (або планує) та «очікує», оскільки вони визначають подальші реакції вчителя; - дії вчителя пов'язані з реагуванням на дії учнів: контроль, тренування, підтримка процесу спілкування.
Шатілов С. П.	<ul style="list-style-type: none"> - вміння перебудовувати своє мовлення в залежності від умов навчання (спрощувати або ускладнювати його, переходити від монологу до діалогу, від усного мовлення до письмового); - вміння спонукати учнів до мовленнєвої діяльності та керувати нею, ставити перед ними певні комунікативні завдання (під час говоріння, аудіювання, читання та письма); - вміння створювати та використовувати навчально-мовленнєві ситуації з метою стимулювання мовленнєвої діяльності учнів та керування нею шляхом постійного ускладнення мовленнєвих завдань; - вміння визначати характер помилок у мовленні учнів, виявляти їх причини, з'ясувати способи їх виправлення.

Ми підтримуємо твердження Роман (2009а), що володіння іншомовним дидактичним мовленням становить один із уразливих аспектів підготовки майбутніх учителів ІМ. Появу значних труднощів при плануванні і проведенні уроків студентами-практикантами зумовлено такими чинниками: 1) недостатньо цілеспрямованою реалізацією принципу професійної спрямованості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів молодших курсів на практичних заняттях з ІМ; 2) відсутністю поки що серйозних лінгвістичних і методичних досліджень формування вмінь дидактичного іншомовного мовлення вчителя ІМ; 3) браком зразків еталонного дидактичного мовлення вчителя англійської мови у методичках (посібниках, статтях фахових журналів тощо) (с. 48).

Поділяючи думку Апаріної (2006), ми вважаємо, що вміння адаптивного дидактичного мовлення – це якісно новий рівень володіння дидактичним мовленням. Адаптивне мовлення вчителя визначається якуніверсальний мовленнєвий засіб, який створює оптимальні умови для продуктивної взаємодії (співпраці та співтворчості) вчителя та учнів завдяки поліфункціональній структурі комплексного впливу та його комунікативним якостям: варіативності, грамотності, автентичності, модальності, конотації, атрактивності (с. 12).

Розрізняють «адаптацію» мовлення як процес і «адаптивність» як специфічну властивість, якість, характеристику певної діяльності (Еремін, 2001, с. 134). Проблема адаптивності мовлення вчителя, яка визначається як пристосування до рівня навченості учня (Азимов, 2009, с. 10), розглядається як серйозна методична проблема на уроці. Адаптивність виражається наявністю таких рис: темп мовлення, часті повторення, паузи; використання спрощених граматичних форм; ретельний відбір лексики (Азимов, 2009, с. 262). Адаптивність вважається одним із головних критеріїв дидактичного мовлення. Під час іншомовного педагогічного спілкування на уроці адаптивність мовлення забезпечує гнучкість та варіативність вибору та використання мовних і мовленнєвих засобів, які відповідають етапу навчання, індивідуальним мовним та мовленнєвим можливостям учнів для успішності педагогічного

спілкування на уроці (Еремін, 2001, с. 134). Ми погоджуємося з точкою зору, що адаптивність мовлення вчителя повинна досягатися не за рахунок його спрощення, а шляхом використання комунікативних прийомів: повторів, перефразування, риторичних засобів (Азимов, 2009, с. 262).

Під час педагогічного спілкування виділяють такі етапи адаптивності (Еремін, 2001, с. 140-141): 1) спрощена адаптивність (недоречне використання рідної мови; одночасне використання ІМ та рідної мови; дублювання іншомовної фрази рідною мовою; будування фрази за аналогією з рідною мовою); 2) відсутність адаптивності (фрази, складні для сприйняття та розуміння учнями); 3) оптимальна адаптивність (дотримання нормативності та коректності іншомовного мовлення, мовлення вчителя доступне для розуміння учнями на кожному етапі оволодіння мовою як засобом спілкування, доречне використання лексики класного вжитку). Виокремлюють ПКВ першого та другого рівнів адаптивності (Еремін, 2001, с. 141-142), які надано у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Рівні адаптивності ПКВ учителя ІМ

ПКВ першого рівня	ПКВ другого рівня
<ul style="list-style-type: none"> - враховувати конкретні умови навчання; - оцінювати рівень мовної підготовки в кожний певний момент навчання; - використовувати необхідний та достатній мовний матеріал для спілкування; - вводити нові мовні елементи в мовлення, розуміння яких гарантоване загальною мовною підготовкою учнів; - прогнозувати можливі мовленнєві помилки і вміти коректувати їх у процесі навчання; - оформлювати своє мовлення доступними для розуміння учнями мовленнєвими засобами; - враховувати вид мовленнєвої діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> - чітко формулювати інструкцію під час переходу від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого; - управляти мовленнєвою поведінкою учнів; - зрозуміло пояснювати, виправляти та стимулювати мовленнєву поведінку учнів; - розповідати, ставити питання, відповідати.

В методиці викладання ІМ адаптація мовлення розглядається на рівні мовленнєвих професійних умінь. Дослідниками визначено поняття адаптації як: «якість» володіння професійним мовленням (С.П. Шатілов); «приспособлення» до умов навчання (З.І. Цирліна); «самостійна активність» (Н.Н. Зикова).

Основною вимогою до вчителя ІМ Ферстер (1981) висував здатність до адаптації або володіння адаптивними вміннями, тобто відповідність кожного висловлювання вчителя (як усного, так і письмового) рівню володіння ІМ учнями (с. 21-31). Відповідно, вчитель повинен виходити з можливостей учнів і під час оцінювання їх відповідей.

Відмітимо, що до вмінь МА деякі дослідники відносять широкий діапазон специфічних умінь учителя ІМ (Цирліна, 1975): 1) вміння вести урок ІМ у відповідності з рівнем підготовки учнів, тобто включати в своє мовлення ті мовні форми, які стали відомі учням на кожному новому етапі навчання; 2) вміння точно, зрозуміло висловлювати свою думку з урахуванням її адресату, при цьому побудова висловлювання, вибір мовних засобів, темп мовлення повинні відповідати оптимальним умовам сприйняття мовлення на слух та рівню навченості учнів; 3) вміння формулювати та аргументувати свою думку, пояснювати її слухачам в залежності від рівня та ступеня їх підготовки (вміти трансформувати фрази, знати синонімічні ряди); 4) вміння складати ситуації для мовленнєвих вправ або контролю мовленнєвих умінь в залежності від етапу навчання; 5) вміння добирати мовленнєві стимули відповідно до різних етапів навчання (питання, розпорядження) та підготовкою учнів; 6) вміння складати мовленнєву зарядку з різною цільовою спрямованістю (фонетичну, граматичну, лексичну) у відповідності до конкретних цілей уроку та рівня підготовки учнів; 7) вміння використовувати природні ситуації у якості навчальних на різних етапах навчання.

Більш детально ми розглянемо різновиди МА та шляхи модифікації мовлення вчителя ІМ у наступному підрозділі цього розділу.

Наступним етапом нашого дослідження є визначення функцій мовлення вчителя ІМ на уроці, що надасть змогу встановити перелік умінь, необхідних

учителю для здійснення ефективної педагогічної взаємодії на уроці. В свою чергу, це дозволить систематизувати вміння МА для навчання майбутніх учителів англійської мови.

У питанні класифікації функцій мовлення вчителя ІМ існують різноманітні підходи, які підкреслюють складність цього феномена (Еремін, 2001; Рогова та ін., 1991; Ромашина, 2002; Саломатов, 1973; Thornburry, 1996; Hughes, 1995; Spratt, 2005). Деякі науковці стверджують, що для мовлення вчителя ІМ на уроці характерні комунікативна та дидактична функції. Комунікативна функція – це повідомлення певних відомостей та обмін інформацією в процесі спілкування з учнями. Функція передбачає використання таких засобів природного мовлення: пояснення та уточнення сказаного, паузи хезитації, перепитування, запит інформації. Ці прийоми свідчать про те, що вчитель прагне брати участь у комунікації, ставиться до учнів як до учасників реального спілкування. Дидактична функція мовлення вчителя включає використання вчителем мовлення у якості засобу впливу на учнів у процесі керування та педагогічної взаємодії на уроці (Азимов, 2009, с. 262).

Водночас, порушення навчальної функції мовлення вчителя ІМ (обмеженість у використанні мовних засобів, багатослівність) та комунікативної функції (реагування на форму, а не на зміст висловлювання учнів) вважається найбільш слабкою стороною готовності майбутніх учителів ІМ до педагогічного спілкування (Байдикова, 2000, с. 77).

Надамо інші приклади визначення основних функцій мовлення вчителя ІМ:

- 1) функція організації, навчальна функція, функція контролю (Рогова та ін., 1991);
- 2) контактнo-встановлююча, ілюстративна, організаційно-реактувальна, мотиваційно-стимулювальна, оцінювальна-коректувальна (Саломатов, 1973);
- 3) інтродуктивна, інформативна – функції, які відображають цілі педагогічного спілкування (Еремін, 2001, с. 133);

4) залучення учнів до виконання завдань (*task-setting skills*), організація зворотного зв'язку (*feedback skills*) (Thornburry, 1996);

5) організація різних видів діяльності і навчання на уроці, плавний перехід від одного етапу уроку до іншого, отримання правильної відповіді, пояснення, підказування, розповідь, схвалення, виправлення помилок, перевірка розуміння, передача значення навчальної інформації (Spratt, 2005, с. 134);

6) організація роботи (надання інструкцій, визначення послідовності роботи, нагляд/контроль за увагою), опитування учнів, пояснення, підтримка взаємодії на уроці (Hughes, 1995, с. 9).

За класифікацією функцій дидактичного мовлення, яку пропонує Ромашина (2001), розрізняють дидактичні комунікативні функції інформування, організації, контролю, оцінки та корекції, стимулювання та фасилітації (с. 56). Основні функції мовлення вчителя ІМ зображено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Функції мовлення вчителя ІМ

Функції мовлення вчителя ІМ	Завдання, які вчитель ІМ виконує на уроці	ПКВ вчителя ІМ
1. Організації	<ul style="list-style-type: none"> - спрямовувати увагу учня на сприйняття, запам'ятовування та відтворення, - забезпечувати готовність учня до роботи з текстом, малюнком, фільмом тощо - вказувати на послідовність, якість виконання завдань - організовувати хорову, парну, групову, інд. роботу - регулювати порядок 	<ul style="list-style-type: none"> - формулювати та надавати інструкції, - привертати увагу

2. Оцінки та корекції	<ul style="list-style-type: none"> - коригувати мовленнєві дії учнів - забезпечувати само- та взаємокорекцію 	<ul style="list-style-type: none"> - привертати увагу до помилок, - виправляти, пояснювати помилки
3. Стимулювання	<ul style="list-style-type: none"> - створювати умови для внутрішньої мотивації учнів - надавати проблемний характер спонуканню 	<ul style="list-style-type: none"> - формулювати питання-стимул, - реагувати на відповідь, - підтримувати бесіду
4. Фасилітації	<ul style="list-style-type: none"> - узгоджувати дії учнів - запобігати помилкам, - сприяти та допомагати вирішенню завдань, які поставлені перед учнями 	<ul style="list-style-type: none"> - підказувати , хвалити, - пропонувати альтернативи у роботі, - спрямовувати до правильної відповіді, - організовувати зворотний зв'язок
5. Інформування	<ul style="list-style-type: none"> - реалізувати повідомлення учням нової інформації проблемного характеру 	<ul style="list-style-type: none"> - формулювати повідомлення учням нової інф-ції, проблемного характеру
6. Контролю розуміння	<ul style="list-style-type: none"> - перевіряти розуміння учнями завдання та його виконання 	<ul style="list-style-type: none"> - формулювати питання для перевірки розуміння учнями завдання та його виконання

Дослідники стверджують, що фасилітативні вміння на початковому ступені навчання характеризуються незначною питомою вагою, але її суттєві зміни помітні на середньому та старшому ступенях (від 8,3% до 14,8%) (Ромашина, 2001, с. 298). Ми вважаємо, що це знаходить своє пояснення в

істотному ускладненні навчальної інформації, що вимагає додаткових зусиль відносно узгодження дій учнів, запобігання помилкам, сприяння у вирішенні поставлених завдань.

Серед умінь мовлення вчителя англійської мови на початковому ступені навчання вміння організації, оцінки й корекції та стимулювання посідають відповідно першу (40,7%), другу (25,7%) та третю (14,5%) позиції. На середньому ступені їх репрезентованість має аналогічну послідовність, однак питома вага перших двох груп знижується відповідно на 4% та 6%, а третьою групи – залишається майже незмінною (15,0%) (Ромашина, 2001, с. 293).

Ми припускаємо, що вміння організації відображають необхідність спрямовувати навчальний процес у потрібному напрямку, що особливо важливо саме на початковому та середньому ступенях навчання через те, що ІМ є новим і незвичним предметом для оволодіння учнями. Широке застосування умінь оцінки й корекції та стимулювання на цих етапах навчання є результатом необхідності у привертанні уваги до помилок, їх виправленні та поясненні, потреби у формулюванні питання-стимулу і реагуванні на відповідь учня.

На старшому ступені навчання, перші позиції займають уміння оцінки й корекції (27,0%) та стимулювання (24,0%). Вміння організації переміщуються на третю позицію (19,6%) (Ромашина, 2001, с. 298). Тобто, очевидна менша необхідність у постійному керуванні педагогічною взаємодією, ніж у коригуванні та стимулюванні відповідей учнів.

Отже, навчання МА повинно бути спрямоване на формування адаптивних мовленнєвих умінь організації, оцінки та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та контролю. Першочергової уваги вимагає формування умінь організації та оцінки й корекції у зв'язку з їх роллю на початковому етапі. Сконцентрувати більші зусилля на формуванні фасилітативних умінь потрібно при підготовці до уроків з учнями середнього ступеня навчання.

Охарактеризуємо ПКВ другої групи – вміння педагогічного спілкування, які забезпечують оптимальну дидактико-комунікативну поведінку вчителя на уроці (див. рис. 1.2 на с. 44). Ця поведінка сприяє адекватній оцінці вчителем

педагогічної ситуації, умов навчання в кожний момент уроку, індивідуально-мовленнєвих можливостей учнів (Еремін, 2001, с. 198).

Дослідники надають різні класифікації вмінь педагогічного спілкування. Наприклад, до них включені вміння управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання, організації та контролю мовленнєвої діяльності школярів тощо (Бердичевский, 1990, с. 96). Найбільш повну класифікацію вмінь педагогічного спілкування вчителя ІМ надано в роботі Байдикової (2000). Визначено такі сім груп: комунікативно-програмувальні, комунікативно-організаційні, комунікативно-аналітичні, мовленнєві, інтерактивні, перцептивні та емоційно-психологічні (с. 77).

Деякими науковцями досліджена проблема формування вмінь дидактичного мовленнєвого спілкування, які визначаються як вербальні комунікативні дії вчителя під час педагогічної взаємодії та його здатність правильно будувати свою дидактичну мовленнєву поведінку, керувати нею у відповідності із завданнями навчального процесу (Бароненко, 1998, с. 159). Ці дії складаються із таких груп: операційно-контактні, ситуативно-контекстні, емотивно-перцептивні та вміння дидактичного самоконтролю.

Кузлякіна (2006) пропонує таку класифікацію ПКВ: 1) загальні мовленнєві вміння, серед яких виокремлюються чотири підгрупи у відповідності з чотирма фазами мовленнєводіяльнісного акту: перцептивно-аналітичні, прогностично-проективні, продуктивні та рефлексивно-корекційні; 2) комунікативні вміння, які забезпечують основні педагогічні функції вчителя ІМ відповідно до концепції Ю. І. Пассова: проектувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, контролюючу, дослідницьку (с. 23).

Проведений нами аналіз процесу інтеграції вмінь МА до професійно-комунікативної діяльності вчителя ІМ, надав змогу зробити висновок, що для формування вмінь МА студентам необхідно володіти сукупністю сформованих загальних мовленнєвих умінь учителя ІМ, які входять до складу ПКВ у зазначеній вище класифікації. Перелік ПКВ, необхідних для оволодіння вміннями МА надано у табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Професійні комунікативні вміння вчителя ІМ, необхідні для оволодіння МА

Підгрупи ПКВ учителя ІМ	Функції ПКВ учителя ІМ	ПКВ, необхідні для оволодіння МА
перцептивно-аналітичні	управління діями із сприйняття та аналізу комунікативної ситуації	визначати приблизний рівень володіння учнями мовленнєвим вмінням без спеціального тестування, мовленнєві ускладнення, які мають учні, рівень їх інформованості та зацікавленості
прогностично-проективні	управління діями з планування мовленнєвого висловлювання	планувати змістовну сторону власного висловлювання; прогнозувати результат впливу власного висловлювання, очікувану мовленнєву реакцію учня; перебудувати свою програму під час спілкування
продуктивні	розв'язування комунікативних завдань найбільш оптимальним шляхом в умовах конкретних комунікативних ситуацій	висловлюватися цілеспрямовано, логічно, змістовно, доказово; привертати та утримувати увагу; говорити ІМ автентично та зрозуміло для всіх ступенів навчання; спровокувати бажану реакцію учнів; стимулювати до прояснення їх позиції, думки.
рефлексивно-корекційні	коригування власної мовленнєвої поведінки в залежності від реакції учнів	оцінювати своє мовленнєве висловлювання за критеріями: цілеспрямованість, ситуативна співвіднесеність, логічність, цікавість, актуальність, виразність.

Розглянемо роль рефлексивних умінь учителя ІМ під час формування вмінь МА. Основними категоріями рефлексивного підходу вважаються рефлексивні знання, рефлексивне мислення, рефлексивна позиція, рефлексивні вміння.

З позиції оволодіння майбутніми вчителями ІМ професійно орієнтованими вміннями рефлексивні знання розглядаються як усвідомлене набуття знань. Рефлексивне мислення передбачає критичний аналіз поставлених цілей та обраного способу їх досягнення та пов'язане з активною рефлексивною позицією майбутнього вчителя ІМ, завдяки якій він здійснює постійний контроль та осмислення своєї діяльності (Майер, 2015, с. 42-43).

Рефлексивні вміння є першорядними для ефективної реалізації професійно значущих функцій учителя ІМ, а формування рефлексивної індивідуальності – одне з головних завдань професійної підготовки педагогів. Нагадаємо, що рефлексивні вміння включено до складу професійно орієнтованих умінь, які визначаються як складова процесуального аспекту змісту навчання іншомовного ПОГ (Черниш, 2015, с. 172).

З одного боку, рефлексивні вміння розглядають як уміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати власні пізнавальні навички, критичне та творче мислення. З іншого боку, відомо, що рефлексивні вміння визначають, по-перше, як вміння здійснювати рефлексію 1) перед дією (попереджуюча рефлексія): прогнозувати можливий розвиток ситуації на уроці; 2) під час дії (синхронна): слідкувати за ситуацією на уроці, аналізувати її, коригувати роботу на уроці відповідно дорезультатів аналізу; 3) після дії (ретроспективна рефлексія): виконувати критичний ретроспективний аналіз своєї педагогічної діяльності; по-друге, як вміння визначити рівень розвитку власних професійних умінь та поставити перед собою завдання подальшого професійного саморозвитку.

Рефлексивні вміння є важливим компонентом для формування вмінь МА, оскільки вони виконують роль регулятора професійної діяльності вчителя. Передбачається сформованість таких умінь:

- 1) вивчати, аналізувати й оцінювати власний досягнутий рівень сформованості вмінь МА;
- 2) ретроспективно аналізувати власну професійну діяльність у розв'язуванні професійної проблеми різними способами;
- 3) моделювати різноманітні можливі розв'язання професійних проблем; аналізувати власну діяльність і своєчасно знаходити помилки, що виникли під час процесу та усувати/виправляти їх;
- 4) аналізувати свої дії, а саме проводити аналіз-контроль власної діяльності під час безпосереднього виконання професійних дій тощо (Черниш, 2015, с. 183-184).

Окрім цього, деякі науковці виокремлюють рефлексивно-корекційні вміння, які виконують функцію коригування вчителем ІМ власної мовленнєвої поведінки в залежності від реакції учнів (Кузлякина, 2006, с. 23). Сформовані рефлексивно-корекційні вміння необхідні під час навчання МА для оцінювання студентами власного мовленнєвого висловлювання за критеріями: цілеспрямованість, ситуативна співвіднесеність, логічність, цікавість, актуальність, виразність.

Отже, зміст ПКВ, характер їх трансформації та корекції з урахуванням навчального мовного матеріалу, етапу та умов навчання в школі повинні бути свідомо засвоєні студентами на заняттях із ПУПМ. Це вимагає досконалого знання викладачами шляхів формування зазначених вище умінь, розуміння ними необхідності цілеспрямованої роботи в цьому напрямку.

Вирішення завдання створення методики формування вмінь МА потребує детального аналізу видів МА, особливостей модифікації мовлення вчителя ІМ на уроці та шляхів введення зрозумілої навчальної інформації для підвищення ефективності вербального впливу вчителя в процесі педагогічної взаємодії. Наступний підрозділ нашого дослідження присвячено такому аналізу.

1.3. Адаптація мовлення вчителя англійської мови як механізм оптимізації процесу педагогічної взаємодії

Проблема майстерності вчителя модифікувати своє мовлення в залежності від цілей навчання та рівня володіння мовою учнями привертає значну увагу дослідників, оскільки цей фактор має помітний вплив на розвиток розуміння та засвоєння матеріалу в процесі навчання. Професійне мовлення вчителя як засіб освітнього, розвивального та виховного впливу набуває нових комунікативних якостей, серед яких адаптивність стає однією з провідних. Такий механізм оптимізації педагогічного спілкування на уроці, як адаптація дидактичного мовлення, що забезпечує фасилітативний стиль управління вчителем навчальною діяльністю учнів, не знайшов достатнього відображення в педагогічній науці в контексті компетентнісного підходу до підготовки вчителя.

За допомогою власного мовлення вчитель ІМ виконує своє головне завдання на уроці – забезпечити учнів навчальною інформацією зрозумілим способом (*comprehensible input*). Для виконання цього завдання вчитель повинен знати: 1) шляхи ефективного мовленнєвого впливу; 2) лінгвістичні рівні, на яких відбуваються модифікації мовленнєвих дій учителя в залежності від комунікативних функцій та наміру; 3) способи збереження мотивації учнів до вивчення англійської мови та до навчання в цілому. Більш того, вчителю необхідно вміти реалізовувати ефективний мовленнєвий вплив на уроці шляхом використання адаптації власного дидактичного мовлення.

Оскільки процес адаптації мовлення вчителя під час педагогічної взаємодії інтерпретується по-різному, це питання вимагає всебічного дослідження. Адаптація матеріалу (у нашому випадку матеріалом вважається навчальна інформація, що передається за допомогою усного мовлення вчителя) – це спроба об'єднати елементи у відповідності один до одного в залежності від внутрішніх та зовнішніх факторів (McDonough, 2003, с. 74). До зовнішніх

факторів належать навчальний матеріал та особливі риси певної академічної ситуації, які складаються з характеристики учнів, оточуючого середовища, розміру класу тощо. Внутрішні фактори пов'язані з тематикою, організацією та послідовністю уроку, а саме, з темою уроку, метою уроку, рівнем мовної підготовки учнів тощо.

Теоретичним підґрунтям для розроблення методики навчання МА виступають дослідження Anderson та Lynch (2007), Brown (2014) та Nunan (2000), у яких розкрито чинники, що ускладнюють розуміння інформації на уроці. Більш того, ми спиралися на висновки щодо шляхів подолання комунікативного бар'єру під час спілкування, які сформульовано у працях, присвячених міжособистісній комунікації (Adler & Rosenfeld, 2009; Т.К. Gamble & М. Gamble, 1999; Johnson, 1991). У роботі Head та Taylor (1997) цю проблему досліджено з точки зору педагогічного спілкування на уроці та запропоновано шляхи подолання комунікативного бар'єру між учителем та учнями. Gebhard (1997), Scarcella (1990), Wallace (1995) та Woodward (2005) аналізують різні способи організації вчителем зворотного зв'язку на уроці та уникання комунікативних труднощів під час педагогічного спілкування.

У своїх дослідженнях проблеми оволодіння ІМ Blau (1990), Chaudron (1998), Johnson (1991), Krashen (1982) та Long (1985) ідентифікують фактори покращення розуміння навчальної інформації учнями. Деякі науковці (М. Phillips, С. Shettlesworth, J. Honeyfield) висвітлюють проблеми модифікації навчальної інформації не лише на рівні усного мовлення носія мови, а також і на рівні письмового мовлення (уривки з художніх творів).

Розгляд суті та основних механізмів модифікації мовлення вчителя ІМ (тобто спрощення або ускладнення мовлення), за допомогою якої відбувається адаптація мовлення вчителя під час уроку, дозволить, на наш погляд, довести необхідність використання вчителем різних видів модифікації власного мовлення в процесі педагогічної взаємодії з метою покращення сприйняття та розуміння учнями навчального матеріалу. Зауважимо, що, з одного боку, потрібно застерегти майбутніх учителів ІМ від надмірного спрощення власного

мовлення. З іншого боку, надлишкове ускладнення мовлення вчителя може призвести до утруднень під час розуміння навчальної інформації. Поступове ускладнення мовлення вчителя повинно відбуватися в процесі підвищення в учнів рівня володіння ІМ.

Аналізуючи вплив мовлення вчителя на педагогічну взаємодію на уроці ІМ, Taylor (2004) виокремлює узагальнені категорії функцій мовлення вчителя: 1) навчання – допомогти учням сформулювати, розширити та активізувати знання та розуміння; 2) структуризація – структурувати хід уроку та управляти діями учнів, які сприяють вивченню ІМ; 3) покращення взаєморозуміння – створити та утримувати позитивний вплив за допомогою взаєморозуміння (с. 226).

Крім того, відповідно до сертифікату CELTA (UCLES, 2015b) виокремлюють критерії, за якими оцінюється компетентність вчителя ІМ і які тісно пов'язані з проблемою впливу мовлення вчителя та його взаємодії з учнями на уроці:

- 1) використання власних мовленнєвих умінь учителем для підвищення ефективності навчання;
- 2) адаптація власного мовлення вчителем на уроці в залежності від рівня підготовки учнів;
- 3) надання зрозумілих інструкцій;
- 4) вибір відповідних стратегій для виправлення помилок учнів (с. 11).

Відносно другого із зазначених вище критеріїв існують обґрунтування значного впливу адаптації власного мовлення вчителем на оволодіння ІМ: 1) покращуються сприйняття та розуміння учнями навчальної інформації; 2) відбувається сприяння змістовному вживанню мови, що вивчається; 3) учні оволодівають умінням використовувати структури відповідно до частотності появи цих структур у мовленні вчителя (Chaudron, 1983, с. 438).

Відповідно до відомої четвертої гіпотези теорії С. Крашена (Krashen, 1982), що стосується процесу сприйняття та оволодіння ІМ, рівень презентації та зрозумілість інформації відіграють ключову роль та є обов'язковою вимогою

для успішного сприйняття мовлення на слух. Доступність введення інформації вважається її найважливішою характеристикою (с. 63).

Недоступна для учнів презентація, коли присутня велика кількість різноманітних перешкод у вигляді когнітивних та лінгвістичних факторів, навчальних та культурних завад, призводить до нерозуміння почутої інформації. Chiang та Dunkel (1992) виокремлюють такі фактори:

- відсутність або низький рівень розвитку відповідних умінь: 1) вступати у комунікаційну взаємодію з учителем ІМ; 2) розпізнавати головні ідеї під час введення навчальної інформації; 3) помічати маркери дискурсу та логічні зв'язки під час введення навчальної інформації; 4) використовувати відповідні когнітивні або навчальні стратегії; 5) робити логічні висновки англійською мовою; 6) сприймати інформацію, яка надається без такої модифікації мовлення як уточнення;

- відсутність знань щодо структури та типу дискурсу;

- відсутність навичок сприймати мовлення в більш швидкому темпі (наприклад, мовлення відбувається зі швидкістю «радіовіщання», а не зі швидкістю «лекції», що дорівнює відповідно 165 слів і 107 слів за хвилину);

- обмежена оперативна пам'ять під час введення навчальної інформації англійською мовою;

- недостатній рівень сформованості англійської компетентності в цілому;

- нестача фонових знань стосовно змісту усного тексту (с. 346).

Безперечно, модифікація мовлення вчителя сприяє подоланню та усуненню цих перешкод.

Головне завдання ефективної МА – досягти узгодженості між взаємозв'язаними компонентами навчального процесу, а саме: 1) учнями як суб'єктами учіння; 2) змістовим (навчальні матеріали), технологічним (методи), цільовим (цілі навчання) та мотиваційним (тема уроку) компонентами; 3) стилем викладання вчителя. Навіть сам факт використання вчителем будь-якої усної навчальної інформації на уроці неодмінно означає адаптування цього

матеріалу до певних потреб учнів всього класу з урахуванням їх рівня навченості та швидкості навчання: «гарний вчитель постійно проводить адаптацію» (Madsen, 1978, с. VII).

Ми вважаємо, що адаптація мовлення вчителя ІМ здійснюється шляхом спрощення або ускладнення, тобто шляхом модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу. З метою визначення критеріїв відбору матеріалу для укладання підсистеми вправ для навчання МА майбутніх учителів англійської мови нами було досліджено шляхи модифікації мовлення вчителя, які найбільш ефективно сприяють покращенню сприйняття навчальної інформації учнями.

Модифікація мовлення на фонетичному рівні. На цьому рівні можливі зміни таких характеристик мовлення вчителя, як паузи, інтонація, артикуляція та логічний наголос. З одного боку, мовлення вчителя під час навчання ІМ є більш повільним у порівнянні з іншими контекстами та умовами (Chaudron, 1998, с. 64). Відмічено, що середня швидкість мовлення як вчителів, так і носіїв мови відповідає 100 словам за хвилину під час введення інформації для учнів початкового рівня та збільшується на 30-40 слів за хвилину під час взаємодії з учнями середнього та просунутого рівнів (Chaudron, 1998, с. 69). Griffiths (1992) зауважує, що швидкість мовлення, яка перевищує 200 слів за хвилину погіршує розуміння інформації учнями середнього рівня (с. 385). Автор визначає повільну, середню та підвищену швидкість мовлення вчителя – відповідно 127, 188 та 250 слів за хвилину, не схвалюючи пропозицію Hatch (1983) щодо застосування вчителями середньої швидкості мовлення на початковому рівні, оскільки навіть для учнів середнього рівня швидкість мовлення вчителя нижче за середню виступає фактором підвищення розуміння інформації (Griffiths, 1992, с. 388).

З іншого боку, характерною рисою уповільнення швидкості мовлення вважається сегментація мовлення з метою покращення розуміння, тобто використання більш довгих пауз, збільшення їх кількості. У випадках, коли вчитель робить менше повних пауз (більше ніж 2 секунди), можливо

використання пауз, заповнених вставними словами (*OK, e, hoo*). Під час пояснення лексичного матеріалу виявляється тенденція до використання пауз перед та після слова, яке може викликати труднощі (Chaudron, 1998, с. 70). Паузи суттєво підвищують розуміння інформації під час сприйняття в усній формі. Це модифікація, яку легко застосовувати та яка має потенціал значно допомагати учням в оволодінні ІМ.

Проте, уповільнений темп мовлення сприяє розумінню лише на початковому рівні навчання, в той час, як при введенні інформації для учнів з високим рівнем знань відсутня необхідність в уповільненні темпу чи паузах (Blau, 1990, с. 751).

Більше того, на фонологічному рівні в адаптованому мовленні помітне додержання стандартної літературної вимови, уникання редукції груп приголосних, редукції довжини голосних, фонологічних варіацій, скорочень із допоміжними дієсловами. Щодо модифікації інтонації, спостерігаються піднесення тону в кінці речення та перебільшений наголос з метою виділення певної інформації та привертання уваги до мовлення вчителя, що має схожість з перевіркою розуміння (*comprehension check*). Такі явища, як уповільнення темпу мовлення, перебільшена вимова та спрощення загальноживаних форм, є кількісними модифікаціями, також присутніми в мовленні носіїв мови, але при взаємодії з особами, які вивчають цю мову, зазначені вище модифікації збільшуються різною мірою (Chaudron, 1998, с. 71).

Модифікація лексики. Лексичний та синтаксичний рівні адаптації мовлення вчителя можливо вважати рівноцінними та навіть більш важливими за своїм впливом у порівнянні з фонетичним рівнем. Виявлено тенденцію до використання педагогами більш базового набору лексичних одиниць під час введення навчальної інформації (Chaudron, 1998, с. 71), а саме:

- більш стилістично нейтральних одиниць замість розмовно-просторічних або сленгізмів (наприклад, “young woman” замість “chick”);
- менше ідіоматичних виразів;

- більше конкретних іменників та власних назв (“Mr. Brown” замість “a gentleman”);
- менше неозначених займенників (some, any);
- менш різноманітні повнозначні та службові слова (переважне використання сполучника “if” замість “whether” для введення умовних речень);
- більше загальної лексики високої частотності вжитку (“hold on very tightly” замість “cling”).

Модифікація синтаксису. Характеризуючи процес успішного оволодіння мовою, в якому зрозуміла інформація виступає необхідним фактором, Krashen (1982) зазначає, що лінгвістичні спрощення, включаючи синтаксичні спрощення, допомагають зробити інформацію більш зрозумілою (с. 65). Chaudron (1998) вважає, що синтаксичні модифікації є однією з найбільш досліджених характеристик мовлення вчителя. Пропонуються модифікації наступних п’яти типів: довжина висловлювання, кількість підрядних речень, маркованість (ступінь мовної складності (Cairns, 1986, с. 14)), ступінь граматичної оформленості та дистрибуція типів речень (с. 73). Розглянемо кожний тип синтаксичних модифікацій більш докладно.

Вчителі схильні до використання більш коротких речень (підрядовується кількість слів/морфем в одному реченні або висловлюванні, виділеному інтонацією чи паузами) під час взаємодії з менш підготовленими слухачами, тобто відбувається пристосування довжини висловлювання до рівня підготовки учнів. Поступово, по мірі того, як підвищується рівень підготовленості класу, збільшується тривалість звучання фрази. Очевидно, що на довжину висловлювання впливають певні чинники, такі як індивідуальні характеристики вчителя або вид завдання.

Щодо використання підрядних речень, результати наукових розвідок підтверджують гіпотезу, що вчителі адаптують складність мовлення в залежності від рівня підготовки учнів. Варто зауважити, що не лише виявлена тенденція до зменшення кількості підрядних речень, а й визначені типи підрядних речень (прикметникові, прислівникові, іменникові), кількість яких

збільшується у відповідності з підвищенням рівня мовленнєвої компетентності учнів (Chaudron, 1998, с. 78-79).

Однак, зауважимо, що помітна деяка непослідовність у результатах досліджень значення синтаксичних спрощень для розуміння інформації. По-перше, зміни в структурі речення виглядають як менш важлива модифікація, ніж використання пауз, у випадку, коли введення інформації усне, а не письмове (Blau, 1990, с. 748). По-друге, як попередні синтаксичні спрощення (низький рівень підрядного зв'язку, що дорівнює в середньому 7.33 слова в кожному реченні та 1.33 підрядних речення в одному реченні) (Cervantes & Gainer, 1992, с. 769), так і повторення при введенні немодифікованої нової інформації полегшують розуміння. Отже, деякі дослідники вважають, що відсутня необхідність у попередніх синтаксичних модифікаціях щодо зменшення кількості синтаксично складних речень, якщо присутні інші модифікації, такі, наприклад, як повторення (Cervantes & Gainer, 1992, с. 770). Ми не погоджуємося з цим твердженням, оскільки, наприклад, на етапі введення нової інформації розуміння учнів не може покращитися тільки шляхом використання повтору, якщо в той же час синтаксичні структури будуть занадто складні для сприйняття.

Стосовно ступеня мовної складності, модифікації мовлення вчителя включають використання менш маркованих структур, а саме: вживати більшу кількість дієслів у теперішньому неозначеному часі, дієслів у теперішньому часі замість майбутнього або минулого часів, особових форм дієслів у порівнянні з безособовими формами дієслова; частіше використовувати іменники у загальному відмінку; менше застосовувати пасивні конструкції і умовний спосіб.

У межах ступеня граматичної оформленості мовлення вчителя помічено використання фрагментів речень, хоча існує загальна тенденція до вживання граматично правильно оформлених висловлювань. Цей факт можливо пояснити «дидактичною функцією мовлення вчителя»; частини речень виступають як засоби уточнення, повторення, тощо. Більш того, порушення потоку мовлення

(фальстарти; слова, що передають нерішучість, раптові зупинки) залежать від рівня досвідченості вчителя та пов'язані більше із загальною педагогічною компетентністю вчителя, ніж із рівнем підготовки учнів (Chaudron, 1998, с. 78-82).

Останній тип синтаксичних модифікацій мовлення вчителя пов'язаний із дистрибуцією типів речень, а саме, з використанням розповідних, запитальних та наказових форм. Оскільки зазначена вище дистрибуція має значення як для моделі педагогічного дискурсу, так і для виду взаємодії на уроці, ми розглядаємо лише базове порівняння застосування певних типів речень як характеристику мовлення вчителя. Під час педагогічної взаємодії відзначається тенденція до вживання меншої кількості запитань у порівнянні із твердженнями. Підвищення декларативності мовлення вчителя пояснюється високим ступенем педагогічного впливу розповідних речень.

Модифікація дискурсу. На цьому рівні розглядається загальна природа мовлення вчителя в класі, а саме ті явища, які можуть впливати на можливості учнів брати участь у навчальному процесі або засвоювати навчальний матеріал. По-перше, це є часові параметри мовлення вчителя у порівнянні з обсягом мовленням учнів на уроці. По-друге, враховується розподіл мовлення вчителя на такі його педагогічні і функціональні дії, як формулювання інструкції та питання-стимулу, організація та підтримка зворотного зв'язку. По-третє, аналізується природа пояснень вчителя під час виправлення помилок. Ці дії функціонально залежать від попередніх та подальших моделей поведінки учнів і є інтерактивними.

Більшість дослідників на рівні дискурсу розглядають дві групи інтерактивних модифікацій (*interactional adjustments*): лінгвістична (вербальна) група (ЛГ) та нелінгвістична (невербальна) група (НГ) (Doff, 1988; Enright, 1991; Reñate & Boylan, 2005; Todd, 1998). НГ інтерактивних модифікацій включає модифікації мовлення вчителя за допомогою мови тіла (жестів, голови, постави, міміки), схематичних малюнків на дошці та карток миттєвого пред'явлення.

У сучасній науці не існує остаточної думки щодо змісту лінгвістичної групи (ЛГ) інтерактивних модифікацій. Long (1985) зазначає наступні види інтерактивних модифікацій, які спрямовані як на привертання уваги та залучення учнів до участі у процесі навчання, так і на досягнення взаєморозуміння:

- різні способи перевірки розуміння учнів (*comprehension checks*), які можуть бути вербальні (питання) та невербальні (жести);

- різні способи перевірки правильного розуміння вчителем учнів (*confirmation checks*), тобто вчитель просить учня підтвердити, чи правильно зрозумів учитель його висловлювання (*Did they leave London? Is that what you said?*);

- уточнення відповіді учнів (*clarification requests*) (*What didn't you like about it? Why did you do that?*) (с. 388).

Деякі дослідники також виокремлюють ці види інтерактивних модифікацій у своїх класифікаціях (Brulhart, 1986; Enright, 1991).

Reñate та Boylan (2005) розділяють інтерактивні модифікації на три групи: 1) повторення (часткові або повні), 2) різні способи перевірки розуміння, 3) НГ (с. 191).

До способів перевірки розуміння включено такі види інтерактивних модифікацій:

- питання, які перевіряють, чи учні слідкують за тим, що говорить учитель (*OK? Yes?*);

- демонстраційні запитання ("*display questions*" (Long & Sato, 1983, с. 268-285)), тобто запитання, які сфокусовані на попередні знання учнів щодо форми або значення мовної одиниці або структури, та на які вчитель знає відповідь (*What is the name of the boy in this story? How old is he?*);

- довідкові запитання ("*referential questions*" (Long & Sato, 1983, с. 268-285)), тобто запитання, які спрямовані на вилучення нової інформації, точки зору, пояснення, уточнення, та на які вчитель необов'язково знає відповідь (*Where do you live? How old are you?*);

- незакінчені речення, які дають можливість повторити те, що було сказано вчителем (*His name is... Tom is...*) або передбачити можливе закінчення (*They live in... They have got two hens. They have also got a ...*) (Peñate & Boylan, 2005, с. 191).

Поряд з тим, що більшість авторів погоджується щодо включення повторень та різних способів перевірки розуміння до класифікації видів інтерактивних модифікацій (Doff, 1988; Chaudron, 1998; Ellis, 2010; Enright, 1991; Peñate & Boylan, 2005), виокремлюються такі види інтерактивних модифікацій на рівні дискурсу:

- розширення (*expansions*), тобто повне або часткове повторення вчителем власного попереднього висловлювання або висловлювання учня із додаванням відсутніх граматичних функцій (*Lady. She's a lady.*) (Doff, 1988, с. 32) або нової семантичної інформації (*I wear a sweater. – Yes, you're wearing a red sweater.*) (Ellis, 2010, с. 136);

- різні способи підказування, надання опор (*prompting, prodding*) (Ellis, 2010, с. 145), тобто використання візуальних стимулів (картки миттєвого пред'явлення, об'єкти із повсякденного життя як засоби наочності, мова тіла, вираз обличчя) та вербальних стимулів в усній та письмовій формі (ключові слова, питання);

- використання більшої кількості тем, пов'язаних із об'єктами, які фізично знаходяться в оточенні учнів, або подіями, які відбуваються в цей момент на уроці (*here-and-now topics*) (*What's that you are wearing?*) (Ellis, 2010, с. 136, 141);

- демонстраційні та довідкові запитання (Doff, 1988; Chaudron, 1998; Enright, 1991).

Відносно останнього виду інтерактивних модифікацій ми підтримуємо точку зору щодо визначення демонстраційних та довідкових запитань як окремих видів інтерактивних модифікацій, а не лише як способів перевірки розуміння, як стверджують автори попередньої класифікації (Peñate & Boylan, 2005). Ми вважаємо, що оскільки демонстраційні та довідкові запитання

можливо використовувати як для перевірки розуміння, так і під час формулювання вчителем питань-стимулів, то варто розглядати ці типи питань як окремі види інтерактивних модифікацій.

З іншого боку, у дослідженні Hatch (1983) було запропоновано шляхи спрощення інформації на рівні дискурсу за допомогою запитань, які використовуються з метою запобігання помилкам або допомоги у вирішенні завдань та, на наш погляд, найбільш ефективно виконують функцію фасилітації процесу навчання: 1) додаткове альтернативне питання після спеціального питання під час надання підказок (*Where did you go? Did you go to the beach or to the mountains?*); 2) додаткове неповне питання після спеціального (*What did he want? A book?*); 3) питання для виправлення попереднього висловлювання учня (*You mean he left?*) (с. 67).

У роботі Murray та Christison (2011), присвяченій фасилітації навчання, зазначені такі шляхи модифікації мовлення вчителя на рівні дискурсу:

- формулювання питання-стимулу у вигляді відкритих спеціальних запитань (*What do you think...? Could you tell me...?*);
- надання інструкцій у спрощеній формі;
- розміщення інструкцій на дошці або за допомогою проектора;
- залучення учнів до вираження розуміння за допомогою нелінгвістичних способів (с. 173).

Більш того, виокремлюються такі види адаптації мовлення вчителя як невербальна (жести та написання слів на дошці великими літерами), контекстуальна (використання різних видів наочності, більш широкого контексту), паравербальна (уповільнення темпу мовлення, паузи) та концептуальна адаптація (більш зрозумілі та логічні пояснення) (Enright, 1991, с. 389-390).

Доведено, що існують деякі відмінності у частотності вживання різних видів інтерактивних модифікацій під час навчання учнів різних рівнів сформованості іншомовної компетентності. По-перше, повторення вчителем власного висловлювання та вживання демонстраційних запитань

використовується частіше під час педагогічної взаємодії з учнями початкового рівня підготовки. Із підвищенням рівня підготовки учнів кількість повторень та демонстраційних запитань зменшується та збільшується частота вживання довідкових запитань (Doff, 1988, с. 38-39). По-друге, використання жестів учителем як одного із способів невербальної інтерактивної модифікації мовлення покращує сприйняття інформації учнями як на початковому так і на середньому ступенях вивчення ІМ, хоча у першому випадку спостерігається більш помітний результат (Peñate & Boylan, 2005, с. 203).

Як стверджує Chaudron (1998), не всі модифікації мовлення сприяють підвищенню розуміння. Автором виокремлено такі зміни на зазначених вище рівнях, що мають певний вплив на процес сприймання інформації (с. 85): більш повільний темп мовлення; частіші та довші паузи; спрощена та перебільшена вимова; більш базова лексика; менша кількість підрядних речень; більше розповідних та стверджувальних речень у порівнянні з питаннями; використання повторення.

Отже, аналіз різних точок зору відносно найбільш поширених та ефективних шляхів спрощення мовлення вчителя на трьох аспектих лінгвістичних рівнях та на рівні дискурсу дає змогу визначити номенклатуру вмінь модифікації мовлення вчителя, які повинні бути сформовані у майбутніх учителів англійської мови під час навчання МА:

1) на фонетичному рівні: використання різних видів наголосу, пауз до або після важливої інформації; зміни інтонації (піднесення тону в кінці речення);

2) на лексичному рівні: перефразування слів, використовуючи базову лексику, загальну лексику високої частотності вжитку; стилістично нейтральні одиниці;

3) на синтаксичному рівні: використання коротких речень, спрощень у структурі речення, сурядного зв'язку частіше за підрядний, дієслів переважно у теперішньому часі; уникання скорочень сліві вживання прислівників перед дієсловами;

4) на рівні дискурсу: формулювання питання-стимулу у вигляді відкритого спеціального запитання, демонстраційного запитання; використання додаткового альтернативного питання після спеціального під час надання підказок з метою запобігання помилкам або допомоги у вирішенні завдань; вживання додаткового неповного запитання після спеціального; застосування часткових повторень під час надання інформації; використання різних способів перевірки розуміння.

Більш того, потрібно враховувати той факт, що вчитель англійської мови зможе досягнути більш високого рівня доступності навчальної інформації, що передається за допомогою усного мовлення вчителя на уроці, якщо зазначені вище аспектно-лінгвістичні модифікації мовлення будуть використовуватися разом із інтерактивними модифікаціями, які відбуваються безпосередньо під час взаємодії вчителя та учнів, іншими словами, застосовувати вміння комплексної МА. Під «комплексною МА» ми розуміємо адаптацію мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому.

З урахуванням проведеного аналізу найбільш ефективних шляхів адаптації мовлення вчителя на трьох аспектно-лінгвістичних рівнях та на рівні дискурсу ми вважаємо, що найбільш доцільним є синхронне поєднання вмінь модифікації мовлення вчителя англійської мови на таких рівнях:

- на лексичному та синтаксичному рівнях (перифразування слів, які є нові для учнів та використання спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації);

- на фонетичному рівні та на рівні дискурсу (використання контрастивного наголосу у поєднанні із ЛГ (повторення) або НГ (жести, вираз обличчя, наочність) інтерактивних модифікацій;

- на лексичному рівні та на рівні дискурсу (перифразування слів, які не знають учні у поєднанні із НГ інтерактивних модифікацій (жести, наочність);

- на синтаксичному рівні та на рівні дискурсу (використання спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації, у поєднанні із ЛГ інтерактивних модифікацій, яка представлена відкритим спеціальним запитанням);

- на фонетичному та лексичному рівнях (використання контрастивного наголосу та перефразування слів, які є нові для учнів);

- на фонетичному та синтаксичному рівнях (використання пауз до або після важливої інформації та спрощень у структурі речення).

Отже, шляхом виокремлення найбільш ефективних модифікацій мовлення щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями, враховуючи проаналізовані нами 6 функцій мовлення вчителя англійської мови на уроці (організації, оцінки та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та контролю), ми визначили 6 груп адаптивних умінь, що базуються на МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та комплексній МА (всього 24 групи вмінь), а саме:

1) адаптивні вміння організації, тобто вміння модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги;

2) адаптивні вміння оцінювання та корекції, тобто вміння модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення;

3) адаптивні вміння стимулювання, тобто вміння модифікувати формулювання питання-стимулу, шляхи реагування на відповідь учня та підтримки бесіди;

4) адаптивні вміння фасилітації, тобто вміння модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам та допомоги у вирішенні завдань;

5) адаптивні вміння інформування, тобто вміння модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру;

6) адаптивні вміння контролю, тобто вміння модифікувати формулювання питання для перевірки розуміння учнями завдання та його виконання.

Високий рівень володіння названими вищевміннями МА дозволяє вчителю ІМ здійснювати ефективне педагогічне спілкування шляхом модифікації власного мовлення в залежності від віку учнів, рівня їх мовленнєвої підготовки, педагогічної ситуації і таке інше.

Таким чином, у межах підрозділу мивизначили та обґрунтували номенклатуру вмінь МА, які необхідні для підвищення рівня розуміння усної навчальної інформації учнями та, як наслідок, для розвитку їх граматичних і лексичних навичок; та які повинні бути сформовані у майбутніх учителів англійської мови. Це створює підґрунтя для розробки підсистеми вправ для навчання МА студентів 3 курсу, якій присвячено наступний розділ нашого дослідження.

Висновки до розділу I

У розділі I дисертації досліджено теоретичні передумови формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови.

Проведений аналіз стану наукового дослідження проблеми показав, що здійснені розвідки не вичерпують усіх аспектів проблеми формування вмінь професійно орієнтованого усного мовлення у майбутніх учителів ІМ. Існує потреба у теоретичному обґрунтуванні та практичних напрацюваннях щодо питання формування вмінь МА, тобто вмінь адаптувати своє мовлення до конкретних умов навчання.

Лінгвометодична компетентність об'єднує лінгвометодичні знання (знання про закономірності засвоєння ІМ, певні труднощі учнів під час опанування навчального матеріалу тощо); лінгвометодичні вміння (вміння використовувати ІМ на адаптивному рівні, тобто вміння МА; вміння дидактичного мовлення; вміння педагогічного спілкування тощо); мовні навички; особистісні характеристики та якості вчителя ІМ, які зумовлюють його здатність проводити урок ІМ на основі набутих лінгвометодичних знань і сформованих лінгвометодичних навичок і вмінь. Наявність лінгвометодичної

компетентності зумовлює високу результативність педагогічної діяльності, що дозволяє підкреслити актуальність проблеми поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів ІМ. Її формування має відбуватися на заняттях із ПУМП, що разом із іншими способами та методами підготовки майбутніх учителів ІМ моделюють ситуації педагогічного спілкування. Серед особливостей змісту ПКП майбутніх учителів ІМ на окрему увагу заслуговують питання посилення професійної спрямованості занять із ПУПМ.

У підрозділі 1.2. розглянуто зміст навчання МА у його предметному та процесуальному аспектах. Предметний аспект змісту навчання МА включає: професійно орієнтований мовний та мовленнєвий матеріал, невербальні засоби спілкування (жести) й професійно орієнтовані знання. Предметно-змістовий аспект включає теми та ситуації спілкування. До процесуального аспекту змісту навчання МА входять: 1) навички професійно орієнтованого іншомовного усного спілкування (лексичні, граматичні навички та репродуктивні фонетичні навички); 2) професійно орієнтовані вміння.

У підрозділі 1.3. з метою створення ефективної методики формування вмінь МА досліджено особливості модифікації мовлення вчителя ІМ на уроці та шляхи введення усної навчальної інформації, які покращують її розуміння учнями певного рівня володіння мовою та підвищують дієвість вербального впливу вчителя в процесі педагогічної взаємодії. Встановлено, що для досягнення максимальної ефективності дидактичного комунікативного впливу в процесі педагогічної взаємодії основною характеристикою мовлення вчителя ІМ вважається зрозумілість, яка досягається шляхом пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів. Адаптація мовлення вчителя ІМ здійснюється шляхом спрощення або ускладнення, тобто шляхом модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу. Розгляд можливих модифікацій мовлення вчителя ІМ зумовив виокремлення найбільш ефективних модифікацій мовлення щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями:

- 1) на фонетичному рівні: використання різних видів наголосу, пауз; зміни інтонації;
- 2) на лексичному рівні: перефразування слів;
- 3) на синтаксичному рівні: спрощення структури речення, сурядний зв'язок; уникання скорочень слів і вживання прислівників перед дієсловами;
- 4) на рівні дискурсу: формулювання питання-стимулу у вигляді відкритого спеціального запитання або демонстраційного запитання; використання після спеціального запитання додаткових альтернативного або неповного запитань; застосування часткових повторень, різних способів перевірки розуміння.

Більш високий рівень доступності усної навчальної інформації досягається шляхом застосування вмінь комплексної МА, яку ми розуміємо як адаптацію мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому.

Виокремлення найбільш ефективних модифікацій мовлення вчителя англійської мови щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями та аналіз шести основних функцій мовлення вчителя ІМ на уроці надав нам змогу визначити 6 основних груп адаптивних умінь, що базуються на МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та комплексній МА (всього 24 групи вмінь), а саме: 1) адаптивні вміння організації; 2) адаптивні вміння оцінювання та корекції; 3) адаптивні вміння стимулювання; 4) адаптивні вміння фасилітації; 5) адаптивні вміння інформування; 6) адаптивні вміння контролю розуміння учнями завдання та контролю його виконання. Вміння МА потребують спеціальної методики з їх формування, реалізуються на основі загальних мовленнєвих умінь майбутнього вчителя ІМ та зумовлені перш за все рівнем їх сформованості.

Основні положення розділу 1 опубліковані у п'яти статтях (Коробова, 2009а, 2010а, 2011а, 2013а, 2017а) і трьох тезах доповідей на конференціях (Коробова, 2009б, 2011б, 2017б).

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

2.1. Відбір матеріалу для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації

Ефективність формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови залежить від вирішення проблеми відбору матеріалу для навчання МА, що і є метою цього підрозділу. Це надасть нам змогу наблизитися до питання розробки підсистеми вправ, спрямованих на формування вмінь МА у студентів 3 курсів, майбутніх учителів англійської мови. На основі створеної нами підсистеми вправ ми розробимо модель процесу навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

Навчальний матеріал визначається як спеціально відібраний та методично організований матеріал, який підлягає презентації та засвоєнню в процесі навчання; включає звукові та письмові тексти, невербальні знакові повідомлення, мову жестів і міміки, факти невербальної поведінки, реалії країни, мова якої вивчається (Азимов, 2009, с. 335).

Розглянемо процедуру відбору матеріалу для навчання МА за такими компонентами: теми та ситуації спілкування, мовленнєвий матеріал (вирази класного вжитку, навчальні тексти), мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний), невербальні засоби спілкування (жести).

Відбір *тем та ситуацій* спілкування реалізується відповідно до Програми з англійської мови для університетів, стандарту вищої освіти (освітньо-кваліфікаційної характеристики), навчальних програм з англійської мови тощо (Ніколаєва, Соловей, & Головач, 2001; Тезікова, Ніколаєва, & Соловей, 2004). Окрім того, для навчання МА майбутніх учителів повинні використовуватися теми та ситуації, які релевантні професійній діяльності майбутніх учителів англійської мови, тобто відображають типові ситуації педагогічного спілкування. Вони повинні відбиратися з метою моделювання

реального спілкування на уроці англійської мови (пояснення нової лексичної одиниці, організація групової роботи, виправлення помилки у відповіді учня тощо).

Професійно орієнтований *мовленнєвий матеріал* у вигляді виразів класного вжитку було відібрано із дотриманням загальнодидактичних та специфічних методичних принципів (Черниш 2009, 2010; Bolitho & Tomlinson, 2005; Campbell & Krysewska, 1995; Gardner B. & Gardner F., 2011; Harmer, 2001; Hughes, 1995; Hughes, Moate, & Raatikainen, 2011; Leech & Svartvik, 2014; Parrott, 1993; Riddell, 2014; Scrivener, 2011; Spratt, Pulverness, & Williams, 2005; Tanner & Green, 1998; Thornbury, 1997; Ur, 2014; Wajnryb, 1998; Willis, 2005; Yates, 2013). Відповідно до теми нашого дослідження ми пропонуємо виділити такі ключові принципи відбору навчальних матеріалів для навчання МА: принцип професіоналізації; принцип комунікативної необхідності й достатності; принцип кореляції навчальних матеріалів зі шкільними підручниками; принцип релевантності; принцип автентичності. Уточнимо специфіку реалізації цих принципів.

Принцип *професіоналізації* (Бориско, 1999) є провідним та передбачає, що відбір зразків мовлення вчителя має відповідати широкому діапазону функцій мовлення вчителя англійської мови на уроці (наприклад, *Open your books at page...* (функція організації), *That's not the right answer, but let me help you with it* (функція оцінки-корекції), *Which group would you like to join?* (функція фасилітації) тощо).

Принцип комунікативної *необхідності й достатності* передбачає, що матеріал, який має засвоюватися, має певну комунікативну цінність, відповідає вимогам міжкультурного спілкування, забезпечує ефективну участь студентів у такому спілкуванні, повинен забезпечити володіння ІМ (бути достатнім) у межах поставленої мети навчання у ВНЗ відповідного типу (Бориско, 1999, с. 105).

Ми розглядаємо принцип комунікативної *необхідності* з точки зору необхідності подолання вчителем ІМ смислового бар'єру під час проведення

уроку, тобто запобігання виникнення труднощів розуміння навчального матеріалу, усвідомлення причин ускладнень та пошуку засобів для їх усунення під час мовленнєвої взаємодії на уроці, яка може бути визначена як дидактичний дискурс, головними параметрами якого є інтенція, тип комунікації та структура дискурсу (Олешков, 2006, с. 72).

Спираючись на визначення поняття «ускладнення», або «бар'єру» в спілкуванні як суб'єктивного утворення, переживання суб'єктом деякої складності, незвичайності, нестандартності, суперечливості ситуації (Зимняя, 2000, с. 346), ми розглядаємо таку класифікацію бар'єрів комунікації (Torrington & Hall, 1991, с. 138) відносно дидактичного дискурсу та їх зв'язку із джерелом нової інформації (вчителем), учнями, каналом та середовищем комунікації: 1) бар'єри, що виникають зі сторони вчителя в процесі передачі інформації; 2) бар'єри, які пов'язані з учнями під час отримання інформації; 3) бар'єри розуміння; 4) бар'єри сприйняття; 5) бар'єри дії (*barriers of action*), наприклад, брак знань або обмеження у часі.

В рамках загальнопсихологічної інтерпретації бар'єри класифікуються як смислові, емоційні, когнітивні, тактичні (Зимняя, 2000, с. 348).

На уроці ІМ смисловий бар'єр, тобто труднощі, пов'язані з розумінням змісту висловлювання (Азимов, 2009, с. 281), породжується мовленням учителя, неадаптованим до особливостей сприйняття учнів. Джерелом лінгвістичних причин ускладнення розуміння слугують різні лінгвістичні бар'єри, які виникають через складну структуру речення, нерозуміння учнями окремих слів, словосполучень, контекстного значення. Дидактичні причини цього явища пов'язані переважно зі складністю змісту навчальної інформації, невдалими формами пояснення вчителем навчального матеріалу, відсутністю або недостатністю інформаційної бази розуміння.

Наслідком існування смислового бар'єру є прояви захисної поведінки (*defensive behaviour*) учнів на уроці, які перешкоджають реалізації основних задач ефективного педагогічного спілкування: ускладнюють повноцінний обмін інформацією, затримують її сприйняття та розуміння учнями, роблять

неможливою вироблення спільної стратегії взаємодії. Більш того, результатом дефіциту фасилітації взаємодії вчителя та учнів на уроці є зниження інтересу школярів до вивчення ІМ.

У педагогічній діяльності виокремлюються позитивні функції ускладнень у спілкуванні між учителем та учнями на уроці: привертання уваги вчителя; стимулювання діяльності вчителя під час аналізу та подолання перешкод; набування досвіду (Маркова, 1993, с. 84); пошук нових засобів та шляхів виходу із ситуації, що склалася (Васильєв, 2005; Фрумкіна, 2014).

Одним із шляхів подолання смислового бар'єру в дидактичному дискурсі є розвиток у майбутніх учителів ІМ вмінь МА на різних лінгвістичних рівнях, оскільки успіх педагогічної взаємодії значною мірою залежить від уміння вчителя створювати адекватні дидактичним ситуаціям дискурсивні моделі, прогнозувати наслідки дидактичної мовленнєвої взаємодії та передбачати можливість комунікативної невдачі.

Згідно з принципом *релевантності* матеріал, що підлягає відбору, має бути зорієнтованим на сучасні вимоги суспільства і професійні потреби майбутніх учителів (Черниш, 2015, с. 197), тобто має забезпечувати реалізацію основних функцій вчителя на сучасному уроці і допомагати учням оволодівати ІМ як інструментом спілкування у сучасному багатомовному і плюрикультурному світі.

Принцип *автентичності* підтримує функціонування принципу забезпечення іншомовної професійної комунікативності (Черниш, 2015, с. 278), тобто сприяє створенню умов для розвитку здатності особи до ефективного іншомовного професійно спрямованого спілкування.

З одного боку, втілення принципу *автентичності* у навчальному процесі обумовлює автентичність професійної діяльності, тобто студенти діють і спілкуються не в уявних ситуаціях і на якісь штучно створені теми, а на ті, що притаманні реальним професійним комунікативним ситуаціям (наприклад, розділити клас на невеликі групи і організувати проектну роботу або пояснити

учням 6 класу певне граматичне явище тощо). Таким чином, діяльність студентів стає більш реальною.

З іншого боку, автентичність розглядається як якісна характеристика мовлення носія мови. Компетентність у володінні автентичним мовленням передбачає наявність наступних сформованих компетентностей: лінгвістичної, дискурсивної, соціолінгвістичної, соціокультурної та соціально-психологічної (Харламова, 2009, с. 13). Через дефіцит соціального досвіду комунікації з боку вчителів англійської мови педагогічне спілкування набуває штучного характеру. Як наслідок, відбувається процес деавтентизації (термін Х. Yang) мовного матеріалу, який вводиться під час уроку, що значно ускладнює для учнів подальше спілкування в майбутніх реальних ситуаціях (Yang, 2010, с. 339). Принцип автентичності передбачає відбір лише автентичних навчальних матеріалів, а саме, зразків мовленнєвих висловлювань вчителя англійської мови на уроці, які є нормативними з точки зору системи мови та автентичними відповідно до їх використання носіями мови (Campbell & Krysewska, 1995; Hughes, 1995; Thornbury, 1997; Yates, 2013).

Наступним кроком у процесі відбору навчального матеріалу став ретельний відбір *мовного матеріалу*, який може включати фонемі, літери, інтонаційні конструкції, слова, словосполучення, готові фрази, граматичні форми і структури тощо, які повинні бути вивчені в процесі оволодіння мовою (Азимов, 2009, с. 364). Нагадаємо, що у підрозділі 1.3. даного дисертаційного дослідження нами було детально розглянуто та відібрано основні модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях, які сприяють підвищенню розуміння учнями усної навчальної інформації. Таким чином, в межах нашого дослідження для навчання МА було відібрано фонетичний матеріал (інтонаційні конструкції, використання наголосу, пауз), лексичний матеріал (слова, словосполучення, готові фрази) та граматичний матеріал (граматичні форми і структури тощо).

Почнемо з розгляду відбору **лексичного матеріалу**, який містить дві групи лексичних одиниць, відібрані з урахуванням критеріїв тематичності, частотності, семантичної цінності:

1) лексичні одиниці, які студенти вивчають відповідно до тематичного плану для третього курсу Програми з англійської мови для університетів (Ніколаєва та ін., 2001) з тем «Дозвілля», «Мистецтво», «Кіно», «Освіта та виховання» тощо;

2) лексичні одиниці, які використовуються для реалізації основних функцій мовлення вчителя англійської мови під час педагогічного спілкування (див. Додаток Г.1 – Г.5): для формулювання інструкцій, привертання уваги; для виправлення та пояснення помилок; для формулювання питання-стимулу, реагування на відповідь учня та підтримки бесіди; для узгодження дій учнів, запобігання помилкам, сприяння та допомоги у вирішенні завдань, які поставлені перед учнями; для повідомлення учням нової інформації проблемного характеру; для перевірки ступеня розуміння, виконання завдання. Джерелами відбору таких лексичних одиниць слугували підручники та посібники з професійної підготовки вчителів англійської мови (Campbell & Krysewska, 1995; Harmer, 2001; Hughes, 1995; Parrott, 1993; Spratt 2005; Tanner & Green, 1998; Thornbury, 1997).

Основними критеріями відбору **фонетичного та граматичного матеріалу** були критерії частотності та необхідності. Варто зауважити, що на третьому курсі навчання у ВНЗ студенти вже повинні володіти основними граматичними та фонетичними навичками, тому нашу увагу сфокусовано на навичках, які використовуються під час адаптації мовлення вчителя на уроці.

До граматичного мінімуму включено такі *граматичні навички*, необхідні для формування вмінь МА у майбутніх учителів: використання розповідних, запитальних та наказових форм; сурядного та підрядного зв'язку у складних реченнях; базової форми альтернативного запитання; вживання коротких, простих за структурою речень та питань.

Для навчання МА майбутніх учителів відібрано такі *фонетичні навички*:

- використання різних видів наголосу (логічного, емпатичного наголосу);
- вживання пауз до або після важливої інформації;
- інтонація Low-Rise в спеціальних запитаннях та в питаннях-уточненнях;
- правильне інтонаційне оформлення різних видів запитань;
- рецептивні фонетичні навички (наприклад, помічати помилки у вимові учнів).

Для формування вмінь комплексної МА, до складу якої включено модифікацію мовлення вчителя на рівні дискурсу з використанням невербальних засобів спілкування, відібрано певні категорії жестів та мови тіла вчителя ІМ. Короткий опис категорій жестів та їх функцій надано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Функції жестів учителя ІМ на уроці

Категорії жестів	Функції жестів
Індикаторні	- прямого значення (вказувати на об'єкт) - переносного значення (вказувати назад для демонстрації того, що дія відбувалася у минулому)
Ілюстративні	- символічні (зобразити коло руками) - метафоричні (передати абстрактну ідею)
Регулятивні	контролювати, узгоджувати чергу участі учнів у спілкуванні, підтримувати бесіду 1) рухи голови, шиї, очей; 2) жести руками; 3) постава тіла
Плескання у долоні	- показати правильний ритм висловлювання; - виділити ядерний тон в синтагмі; - показати наголос в слові
Жести рахування	показати, що надається перелік з трьох або більше слів

Таким чином, у межах підрозділу нами уточнено принципи та критерії відбору навчальних матеріалів відповідно до мети дослідження, що є підґрунтям для створення підсистеми вправ для формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови.

2.2. Підсистема вправ для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації

Для досягнення мети навчання МА та забезпечення організації процесу відповідного навчання необхідно створити підсистему професійно орієнтованих вправ для цілеспрямованого формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови, що і є наступним етапом нашого дослідження.

Предметом низки досліджень, в яких здійснюється вивчення проблеми формування навичок та вмінь професійного мовлення вчителя ІМ, була розробка систем, підсистем, комплексів та груп вправ для професійно орієнтованого навчання усного мовлення майбутніх учителів ІМ (Ананьева, 2002; Гайдукова, 2008; Еремін, 2001; Камаева, 1990; Кузлякина, 2006; Перлова, 2007; Роман, 1982; Самойлюкевич, 1991; Хомицкая, 1999; Черниш, 2015; Hughes, 1995). Науковцями запропоновано такі системи вправ: для оволодіння студентами професійно спрямованим діалогічним і монологічним мовленням (Самойлюкевич, 1991), для вдосконалення фонетичних навичок говоріння (Хомицкая, 1999), для формування професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок (Перлова, 2007), для формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні (Гайдукова, 2008), систему професійно-комунікативних вправ (Еремін, 2001), систему вправ для розвитку професійно-комунікативних умінь у ситуативно-спрямованому навчанні іншомовного спілкування (Кузлякина, 2006). Однак, залишається нерозглянутим питання формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови. Це визначає необхідність розробки науково обґрунтованої підсистеми професійно орієнтованих вправ для формування вмінь МА.

Під час створення підсистеми вправ ми спиралися на такі групи принципів: 1) загальнодидактичні принципи, які є базовими для вивчення будь-якої навчальної дисципліни, в тому числі ІМ (принцип свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності та посильності); 2) сучасні методичні принципи навчання (принцип комунікативності, домінуючої ролі

вправ, новизни, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності);
3) принципи професійно орієнтованого навчання.

Принципи третьої групи, які було визначено та деталізовано у роботі Черниш (2015), всебічно розкривають специфіку навчання майбутніх учителів англійської мови ПОГ: принцип професійно-педагогічної спрямованості, моделювання професійної діяльності або функціональності, автентичності, конгруентності, забезпечення професійної комунікативності, інтеграції та диференціації, модульності структурного змісту, рефлексивності (с. 278 – 279). Ми вважаємо, що вищеназвані принципи можуть слугувати основою для побудови нашої підсистеми вправ для навчання МА як складової частини професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Ключовим принципом навчання для розробки підсистеми вправ для навчання МА майбутніх учителів виступає *професійно-педагогічна спрямованість*, яка забезпечує орієнтацію навчально-виховного процесу, і яка є неодмінною умовою формування кваліфікованого спеціаліста.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості доповнюється принципом *моделювання професійної діяльності* або *функціональності*. Цей принцип передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізується, по-перше, через побудову кожної із чотирьох груп нашої підсистеми вправ для навчання МА відповідно до основних мовленнєвих дій вчителя англійської мови на уроці (формулювати інструкції, привертати увагу до помилок, виправляти та пояснювати помилки, формулювати питання-стимул, реагувати на відповідь, підтримувати бесіду, підказувати, хвалити, пропонувати альтернативи у роботі, спрямовувати до правильної відповіді, організовувати заохочувальний зворотний зв'язок, надавати нову інформацію, формулювати питання для контролю розуміння) . По-друге, згідно з принципом функціональності до нашої підсистеми вправ включено підготовка та проведення студентами фрагментів уроку на матеріалі шкільних підручників.

З названими вище принципами навчання тісно пов'язані принцип *конгруентності* та принцип *автентичності*. Принцип *конгруентності*, який

визначається, з одного боку, як відповідність дій, змодельованих у навчальному процесі, реальній мовленнєвій поведінці в професійній сфері, а з іншого, як відповідність змісту професійної освіти інноваційному характеру професійної діяльності вчителя (Черниш, 2015, с. 273), обумовлює необхідний і достатній рівень фахової підготовки для якісної реалізації професійної діяльності вчителя англійської мови. Принцип *автентичності* реалізується шляхом використання реальних професійних комунікативних ситуацій під час навчання МА та лише автентичних навчальних матеріалів (Черниш, 2015, с. 274), зокрема фраз класного вжитку для вчителів англійської мови. Втілення принципу *інтеграції* відображає взаємозв'язок умінь МА та умінь діалогічного та монологічного мовлення студентів. Принцип *модульності* структурного змісту реалізується шляхом надання можливості використовувати кожен блок вправ як окремий навчальний модуль. Реалізація принципу *рефлексивності* передбачає запровадження етапу рефлексії після проведення фрагментів уроку в кінці кожного блоку вправ.

З точки зору аспектів організації процесу засвоєння, які були визначені Пассовим (1989), запропонована підсистема вправ для навчання МА має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певного вміння модифікувати вчителем власне мовлення; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; 4) систематичність/регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності (с. 64).

Згідно з теорією системного підходу до навчання іншомовного спілкування підсистема вправ для формування умінь будь-якого виду мовленнєвої діяльності включає в себе відповідні групи вправ, що спрямовані на формування певних конкретних умінь (Шатилов, 1986, с.59).

Основною одиницею запропонованої підсистеми вправ виступає вправа. У сучасній методиці вправа розглядається як структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу, який використовується в навчальному процесі (Азимов, 2009, с. 322). У нашому дослідженні ми спираємося на

визначення вправи як спеціально організованого в навчальних умовах багаторазового виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення (Ніколаєва та ін., 1999, с. 64).

При розробці підсистеми вправ для навчання МА ми спиралися на систему критеріїв класифікації вправ, сформульовану в роботі Скляренко (1999). Відповідно до цих критеріїв кожна група вправ містить такі типи вправ: 1) рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні (за критерієм – спрямованість на прийом / видачу інформації); 2) аналітичні некомунікативні, умовно-комунікативні (за критерієм – комунікативність); комунікативні завдання (Плахотник, 2009); 3) з природними опорами, зі штучно створеними опорами, без опор (за критерієм – наявність опор); 4) індивідуальні, парні, групові (за критерієм – режим виконання); 5) повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані (за критерієм – ступінь керованості діями студентів). Використання вправ з тим чи іншим ступенем керованості обумовлюється етапом роботи з навчальним матеріалом. Так, на етапі тренування слід використовувати вправи з повним та частковим керуванням діями студентів; на етапі практики у спілкуванні – вправи з мінімальним керуванням, де вибір лінії мовленнєвої поведінки та її реалізація у спілкуванні визначаються самими студентами.

Описані нами типи та види професійно орієнтованих вправ представлені в табл. 2.3 на с. 115-118.

Ще однією одиницею запропонованої підсистеми вправ є методичне завдання. Відповідно до принципу моделювання професійної діяльності використання методичних завдань або навчально-професійних задач слугує для моделювання змісту та структури педагогічної діяльності. Ці професійно орієнтовані завдання розуміються як певні цілеспрямовані дії, виконання яких індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату у контексті професійно значущої проблеми, яку слід розв'язати (Кіршова, 2011, с. 278). Головною вимогою до таких завдань є охоплення основних типових професійних дій учителя ІМ (планування, організація та проведення уроків).

У сучасній науці не існує остаточного визначення поняття «методичне завдання». Термін ототожнюється з терміном «модель методичної задачі» та визначається як типова проблемна ситуація, що моделює процес навчання ІМ, вирішення якої можливо за умови її аналізу, співвідношення того, що дано, та того, що шукають, використання відповідних знань (Камаева, 1990, с. 131). Окремі методисти використовують термін «навчально-професійна задача», що позначає завдання пошукового характеру, за допомогою якого на заняттях із ПУПМ моделюються суттєві сторони діяльності вчителя, завдяки чому стимулюється професійна мотивація студентів і створюються умови для набуття ними синтезу володіння мовою та вміння навчати інших (Роман, 1982, с. 40). Ми поділяємо точку зору, що методичне завдання – це завдання, виконання якого передбачає моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя та зумовлює аналітико-синтетичну діяльність і мовленнєво-розумову активність студентів (Стеченко, 2004, с. 69).

Класифікація методичних завдань проводиться за критеріями, схожими до критеріїв класифікації вправ. Під час конструювання завдань було дотримано принципів професійної спрямованості, дидактичної доцільності та варіативності умов. Принцип дидактичної доцільності реалізовано, по-перше, у встановленні змісту, значущості відібраного матеріалу та характеристик завдань, які дозволять підвищити якість навчання; по-друге, у визначенні їх відповідності цілям навчального процесу; по-третє, у певному розміщенні методичних завдань у моделі навчання та визначенні доцільності їх використання відповідно до інтелектуального потенціалу студентів. Завдяки принципу варіативності, який спрямований на забезпечення диференціації змісту навчання, студент досягає максимального успіху шляхом пошуку власних моделей професійного зростання. Цей принцип передбачає не тільки варіанти змісту методичних завдань, а і розгляд найбільш ефективних способів їх виконання.

Розглянемо детальніше групи та підгрупи вправ, що входять до нашої підсистеми, типи та види вправ і власне приклади вправ. Наша підсистема

складається з чотирьох груп вправ для формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови: 1) група вправ для формування вмінь МА на *фонетичному* рівні; 2) група вправ для формування вмінь МА на *лексичному* рівні; 3) група вправ для формування вмінь МА на *синтаксичному* рівні; 4) група вправ для формування вмінь *комплексної* МА.

Відповідно до шести функцій мовлення вчителя англійської мови на уроці (організації, оцінки та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та контролю) кожна з чотирьох зазначених вище груп об'єднує 6 підгруп вправ для формування вмінь МА на певному рівні:

1) підгрупа вправ для формування адаптивних умінь організації, тобто вмінь модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги;

2) підгрупа вправ для формування адаптивних умінь оцінювання та корекції, тобто вмінь модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення;

3) підгрупа вправ для формування адаптивних умінь стимулювання, тобто вмінь модифікувати формулювання питання-стимулу, шляхи реагування на відповідь учня та підтримки бесіди;

4) підгрупа вправ для формування адаптивних умінь фасилітації, тобто вмінь модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам та сприяння та допомоги у вирішенні завдань, які поставлені перед учнями;

5) підгрупа вправ для формування адаптивних умінь інформування, тобто вмінь модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру;

6) підгрупа вправ для формування адаптивних умінь контролю, тобто вмінь модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння, виконання учнями завдання.

Представимо підсистему вправ для формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови у схематичному вигляді (див. рис. 2.1 та табл. 2.2 на с. 89-90).

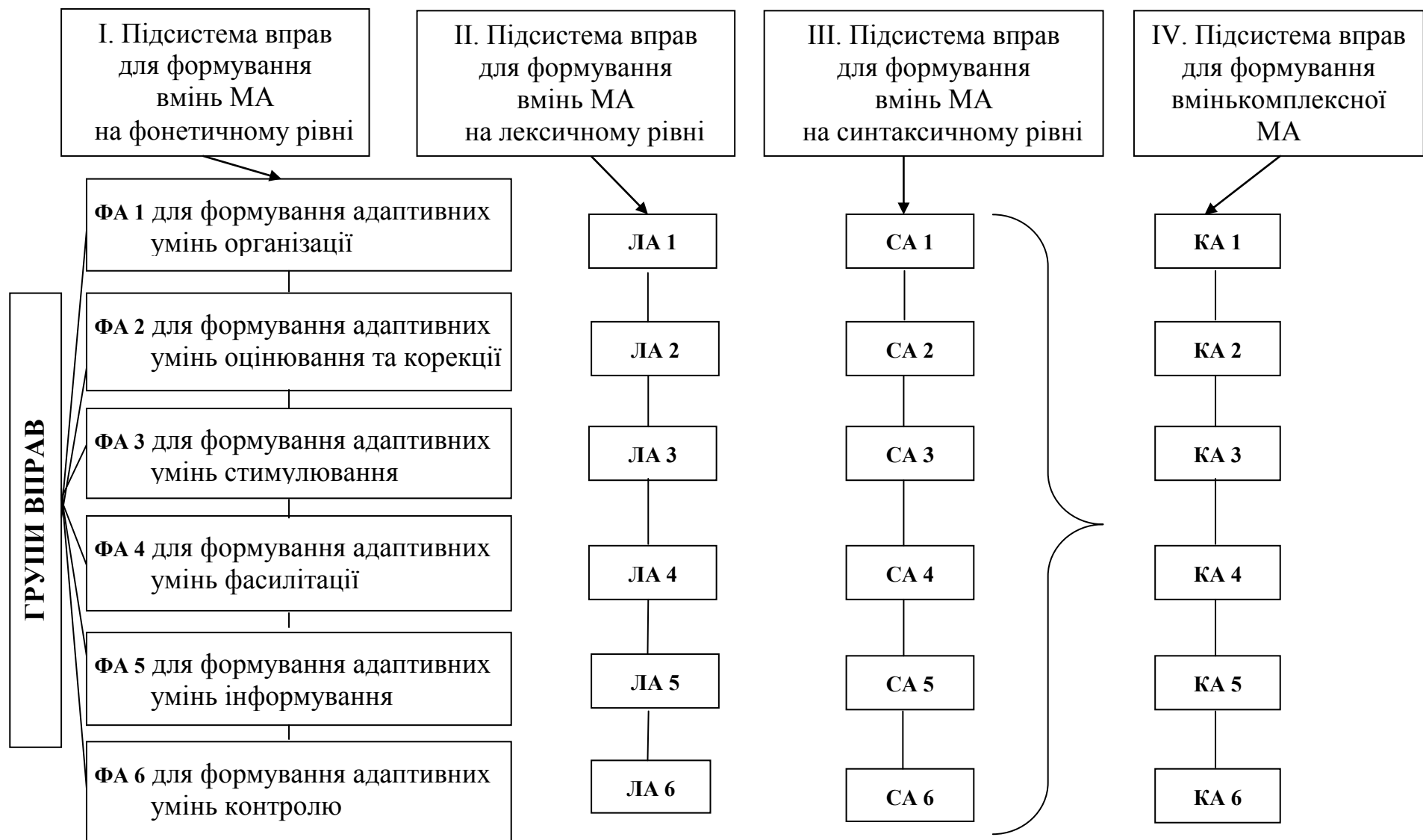


Рис. 2.1. Підсистема вправ для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації

Підгрупи вправ для формування вмінь МА

<p>ФА 1 - на фонетичному рівні ЛА 1 - на лексичному рівні СА 1 - на синтаксичному рівні КА 1 - комплексна МА</p>	<p>підгрупа вправ для формування адаптивних умінь організації, тобто вмінь модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги</p>
<p>ФА 2 - на фонетичному рівні ЛА 2 - на лексичному рівні СА 2 - на синтаксичному рівні КА 2 - комплексна МА</p>	<p>підгрупа вправ для формування адаптивних умінь оцінювання та корекції, тобто вмінь модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення</p>
<p>ФА 3 - на фонетичному рівні ЛА 3 - на лексичному рівні СА 3 - на синтаксичному рівні КА 3 - комплексна МА</p>	<p>підгрупа вправ для формування адаптивних умінь стимулювання, тобто вмінь модифікувати формулювання питання-стимулу, шляхи реагування на відповідь учня та підтримки бесіди</p>
<p>ФА 4 - на фонетичному рівні ЛА 4 - на лексичному рівні СА 4 - на синтаксичному рівні КА 4 - комплексна МА</p>	<p>підгрупа вправ для формування адаптивних умінь фасилітації, тобто вмінь модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам, сприяння у вирішенні завдань, які поставлені перед учнями</p>
<p>ФА 5 - на фонетичному рівні ЛА 5 - на лексичному рівні СА 5 - на синтаксичному рівні КА 5 - комплексна МА</p>	<p>підгрупа вправ для формування адаптивних умінь інформування, тобто вмінь модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру</p>
<p>ФА 5 - на фонетичному рівні ЛА 5 - на лексичному рівні СА 5 - на синтаксичному рівні КА 5 - комплексна МА</p>	<p>підгрупа вправ для формування адаптивних умінь контролю, тобто вмінь модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння, виконання завдання</p>

На наш погляд, оскільки існує певна подібність у застосуванні вмінь стимулювання та вмінь контролю, що базуються на МА, а саме, вмінь модифікувати формулювання питання (питання-стимулу або питання для перевірки ступеня розуміння, виконання учнями завдання), вправи третьої та шостої підгруп кожної групи можуть перетинатися. Більш того, деякі вправи із вищезазначених підгруп можуть формувати як уміння стимулювання, так і вміння контролю, що базуються на МА.

Зазначимо, що деякі вправи потребують подальшого обговорення і передбачена дискусія, організована викладачем для всіх студентів у формі усних або анонімних письмових відповідей на питання після виконання вправи. Зазначений вид роботи спрямований на рефлексивний аналіз студентами певних аспектів уміння, що формується за допомогою запропонованої вправи.

Кожні три підгрупи вправ об'єднуються у блок вправ. Отже одна група вправ складається з двох блоків та, відповідно, загальна підсистема вправ – із восьми блоків вправ. Додатковий розподіл кожної групи вправ на блоки викликано необхідністю застосування вмінь МА, які формуються, для розв'язання конкретних завдань у професійних змодельованих ситуаціях під час мікротенингу, і ступінь сформованості вмінь МА одразу контролюється на практиці після кожного блоку вправ.

Місце мікротенингу і рефлексивних бесід у процесі формування вмінь МА схематично представлено на рис. 2.2 на с. 92.

Згідно з розробленою моделлю навчання МА (див. підрозділ 2.3.) після кожного блоку вправ передбачено виконання підготовленої професійно орієнтованої вправи у вигляді фрагмента уроку, під час проведення якого студенти демонструють сформовані вміння МА в умовах ситуації, що моделює реальну педагогічну ситуацію. Після проведення фрагмента уроку, відбувається заповнення таблиць спостереження за проведеним фрагментом уроку кожним студентом із подальшою участю у рефлексивній бесіді.

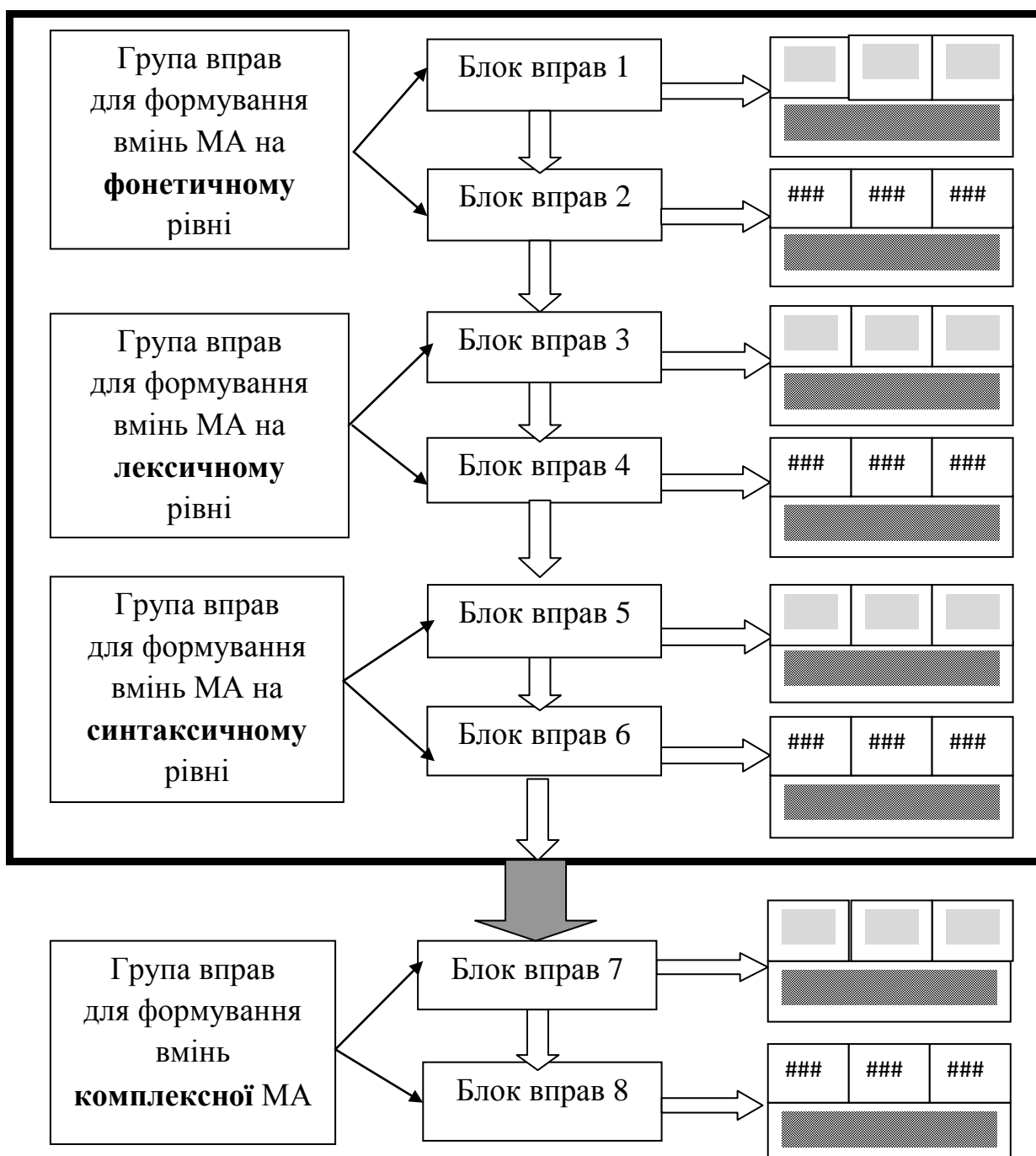
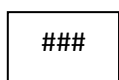


Рис. 2.2. Компонентний склад підсистеми вправ для навчання МА

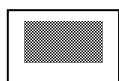
Умовні позначення:



– підгрупи вправ для формування адаптивних умінь організації, оцінки-корекції, стимулювання;



– підгрупи вправ для формування вмінь фасилітації, інформування, контролю;



– проведення фрагментів уроків, рефлексивна бесіда.

Метою вправ *першої групи* є розвиток умінь МА на фонетичному рівні. Вправи цієї групи спрямовані на формування вмінь модифікувати мовлення вчителя англійської мови за допомогою:

1) уповільнення темпу мовлення, що включає, по-перше, використання додаткового наголосу на важливих словах (емфатичного, контрастивного наголосів та наголосу, що підкреслює нову інформацію) та, по-друге, сегментацію мовлення паузами (паузи до/після важливої інформації);

2) зміни інтонації (піднесення тону в кінці речення).

Вправи, що входять до першої групи, є умовно-комунікативними; рецептивно-репродуктивними та продуктивними; повністю, частково та мінімально керованими (Бухбиндер, 1988, с. 129-130); за режимом організації роботи: індивідуальні, парні, групові, фронтальні.

Після опрацювання кожної підгрупи вправ студенти отримують довідково-узагальнюючі таблиці з можливим переліком вербальних засобів, які може використовувати вчитель англійської мови для реалізації умінь МА, що розвиваються у вправах цієї групи (див. Додатки Г.2 – Г.5).

Наведемо приклади вправ першої групи для формування вмінь МА на фонетичному рівні.

**Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь організації,
що базуються на МА на фонетичному рівні**

Приклад 1

Мета вправи: навчити студентів використовувати паузи перед важливою інформацією для модифікації формулювання інструкцій та привертання уваги.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний / в парах.

Опора: вербальна опора у вигляді мовленнєвого зразка.

Керування: повне.

Режим контролю: з боку викладача.

Інструкція до вправи: In the following teacher's instructions select the words before which you can use the pause for emphasis. Give the instructions to your fellow-students creating emphasis for the key points of the instructions.

Example (using the pause before the key point): I want you to prepare chapter 25, down to [. . . count 1, 2, 3] line 27.

1. Open your books at page 76. 2. Would you mind closing the door, please?...
3. Right. Now we will go on to the next exercise.

Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь оцінювання та корекції, що базуються на МА на фонетичному рівні

Приклад 2

Мета вправи: навчити студентів використовувати контрактивний наголос для привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: парний.

Опора: опорна таблиця із вербальною інформацією.

Керування: часткове.

Режим контролю: з боку викладача.

Інструкція до вправи: Work in pairs. Correct the information in the pupils' answers stressing an appropriate word. Begin your correction with one of the suggested teacher's phrases.

Choose the phrases which a teacher can use teaching beginners, intermediate level pupils.

You were almost right.

Not really. Unfortunately not.

Your answer is almost right.

I'm afraid that's not quite right.

That's almost it.

You can't say that, I'm afraid.

You're halfway there.

Good try, but not quite right. Have another try.

You've almost got it.

Let me explain again. Not quite right. Try again.

You're on the right lines.

Not exactly. ...

*Example: She likes the dances at the camp. (sport) – You were almost right, but it's not the dances she likes at the camp; it's the **spORt!**'*

1. It's 845. (045) 2. It was 265. (269) 3. She slapped up a bargain. (snapped up) 4. His name is Kelvin. (Calvin) 5. His name is Kevin. (Kelvin) ...

KEY: 1. It's not 845, it's **045**. 2. No, not 269, it's **265**. 3. She didn't slap up a bargain, she **SNAPPED** up a bargain. 4. His name is not Kelvin! It's **CALvin!** 5. His name is not Kevin, it's **KELvin!**

**Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмій стимулювання,
що базуються на МА на фонетичному рівні**

Приклад 3

Мета вправи: навчити студентів використовувати додатковий наголос для модифікації формулювання питання-стимулу, реагування на відповідь учня та підтримки бесіди.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: парний.

Опора: вербальна опора у вигляді мовленнєвого зразка.

Керування: повне.

Режим контролю: з боку викладача.

Інструкція до вправи: Elicit the information from the pupils with the help of general questions using the appropriate stress and rising intonation on the particular item.

*Example: Can Tom play **football**? (not volleyball) Can Tom play football? (not Alex)*

1. Did you go on a hiking tour last year? (not this year, not sightseeing tour). 2. Have you been invited to join your friend's family on a hiking tour? (not your brother's family, not your friend's neighbours). 3. Are you convinced you are going to enjoy yourself during a short hiking tour? (not a long hiking tour, not doubtful)...

Вправи *другої групи* спрямовані на розвиток умій МА на лексичному рівні. Майбутні вчителі англійської мови повинні навчитися модифікувати своє

мовлення за допомогою перефразування з метою уникання слів, яких не знають учні, використовуючи базову лексику, загальну лексику високої частотності вжитку, стилістично нейтральні одиниці.

До другої групи ми включили некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи, повністю, частково та мінімально керовані, за режимом виконання вправи – індивідуальні, у парах, фронтальні.

Надамо низку прикладів вправ другої групидля формування вмінь МА на лексичному рівні.

**Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь фасилітації,
що базуються на МА на лексичному рівні**

Приклад 1:

Мета вправи: навчити студентів перефразувати слова, які не знають учні, під час підказування та заохочувального зворотного зв'язку.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: опорна таблиця із вербальною інформацією.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Consider the following teacher talk examples:

- 1) to give encouraging feedback (if the answer is correct);
- 2) to offer pupils alternatives of their answers.

Give encouraging feedback (if the answer is correct) and offer pupils alternatives of their answers. Modify the teacher talk for the intermediate level pupils changing the underlined words for more basic ones where it is necessary.

Example: That's one answer I hadn't thought of. It might be better to say...

<p>1) Encouraging Feedback</p> <p>That's one answer I hadn't thought of.</p>	<p>2) Offering Alternatives of Answers</p> <p>It <u>sounds</u> better to say "..."</p> <p><u>What you said</u> isn't wrong, but...</p>
---	---

I hadn't thought of it that way.	Perhaps you had better say...
That's an interesting <u>suggestion</u> .	I think "..." <u>sounds</u> better in this
It had never <u>struck</u> me that it could	sentence.
mean that.	It might be better to say...
That's one way of looking at it.	An Englishman would probably say...
That's another possibility.	

**Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь інформування,
що базуються на МА на лексичному рівні**

Приклад 2:

Вправа складається з трьох частин. У завданні *першої* частини надаються лексичні одиниці, які не можна вживати під час надання інформації. *Друга* частина містить гру, на початку якої студенти самостійно обирають слова, які потрібно уникати в процесі введення інформації. Питання *третьої* частини фокусують увагу студентів на труднощах, які виникли у процесі надання інформації.

Мета вправи: навчити студентів модифікувати повідомлення учням нової інформації проблемного характеру за допомогою перефразування слів, яких не знають учні.

Тип: умовно-комунікативна продуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: груповий.

Опора: вербальна опора у вигляді мовленнєвого зразка.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача, взаємоконтроль.

Інструкція до вправи:

Part I. Work in pairs. Explain to your partner each of the following words from the first line of the table avoiding the words written under them. All of the words are "taboo" words. You can say whatever you want, telling a story, defining and so on. Modify the teacher talk for the beginning level pupils.

Example: tractor – farm, field, countryside, large wheels, to pull.

This is a car which helps people in the village.

Parents	Hobby	Holiday	Cartoons	School	Weather
Family	Free time	Christmas	Children	Pupils	Cold
Children	Stamps	Travelling	Pictures	Study	Wind
Father	To collect	Party	Funny	Teachers	Clouds
Mother	Interesting	Santa Claus	Tom and	Learning	Sun
Home	Fun	Free time	Jerry	Marks	Warm

Part II. “Taboo” Words Game. Explaining the meaning of words using a restricted vocabulary.

1. Work in groups of four. Offer ten words you have learnt this month and write each word at the top of a separate piece of paper (the cards).
2. Then write under each of these words five more words which you associate with it (see the example of Part 1).
3. The cards of one group are placed face down in the middle of the table.
4. The other group sits at the table with two people on each side. The two people facing each other play as a team (*Student A* and *Student B*).
5. *Student A* picks up a card and explains to *Student B* the word written at the top of the card. You can say whatever you want, telling a story, defining and so on, but you cannot use the words that are written on the card. All of the words are “taboo” words.
6. *Student B* can make as many guesses as he likes. In response to these guesses *Student A* can only say *no*.
7. The person (*the Observer*) sitting to the side of *Student A* can look at the card to make sure *Student A* does not use any of the words on the card. If *Student A* uses one of the words, *the Observer* shouts “taboo”, takes the card and continues with the same word, trying to get it across to his/her partner.
8. If *Student A* has not succeeded within two minutes the card can be passed to *the Observer*.
9. The winners are the pairs with the most guessed words.

Part III. Answer the following questions in written form:

a) What words were difficult to get across? Why? b) What ways of explaining those words can you suggest? c) Which words were difficult to avoid? d) How can you avoid the words which the pupils don't know while giving information?

**Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь контролю,
що базуються на МА на лексичному рівні**

Приклад 3:

Мета вправи: навчити студентів модифікувати питання для контролю розуміння за допомогою перефразування слів, яких не знають учні.

Тип: умовно-комунікативна репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: без опори.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Suggest the teacher's questions appropriate for beginners and/or intermediate level pupils in the following situations:

1. You make sure that there aren't any new words in the next section.
2. Ask the pupils for the answers. (several variants)
3. Ask the pupils to choose the correct tense.
4. You check the pupil's progress.
5. You check if the pupils have any questions on the task.

Перейдемо до розгляду груп вправ, які складають *третю групу*. Мета цієї групи вправ полягає у формуванні вмінь МА на синтаксичному рівні. Виконуючи вправи кожної з груп підсистеми, студенти навчаються модифікувати мовлення вчителя та контролювати його часові параметри шляхом: 1) використання коротких речень; 2) використання спрощень у структурі речення; 3) уникання скорочень слів; 4) уникання прислівників перед дієсловами; 5) використання у складних реченнях сурядного зв'язку частіше за підрядний; 6) використання дієслів переважно у теперішньому часі.

Вправи, що входять до *третьої групи*, є некомунікативними та умовно-комунікативними; рецептивно-репродуктивними; повністю, частково або мінімально керованими; за режимом організації роботи: індивідуальні, парні, групові, фронтальні.

Наведемо окремі приклади розроблених нами вправ третьої групи для формування вмінь МА на синтаксичному рівні.

**Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь організації,
що базуються на МА на синтаксичному рівні**

Приклад 1:

Мета вправи: навчити студентів аналізувати формулювання інструкцій щодо відповідності синтаксичних структур рівню підготовки учнів.

Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: без опори.

Керування: повне.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Read the following instructions which a teacher used with beginners.

Which of these instructions may not be appropriate for the pupils?

1. Open your books at page 55. Colour the picture in exercise 7. 2. Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say? 3. Read the sentences about the past. Make negative sentences about the future...

Приклад 2:

Мета вправи: навчити студентів використовувати синтаксичні структури, які полегшують розуміння інформації, під час формулювання інструкцій та привертання уваги.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: без опори.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Using the previous exercise (Приклад 1), give your own versions of proper instructions for beginners. You can modify your teacher talk using: a) simple sentence structure, b) short sentences, c) coordination more than subordination, d) fewer contractions, or e) making grammatical relationship more explicit.

Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь оцінювання та корекції, що базуються на МА на синтаксичному рівні

Приклад 3:

Мета вправи: навчити студентів аналізувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення щодо вибору відповідних синтаксичних структур.

Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: без опори.

Керування: повне.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Consider the choice of sentence structures in the following teacher talk. Which of the phrases would you use teaching beginners? intermediate level pupils?

1. Write “football” as one word. 2. “June” is spelt with a capital “J”, and there should be “e” instead of “i” at the end. 3. The word begins with “p”, not “b”. 4. You need a double ‘l’ here. 5. ‘Behind the’ is written as two words...

Приклад 4: Мета вправи: навчити студентів використовувати синтаксичні структури, які полегшують розуміння інформації, під час привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: без опори.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Using the previous exercise (Приклад 3), make oral corrections of the spelling errors in the given sentences. Make some necessary syntactical modifications to help beginners understand your teacher talk.

1. They play foot ball in juni. 2. There is a bipture on the wal. 3. The dog is pihainta table.

Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь стимулювання, що базуються на МА на синтаксичному рівні

Приклад 5:

Мета вправи: навчити студентів використовувати синтаксичні структури, які полегшують розуміння інформації, під час формулювання питання-стимула, шляхів реагування на відповідь учня та підтримки бесіди.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: вербальна опора.

Керування: повне.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: React to the following statements made by pupils to encourage further conversation. Choose from the suggested teacher talk. Modify the teacher's phrases where necessary to make them appropriate 1) for beginners, 2) for intermediate level pupils.

You can modify your teacher talk: a) by simplifying sentence structure; b) by using short sentences.

Pupils' statements:

1. I thought it was a terrible film. 2. People of the 21st century are always in a hurry.
3. One solution is to go hiking...

Teacher talk:

- a) Could you go into more detail? / I hadn't thought of that.
- b) Yes, that's true, as a matter of fact.
- c) Did you? / In what way?
- d) You can't be serious. / Is that what you honestly think?...

Конкретизуємо склад підгруп вправ *четвертої групи*, спрямованої на формування вмінь комплексної МА. Нагадаємо, що під «комплексною МА» ми розуміємо модифікації мовлення вчителя одночасно на двох лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому. Звичайно, набувши знань та вмінь МА на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях, студенти мають змогу продовжити розвиток набутих умінь, об'єднуючи свої адаптивні мовленнєві вміння у різні комбінації. У кожній підгрупі вправ ми розглянули найбільш ефективні поєднання вмінь МА різних рівнів.

До групи, що описується, ми включили некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи, повністю, частково та мінімально керовані, за режимом виконання вправи – індивідуальні, у парах, фронтальні.

Отже, у четвертій групі ми розробили вправи, спрямовані на одночасний розвиток умінь МА на фонетичному, лексичному або синтаксичному рівнях у поєднанні з розвитком умінь МА на рівні дискурсу. У порівнянні з раніше описаними вправами перших трьох груп формування вмінь комплексної МА відбувається за рахунок фокусування уваги на синхронному поєднанні вмінь модифікації мовлення вчителя англійської мови на таких рівнях:

- 1) на лексичному та синтаксичному рівнях;
- 2) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу;
- 3) на лексичному рівні та на рівні дискурсу;
- 4) на синтаксичному рівні та на рівні дискурсу.

Описаний вище перелік вмінь комплексної МА не є вичерпним, оскільки можливі також комбінації модифікації мовлення вчителя одночасно на фонетичному і лексичному рівнях, на фонетичному і синтаксичному рівнях. Формування цих умінь комплексної МА відбувається за рахунок самостійного опрацювання студентами.

Наведемо приклад вправи четвертої групи із підгрупи вправ, спрямованих на формування вмінь *організації*, що базуються на комплексній МА одночасно на лексичному та синтаксичному рівні.

Приклад 1:

Мета вправи: навчити студентів модифікувати інструкції та шляхи привертання уваги за допомогою одночасного застосування:

- а) перефразування слів, яких не знають учні;
- б) спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: без опори.

Керування: повне.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Give instructions to your fellow-students. Simplify the following sentences changing the phrasal verbs for more basic vocabulary items and making some simplifying syntactical adjustments. Make sure that the meaning of the sentences doesn't change.

1. As you leave, please remember to *hand in* your exercise books to me.
2. Since there aren't enough copies *to go round*, some of you will have to share.
3. There should be enough, so please take one copy each and then *pass the pile on* to the person next to you. ...

Нагадаємо, що на рівні дискурсу ми розглядаємо адаптивні мовленнєві вміння з точки зору двох груп інтерактивної модифікації: лінгвістичної та нелінгвістичної (паралінгвістичної).

Оскільки студенти вже набули знання та оволоділи вміннями МА на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях після виконання вправ перших трьох підсистем, проаналізуємо, які саме вміння інтерактивної модифікації використовуються під час формування вмінь комплексної МА. Ми вважаємо найбільш ефективним об'єднання наступних умінь ЛГ інтерактивної модифікації з вміннями модифікувати мовлення на одному з лінгвістичних рівнів:

1) Формулювання питання-стимулу у вигляді відкритих спеціальних запитань, наприклад: *What do you think...? Could you tell me...? Why do you think...? How should we ...?* В основному зустрічається під час реалізації вчителем функцій *стимулювання* або *контролю* і розглядається нами у складі комплексної МА у комбінації з вміннями мовлення, що базуються на МА на синтаксичному рівні (вживання спрощених синтаксичних структур).

2) Використання додаткового альтернативного питання після спеціального питання, наприклад: *What has Ben got? Well, has he got a bicycle, or a pen, or a book?*

3) Вживання додаткового неповного запитання (складається з одного слова) після спеціального питання, наприклад: *What did he want? A book?*

Вміння інтерактивної модифікації, описані в пунктах 2 і 3, використовуються під час комплексної МА у комбінації з вміннями *фасилітації*, що базуються на МА на фонетичному рівні (піднесення тону в кінці речення).

4) Застосування часткових або повних повторень під час надання інформації, наприклад: *According to the United Nations, do you know how many children die each day through hunger and malnutrition? [... count 1, 2, 3] 18,000 [spoken loudly and slowly].[... count 1, 2, 3] EIGHTEEN THOUSAND! [spoken with even greater volume and emphasis].* Це вміння розглядається нами у комбінації з вміннями *інформування*, що базуються на МА на фонетичному рівні (сегментація мовлення паузами).

5) Формулювання питання-стимулу у вигляді демонстраційних запитань, які сфокусовані на попередні знання учнів, та на які вчитель знає відповідь, наприклад: *When do we use ...? What comes after ...? What's the opposite of ...?;*

б) Використання різних способів перевірки розуміння:

- демонстраційні та довідкові запитання (приклади див. у пункті 5);
- питання для контролю уваги, наприклад: *OK? Yes?;*
- риторичні питання, наприклад: *Do you understand "funny"? Ha, ha!;*
- незакінчені речення, наприклад: *His name is... Tom is...*

Вміння інтерактивної модифікації, описані в пунктах 5 і 6, застосовуються під час реалізації вчителем функцій *стимулювання* або *контролю* у складі комплексної МА у комбінації з вміннями мовлення, що базуються на МА на фонетичному рівні (піднесення тону в кінці речення) або на синтаксичному рівні (вживання спрощених синтаксичних структур).

Наведемо приклад вправи, спрямованої на формування адаптивних умінь *стимулювання*, що базуються на комплексній МА одночасно на *синтаксичному* рівні та на *рівні дискурсу*. У вправі на рівні дискурсу ми розглядаємо відкрите спеціальне запитання як складову частину ЛГ інтерактивної модифікації.

Приклад 2:

Мета вправи: навчити студентів модифікувати питання-стимул за допомогою заміни закритих загальних запитань на відкриті спеціальні запитання та застосування спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: опорна таблиця із вербальною інформацією.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Consider the teacher's skill in asking the effective questions. Elicit the information from your fellow-students. Modify your teacher talk

by changing closed questions into open questions and making them appropriate for the beginning level pupils by simplifying sentence structure and/or using shorter sentences.

Remember: It is important that the teacher does not ask only closed questions, but also includes OPEN questions.

<p>1. A CLOSED question can be answered with either a single word or a short phrase: <i>Where are you from? How old are you?</i></p> <p>Closed questions usually begin with:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>When? Where? Which? Who?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>How many? How much?</i></p> <p>2. A closed question can be answered with either 'yes' or 'no':</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Are you afraid of snakes?</i></p> <p>Yes/no questions discourage further explanation or discussion.</p>	<p>1. OPEN questions have an unlimited number of answers:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>If you could talk to an elephant, what would you talk about?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>What kind of tricks would you teach a dog?</i></p> <p>Open questions usually begin with:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>What? What do you think...?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Could you tell me...?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>How? How should we ...?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Why? Why do you think...?</i></p>
--	---

1. Did you like that movie? 2. So, you didn't like the description? 3. Did you like the main character of this story? 4. Do you appreciate the main character's actions? ...

Наведемо приклад вправи, спрямованої на формування адаптивних умінь інформування, що базуються на комплексній МА на фонетичному рівні та на рівні дискурсу. У вправі на рівні дискурсу ми розглядаємо часткове повторення як складову частину ЛГ інтерактивної модифікації.

Приклад 3:

Мета вправи: навчити студентів використовувати паузи та часткове повторення під час фокусування уваги учнів на навчальному процесі.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: вербальна опора у вигляді зразка.

Керування: повне.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Create anticipation, impact, or emphasis for the key points of the input while explaining some new information. Before reading look for the places (the keywords) where you can strategically use the pause before or after them and the partialrepetitionin the given sentences.

Example (the pause after the key point plus partial repetition):

According to the United Nations, do you know how many children die each day through hunger and malnutrition? 18,000. [... count 1, 2, 3] EIGHTEEN THOUSAND!

Example (the pause before and after the key point plus partial repetition):

According to the United Nations, do you know how many children die each day through hunger and malnutrition? [... count 1, 2, 3] 18,000 [spoken loudly and slowly]. [... count 1, 2, 3] EIGHTEEN THOUSAND! [spoken with even greater volume and emphasis].

1. Make the subject and verb agree with each other, not with a word that comes between them. 2. To join two independent clauses, use a comma followed by a conjunction, a semicolon alone, or a semicolon followed by a sentence modifier. 3. In this remarkable process, thousands of small details—and often hundreds of people—come together to create a Hollywood film. ...

Щодо НГ вмінь інтерактивної модифікації, то вона представлена наступними вміннями:

- вміння модифікувати мовлення вчителя за допомогою мови тіла (жестів, голови, постави, міміки). Використовуються під час комплексної МА у комбінації з уміннями *організації, оцінки та корекції, фасилітації, контролю*, що базуються на МА на фонетичному рівні (застосування відповідного наголосу) або на лексичному рівні (вживання більш базового набору лексичних одиниць);

- вміння модифікувати мовлення вчителя за допомогою швидких малюнків на дошці. Застосовується у комбінації з уміннями *інформування*, що базуються на МА на лексичному рівні (використання більш базового набору лексичних одиниць).

Наведемо приклад вправи, спрямованої на формування адаптивних умінь *оцінювання та корекції*, що базуються на комплексній МА одночасно на *фонетичному* рівні та на *рівні дискурсу* (НГ інтерактивної модифікації у формі жестів).

Приклад 4:

Мета вправи: навчити студентів модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення за допомогою одночасного застосування відповідного наголосу та жестів для демонстрації правильного ритму фрази.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: парний.

Опора: опорна таблиця із вербальною інформацією.

Керування: повне.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: *Work in pairs. Student A: Read aloud the given sentences with the wrong stress pattern. Student B: Correct the pronunciation errors stressing the appropriate word to show the proper rhythm and using the **beat gesture**. Begin your correction with one of the suggested phrases.*

You were almost right.	Not really. Unfortunately not. Let me explain again.
Your answer is almost right.	I'm afraid that's not quite right. You can't say that, I'm
That's almost it.	afraid. You can't use that word here.
You're halfway there.	Good try, but not quite right. Have another try.
You've almost got it.	Ok, that's not the right answer, but let me help you
You're on the right lines.	with it. Not quite right. Try again. Not exactly.

Example: Student A: Mary made **an appointment with** the **dentist on** Monday.

Student B: Unfortunately not. Let me explain again. Mary **made** an **appointment** with the **dentist on** **Monday**.

Remember: You can use **beat gestures**:

1) to show the correct rhythm of the utterance (A one, and a two, and a three, and a four);

2) to stress the placement of the tonic in a tone group (John flew to Edinburgh on Sunday night (It wasn't Mary));

3) to show the placement of stress on different syllables in multi-syllable words (*Insight* ['**insait**], *incite* [**in'sait**]).

1. John wants to be an actor, so he wants to live in Hollywood. 2. After the movie, they went to a bar to have beer. 3. I can't understand your story. 4. Tom can come to the party tonight....

Підгрупа вправ, спрямованих на формування вмінь фасилітації, що базуються на комплексній МА

Підгрупа включає вправи, спрямовані на паралельне формування вмінь комплексної МА на наступних рівнях:

1) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу (ЛГ інтерактивної модифікації представлена додатковим альтернативним питанням після спеціального питання);

2) на лексичному рівні та на рівні дискурсу (НГ інтерактивної модифікації представлена жестами).

Наведемо приклад вправи, спрямованої на формування адаптивних умінь *фасилітації*, що базуються на комплексній МА на *лексичному* рівні та на *рівні дискурсу*. У вправі на рівні дискурсу ми розглядаємо жести як складову частину НГ інтерактивної модифікації.

Приклад 5:

Мета вправи: навчити студентів модифікувати фокусування уваги учнів на навчальному процесі за допомогою жестів та перепразування слів, яких не знають учні .

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний.

Опора: опорна таблиця із вербальною інформацією.

Керування: часткове.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція до вправи: Try to keep the pupils attention on the learning process combining verbal focusing statements with proper gestures. Modify your teacher talk for the beginner level pupils using appropriate gestures and more basic vocabulary where it is necessary.

Remember: Effective teachers consciously vary their behaviors and activities so that pupils receive new or modified stimuli that keep their attention directed toward the learning process.

The combination of *verbal focusing statements* and *gestures* increases the intensity of the stimulus change. Effective stimuli change results in increased attention and learning.

Verbal statements:	The suggested gestures:
1. That was an important point, Max.	a) The teacher taps a map.
2. This is a major issue.	b) The teacher uses a pointer.
3. Pay close attention to this point.	c) The teacher taps the statement on
4. This should be included in your	the chalkboard.
notes.	d) The teacher slams one hand into the
5. Know this table well.	other.
6. That statement is important enough	e) The teacher pats the pupil on the
to be repeated.	back.
7. Remember this statement!	f) The teacher simulates an explosion
8. This is a very important point! ...	with hands.

Зазначимо, що розроблені інструкції до вправ четвертої групи акцентують такі аспекти формування вмінь комплексної МА:

1) Необхідність одночасного комбінування попередньо сформованих умінь МА на лексичному та синтаксичному рівнях у випадку об'єднання лексичного та синтаксичного рівнів для формування вмінь комплексної МА, наприклад: *Simplify the following sentences changing the phrasal verbs for more basic vocabulary items and making some simplifying syntactical adjustments.*

2) Важливість паралельного використання вмінь модифікації мовлення на рівні дискурсу та попередньо сформованих умінь МА на фонетичному, лексичному або синтаксичному рівні під час формування вмінь комплексної МА:

- на фонетичному рівні та на рівні дискурсу, наприклад: *Modify the following instruction by giving a strong stress to the appropriate word and using the proper category of gesture;*

- на лексичному рівні та на рівні дискурсу, наприклад: *Modify your teacher talk for the beginner level pupils using appropriate gestures and more basic vocabulary where it is necessary;*

- на синтаксичному рівні та на рівні дискурсу, наприклад: *Modify your teacher talk by changing closed questions into open questions and making them appropriate for the beginning level pupils by simplifying sentence structure and/or using short sentences.*

Зобразимо варіанти комбінацій умінь МА різних лінгвістичних рівнів у вправах підсистеми для формування вмінь комплексної МА у табл. 2.3 на с. 113.

Охарактеризуємо варіанти комбінацій лінгвістичних рівнів та вміння комплексної МА у різних підгрупах вправ четвертої групи:

1) до підгруп вправ для формування вмінь *організації, оцінювання та корекції, стимулювання, інформування*, що базуються на комплексній МА (лексичний та синтаксичний рівні), включено комплексні завдання на перефразування слів, яких не знають учні та використання спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації;

Таблиця 2.3

**Комбінування вмінь МА на різних лінгвістичних рівнях
(група вправ 4 для формування вмінь комплексної МА)**

адаптивні вміння <i>організації</i>			
Рівні МА	синтаксичний	рівень дискурсу	
		ЛГ	НГ
фонетичний			+
лексичний	+		+
адаптивні вміння <i>оцінки та корекції</i>			
Рівні МА	синтаксичний	рівень дискурсу	
		ЛГ	НГ
фонетичний			+
лексичний	+		
адаптивні вміння <i>стимулювання</i>			
Рівні МА	синтаксичний	рівень дискурсу	
		ЛГ	НГ
лексичний	+		
синтаксичний		+	
адаптивні вміння <i>фасилітації</i>			
Рівні МА	синтаксичний	рівень дискурсу	
		ЛГ	НГ
фонетичний		+	
лексичний			+
адаптивні вміння <i>інформування</i>			
Рівні МА	синтаксичний	рівень дискурсу	
		ЛГ	НГ
фонетичний		+	
лексичний	+		+
адаптивні вміння <i>контролю</i>			
Рівні МА	синтаксичний	рівень дискурсу	
		ЛГ	НГ
фонетичний			+
синтаксичний		+	

2) до підгруп вправ для формування вмінь *організації, оцінювання та корекції, контролю*, що базуються на комплексній МА (фонетичний рівень та дискурсу), введено завдання на використання контрастивного наголосу у поєднанні із НГ інтерактивних модифікацій;

3) підгрупа вправ для формування вмінь *фасилітації*, що базуються на комплексній МА (фонетичний рівень та рівень дискурсу), містить завдання на зміну інтонації у поєднанні із ЛГ інтерактивних модифікацій;

4) до підгрупи вправ для формування вмінь *інформування*, що базуються на комплексній МА (фонетичний рівень та рівень дискурсу), обрано завдання на сегментацію мовлення паузами у поєднанні із ЛГ інтерактивних модифікацій;

5) до підгруп вправ для формування вмінь *організації, фасилітації, інформування*, що базуються на комплексній МА (лексичний рівень та рівень дискурсу), введено завдання на перефразування слів, яких не знають учні у поєднанні із НГ інтерактивних модифікацій;

б) підгрупа вправ для формування вмінь *контролю*, що базуються на комплексній МА (синтаксичний рівень та рівень дискурсу), включає завдання на використання спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації, у поєднанні із ЛГ інтерактивних модифікацій.

Представимо описані нами типи та види професійно орієнтованих вправ у табл. 2.4 на с. 115-118.

Нагадаємо, що формування вмінь МА за допомогою описаної підсистеми вправ відбувалося за двома варіантами методики. Відповідно до першого варіанту методики після опрацювання вправ кожного блоку, до якого входять 3 підгрупи вправ, студентами проводяться фрагменти уроків (всього 8 фрагментів), під час яких майбутні вчителі демонструють сформовані вміння в умовах ситуації, що моделює реальну педагогічну ситуацію. Подальші етапи містять, по-перше, заповнення таблиць спостереження за проведеними фрагментами уроків, по-друге, участь студентів у рефлексивній бесіді з опорою на заповнені таблиці спостереження та письмове самооцінювання.

Типи та види вправ для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації

Група вправ	Типи вправ	Види вправ
<p align="center">I. Група вправ для формування вмінь МА на фонетичному рівні</p>	<p>некомунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативна продуктивна</p>	<ul style="list-style-type: none"> - групування висловлювань учителя за ознакою відповідності певному рівню мовної підготовки учнів, - фонетична трансформація (зміна логічного наголосу), - перегрупування прийомів корекції відповідно до рівня підготовки учнів, - самостійне вживання різних прийомів корекції за допомогою фонетичних модифікацій, - складання питань-стимулів з логічним наголосом, - самостійне вживання інтонації Low-Rise в спеціальних запитаннях та в питаннях-уточненнях, - фонетична трансформація (зміна логічного наголосу та інтонації), - створення власних висловлювань (інструкцій) з різними видами фонетичних модифікацій, - самостійне вживання фонетичних модифікацій під час: корекції помилок, формулювання питань-стимулів, надання нової інформації, контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції учнів

<p>II. Група вправ для формування вмінь МА на лексичному рівні</p>	<p>некомунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативна продуктивна</p>	<ul style="list-style-type: none"> - групування висловлювань учителя за ознакою відповідності рівню мовної підготовки учнів, - лексична трансформація (заміна лексичних одиниць більш стилістично нейтральними одиницями), - лексична трансформація (заміна лексичних одиниць одиницями високої частотності вжитку), - створення власних висловлювань (інструкцій) з різними видами лексичних модифікацій, - формулювання питань-стимулів, пояснення значення слова з використанням обмеженого набору лексичних одиниць, - самостійне вживання лексичних модифікацій під час: надання інструкцій, корекції помилок, формулювання питань-стимулів, організації заохочувального зворотного зв'язку, надання допомоги у вирішенні завдань, надання нової інформації, контролю розуміння
--	--	--

<p style="text-align: center;">III. Група вправ для формування вмінь МА на синтаксичному рівні</p>	<p>некомунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативна продуктивна</p>	<ul style="list-style-type: none"> - групування висловлювань учителя за ознакою відповідності рівню мовної підготовки учнів - синтаксична трансформація (заміна підрядного зв'язку сурядним зв'язком складних реченнях), - синтаксична трансформація (уникання прислівника перед дієсловом), - синтаксична трансформація (заміна складнопідрядного речення двома простими реченнями), - синтаксична трансформація (заміна різних форм альтернативних запитань базовою формою), - самостійне вживання коротких, простих за структурою речень та питань для контролю розуміння граматичного матеріалу, - самостійне вживання синтаксичних модифікацій під час: надання інструкцій, корекції помилок, формулювання питань-стимулів, організації заохочувального зворотного зв'язку, надання допомоги у вирішенні завдань, надання нової інформації, контролю розуміння
--	--	--

<p style="text-align: center;">IV. Група вправ для формування вмінь комлексної МА</p>	<p>некомунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативні рецептивно- репродуктивні умовно- комунікативна продуктивна</p>	<ul style="list-style-type: none"> - групування висловлювань учителя за ознакою відповідності рівню мовної підготовки учнів, - одночасне застосування лексичної та синтаксичної трансформації (заміна лексичних одиниць більш стилістично нейтральними одиницями та довгих речень короткими і простими за структурою реченнями), - одночасне застосування фонетичної трансформації (зміна наголосу) та жестів для демонстрації правильного ритму фрази, - одночасне застосування трансформації на рівні дискурсу (заміна закритих загальних запитань на відкриті спеціальні запитання) та синтаксичної трансформації, - одночасне застосування лексичної трансформації (заміна лексичних одиниць більш стилістично нейтральними одиницями) та жестів для привертання уваги учнів, - одночасне застосування фонетичної трансформації (самостійне вживання пауз) та часткового повтору, - одночасне застосування синтаксичної трансформації та заміна запитання, яке спрямоване на вилучення нової інформації на запитання, на яке вчитель знає відповідь, - самостійне вживання комплексних модифікацій під час: надання інструкцій, корекції помилок, формулювання питань-стимулів, організації заохочувального зворотного зв'язку, надання допомоги у вирішенні завдань, надання нової інформації, контролю розуміння
---	--	--

За другим варіантом методики також проводяться фрагменти уроків після кожного блоку вправ, але без заповнення таблиць спостереження, та під час рефлексивної бесіди самооцінювання відбувається в усній формі.

Зупинимося більш детально на використанні таблиць спостереження як одного із ефективних засобів етапу рефлексії. На початку заняття, яке присвячене проведенню фрагмента уроку, викладач пояснює процедуру заповнення таблиці спостереження, оскільки цей вид роботи може виявитися новим для студентів. Студентам надається час для попереднього ознайомлення зі змістом таблиці з метою усвідомленого фокусування уваги на необхідних аспектах під час спостереження за проведенням фрагмента уроку.

Укладені таблиці спостереження максимально охоплюють усі можливі вміння мовлення вчителя англійської мови (після першого блоку вправ – вміння організації, оцінки та корекції, стимулювання; після другого блоку вправ – фасилітації, інформування, контролю), що базуються на МА на відповідному рівні (фонетичному, лексичному, синтаксичному або рівні дискурсу) та які майбутній учитель повинен продемонструвати під час проведення фрагмента уроку (див. Додаток Б).

Наведемо фрагмент таблиці спостереження у табл. 2.5 на с. 120. У повному обсязі таблиці представлено в Додатку Б.

Після ознайомлення зі змістом таблиці студенти вибирають групу, в якій вони можуть брати участь під час мікротенингу. В групі А знаходяться студенти, які виконують роль учнів на уроці. Їх завдання – брати активну участь у роботі під час проведення фрагмента уроку студентом-учителем, виконувати завдання, відповідати на питання. Студенти групи Б спостерігають за проведенням фрагмента уроку та заповнюють таблицю спостереження після його закінчення. Протягом заняття учасники групи А і групи Б міняються ролями декілька разів у залежності від кількості студентів, які присутні.

Студенти по черзі проводять фрагмент уроку, користуючись планом та необхідними зразками мовлення вчителя, які були складені під час самостійної підготовки.

**Таблиця спостереження за проведеними фрагментами уроку після
першого блоку вправ (МА на фонетичному рівні)**

**For each line, decide if the statement on the left or right fits best as a description
(or somewhere in the middle).**

Organizing skills					Organizing skills
1. The teacher's instructions are clear.	T1				1. The teacher's instructions are not clear.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				
2. The teacher gives a strong stress to the appropriate word while giving instructions.	T1				2. The teacher doesn't give a strong stress to the appropriate word while giving instructions.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				
3. The teacher makes a modal or auxiliary verb more emphatic while giving instructions.	T1				3. The teacher doesn't make a modal or auxiliary verb more emphatic while giving instruct-s.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				
4. The teacher uses the emphasis on an intensifier or an adverb while giving instructions.	T1				4. The teacher doesn't use the emphasis on an intensifier or an adverb while giving instructions.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				
5. ...	T1				5. ...
6. ...	T1				6. ...
Assessing-correcting skills					Assessing-correcting skills
7. ...	T1				7. ...
8. The teacher uses correcting techniques appropriate for the level of the pupils (beginners). a) repeats the S.up to the error. b) echoes the sentence with changed intonation or stress.	T1				8. The teacher doesn't use any correcting techniques appropriate for the level of the beginners. a) doesn't repeat the S. b) doesn't echo the sentence with changed intonation or stress.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				
	T1				
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				

Stimulating skills					Stimulating skills
9. The teacher uses the appropriate stress and rising intonation on the particular item in general questions.	T1				9. The teacher doesn't use the appropriate stress and rising intonation on the particular item in general questions.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				
10. ...	T1				10. ...
11. ...	T1				11. ...
12. The teacher observes the appropriate amount of the teacher talking time (TTT) while: 1) giving instructions, 2) correcting the pupils' answers, 3) eliciting the information.	T1				12. The teacher doesn't observe the appropriate amount of the teacher talking time (TTT) while: 1) giving instructions, 2) correcting the pupils' answers, 3) eliciting the information.
	T2				
	T3				
	T4				
	T5				

Індивідуальне заповнення таблиці спостереження проведених фрагментів уроку ми розглядаємо як першу частину етапу рефлексії. Таблиці спостереження вважаються ефективним засобом структурування інформації та набуття процедурних знань на аудиторних заняттях. Їх використання допомагає студенту: 1) обмежити масштаби процесів, які спостерігаються; 2) забезпечити зручний спосіб структурованого збору інформації; 3) оволодіти термінологічним словником учителя ІМ (Гайдукова, 2008, с. 62).

Таблиця спостереження містить 9-12 запитань, які об'єднані у три групи, та, відповідно, охоплюють уміння, формування яких відбувалося під час роботи з вправами одного блоку навчального модулю. Зазначимо, що в середньому студенти мають можливість під час мікротенингу спостерігати від чотирьох до шести фрагментів уроків та проводити свій власний фрагмент уроку, який також повинен бути власноруч оцінений під час заповнення таблиці спостереження.

Після кожного проведеного фрагмента уроку студентам пропонується вибрати те твердження (позитивне або негативне), що, на їх думку, відповідає дійсності та найбільш точно описує вміння, яке було використано студентом-вчителем (наприклад: *The teacher avoids unknown words in the explanations* або *The teacher uses unknown words in the explanations*). Якщо студент вважає, що жодне зі стверджень не відображує реальну ситуацію, пропонується відмітити у таблиці середній стовпчик.

Таблиці спостереження складено англійською мовою, оскільки, по-перше, навчання МА відбувається на заняттях із практики мовлення і відповіді на питання англійською мовою в таблицях надають додатковий матеріал для мовної практики. По-друге, ми вважаємо, що, можливість виникнення будь-яких труднощів під час заповнення таблиць спостереження є мінімальна, тому що всі інструкції до виконання вправ для формування вмінь МА надано англійською мовою і студенти вже ознайомлені з термінами, що пов'язані з навчанням МА і які вжито в цих таблицях.

Таким чином, беручи до уваги головну мету нашої моделі навчання – формування вмінь МА, використання таблиць спостереження на етапі рефлексії, які фокусують увагу на певних аспектах окремого етапу навчання, виступає одним із головних факторів досягнення ефективності навчання шляхом практичного застосування майбутніми вчителями отриманих знань та вмінь МА під час оцінювання як власного фрагмента уроку, так і тих, що проведені однокласниками. Під час заповнення таблиць спостереження відбувається самостійне структурування, аналіз та узагальнення навчальної інформації студентами, які продовжуються під час участі студентів у рефлексивній бесіді.

Участь майбутніх учителів у рефлексивній бесіді є другою частиною етапу рефлексії (див. Додаток Б), яка починається з відповідей на питання, що дають можливість майбутнім учителям узагальнити свої знання щодо ефективних шляхів модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячений навчальний модуль.

Після цього, використовуючи заповнену таблицю спостереження, студенти аналізують успішність досягнення цілей власного фрагмента уроку або найбільш вдалого фрагмента, який спостерігали. Обговорюються як найуспішніші моменти використання вмінь МА, на яких сфокусовано увагу в таблиці спостереження, так і випадки, які потребують доопрацювання. Студентами пропонуються способи виправлення недоліків та шляхи покращення вмінь МА.

Наступним завданням рефлексивної бесіди є відповіді студентів на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА, сформульовані у вигляді тверджень, які максимально охоплюють вміння, формування яких проводилося під час опрацювання вправ першого блоку навчального модуля (див. Додаток Б). Студенти шляхом самоаналізу виявляють, на якому рівні вони володіють тими чи іншими вміннями і які з цих умінь потребують подальшого опрацювання.

Заключним завданням рефлексивної бесіди, яке спрямоване на узагальнення матеріалу за один блок навчального модуля та самостійне виокремлення головних аспектів оволодіння вміннями МА, є письмовий висновок майбутніх учителів стосовно двох наступних питань:

- 1) визначити ступінь володіння певними вміннями МА;
- 2) сформулювати питання, яке залишилось дещо незрозумілим або викликало особливий інтерес і тому потребує подальшого більш глибокого вивчення.

Ми вважаємо, що рефлексивна бесіда, яка включає відповіді на питання, обговорення проведених фрагментів уроку та письмові висновки, є необхідною складовою як етапу рефлексії, так і всього процесу формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови, оскільки допомагає студентам глибше зрозуміти суть майбутньої професії, сприяє процесу навчання МА.

Отже, мікротенинг є важливим фактором розвитку рефлексії студентів, які за допомогою об'єктивного спостереження з позиції майбутнього вчителя отримують достовірну інформацію для критичного аналізу педагогічної

діяльності та реалізації зворотного зв'язку. Застосування цієї форми контекстного навчання під час формування та вдосконалення вмінь МА дає можливість майбутнім учителям МА набувати як практичних умінь підготовки до педагогічної діяльності з урахуванням умінь модифікації мовлення вчителя, так і вмінь володіння увагою учнів на уроці, умінь самоаналізу і самокорекції професійної діяльності.

Таким чином, у підрозділі 2.2 було обґрунтовано та запропоновано підсистему вправ для навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Питанню розробки моделі організації навчання МА майбутніх учителів на основі запропонованої нами підсистеми вправ присвячено наступний підрозділ цього розділу.

2.3. Модель організації процесу навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови

Запропонована нами підсистема вправ для формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови буде результативною за умови розробки чіткої моделі організації навчального процесу. Моделлю навчального процесу називається індивідуальна інтерпретація на заняттях запропонованого дослідником методу навчання з урахуванням конкретних цілей і умов роботи (Азимов, 2009, с. 159).

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми навчання ПОГ, показав, що модель навчання МА практично не була розробленою. Відомі моделі навчання професійно спрямованого монологічного та діалогічного мовлення студентів третього курсу мовного ВНЗ (Самойлюкевич, 1991), професійно орієнтованого вдосконалення фонетичної сторони іншомовного мовлення студентів старших курсів мовного педагогічного ВНЗ (Хомицька, 1999), формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови в умовах рефлексивного підходу (Гайдукова, 2008), формування в майбутніх

учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні (Черниш, 2015). Було створено модель навчання говоріння із використанням методичних завдань (Роман, 1982), модель формування комунікативно-методичної компетенції студентів-бакалаврів в умовах інтеграції курсів методики та практики мовлення, яка включає типологію комунікативно-методичних завдань (Малев, 2005), теоретичну модель розвитку професійних комунікативних умінь майбутнього вчителя ІМ під час ситуативно-спрямованого навчання іншомовного спілкування (Кузлякина, 2006), модель формування в майбутніх учителів французької мови професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності на початковому ступені навчання (1-2 курси) на заняттях із ПУПМ (Яковенко-Глушенкова, 2015).

Однак ще не було розроблено інтегрованої у курс «Практика усного та писемного мовлення» моделі навчання майбутніх учителів англійської мови модифікувати своє мовлення в залежності від педагогічної ситуації.

У попередніх підрозділах дисертаційного дослідження були окремо описані цілі та зміст навчання МА, теоретичне та дидактичне підґрунтя формування вмінь МА та підсистема вправ для навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

Опишемо модель організації навчального процесу за такими параметрами: 1) принципи навчання, що покладені в основу моделі навчання, 2) об'єкт вивчення, 3) мета навчання, 4) суб'єкт навчання, 5) очікуваний результат навчання, 6) ступінь навчання та навчальна дисципліна, у межах якої реалізується запропонована модель навчання, 7) засоби навчання, 8) реалізація моделі організації навчального процесу, 9) контроль сформованості вмінь у результаті проведеного навчання та 10) реалізація запропонованої моделі навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи навчання. Модель навчання створюється також у відповідності до загального розподілу годин згідно з навчальним планом, тематики навчання і співвідношення завдань, що входять до розробленої підсистеми завдань.

В основу побудови моделі формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови покладено принципи професійної спрямованості, функціональності, свідомості й інтеграції. Зазначимо, що у вітчизняній методиці моделі навчання базуються на різноманітних принципах, але більш часто вибираються принципи професійної спрямованості, інтеграції та функціональності (Гайдукова, 2008; Кіршова, 2011; Перлова, 2007; Стеченко, 2004; Черниш, 2015).

Разом із зазначеними вище принципами виділяють також принцип комунікативності, принцип інтегрованого навчання основних видів мовленнєвої діяльності, принцип урахування рідної мови, принцип домінуючої ролі вправ, принцип поетапності навчання (Ніколаєва та ін., 1999; Перлова, 2007).

Вважається, що вперше принцип професійної спрямованості навчання у вищій школі було введено у середині 70-х років 20 століття Нізамовим (1975) та Барабанщиковим (1976), які розглядали професійну спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі як специфічний принцип дидактики.

Принцип професійної спрямованості реалізовано в єдності змістового та процесуального аспектів побудови моделі навчання. Змістовий аспект відображено під час відбору автентичних висловлювань учителя на уроці, які виступають необхідним матеріалом для вправ. Комунікативно-навчальні ситуації, що використовуються у вправах і методичних завданнях моделі, є професійно спрямованими.

Принцип функціональності передбачає засвоєння нових лексичних одиниць і граматичних структур у тісному зв'язку з їх функціями у мовленні. Цей принцип вперше було сформульовано в роботі Старкова (1978), який вважав, що принцип функціональності визначає об'єкти навчальної діяльності вчителя та учнів, а також форми та зміст цієї навчальної діяльності (с. 13). Деякі дослідники вважають, що урахування принципу функціональності забезпечує шлях практичного оволодіння мовою: зміст мовлення зумовлює вибір та засвоєння засобів його вираження (Азимов, 2009, с. 219).

Інші науковці визначають зв'язок принципу функціональності з такими аспектами навчання як моделювання мовленнєвого матеріалу, виокремлення мовленнєвих одиниць для навчання говоріння, вибір та організація матеріалу, урахування функціональної єдності семантичної, структурної та вимовної сторін говоріння (Пассов, 1991, с. 83-89).

Більш того, принцип функціональності розглядається як принцип моделювання професійної діяльності. Він передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й здійснюється шляхом введення до навчального процесу професійно орієнтованих завдань (Кіршова, 2011, с. 278).

З метою забезпечення функціональності навчання в моделі формування вмінь МА застосовано головні мовленнєві задачі вчителя англійської мови, іншими словами, функції мовлення вчителя, які використовуються під час проведення уроку, а саме: функції організації, оцінки та корекції, стимулювання, інформування, фасилітації та контролю. Саме на ці головні функції мовлення вчителя необхідно спрямовувати увагу студентів під час навчання МА.

Урахування принципу свідомості передбачає, з одного боку, свідоме ставлення студентів до самого процесу навчання. Вимоги до здійснення свідомого навчання були сформульовані вперше Коменським (1939), а саме: під час навчання все необхідно робити якомога чітко, таким чином, щоб не тільки вчитель, а й учень розумів без ускладнень, де він знаходиться і що він робить (с. 180). Загальний шлях оволодіння мовою необхідно визначати як шлях від усвідомлення якостей та особливостей мовних одиниць та правил їх функціонування в мовленні до практичного оволодіння ними (Азимов, 2009, с. 217). З іншого боку, цей принцип потребує усвідомлення студентами функцій мовлення вчителя, рівнів модифікації мовлення вчителя відповідно до ступеня підготовки учнів, необхідності оволодіння адаптивними вміннями мовлення вчителя англійської мови.

Зазначимо, що принцип свідомості тісно пов'язаний із принципом функціональності. Існує думка, що наявність правила ще не означає свідоме

навчання, а його відсутність – несвідоме. Свідомість у навчанні говорінню – це взаємодія механізмів аналогії, інтуїції, мимовільного запам'ятовування та дискурсивності (Пассов, 1991, с. 90).

Щодо відповідності нашої моделі навчання принципу свідомості, відмітимо, що правила та інструкції, тобто деякі елементи теорії, використовуються з практичною метою в тій мірі, в якій це сприяє кращому формуванню вмінь МА. Розуміння принципу свідомості у цьому випадку базується на твердженні, що оволодіння мовою носить свідомий характер, а володіння нею – безпосередньо-інтуїтивний характер (Азимов, 2009, с. 217). Усвідомлення студентами шляхів використання модифікації мовлення вчителя створює передумови для практичного оволодіння необхідними вміннями МА.

Принцип інтеграції відображає цілісність і взаємозв'язок процесів розвитку вмінь діалогічного та монологічного мовлення студентів та формування на їх базі адаптивних мовленнєвих умінь учителя англійської мови на заняттях із ПУПМ. Більш того, навчання комплексної МА враховує взаємозв'язок вербального і невербального компонентів ПОГ.

Отже, принципи професійної спрямованості, функціональності, свідомості й інтеграції створюють підґрунтя побудови моделі формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови, важливе значення якої полягає в ефективному забезпеченні організації навчання.

Об'єктом вивчення виступають шляхи модифікації мовлення вчителя англійської мови на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу під час виконання вчителем на уроці наступних функцій: організації навчання, оцінювання та корекції відповідей учнів, стимулювання учнів до участі в роботі (комунікації), фасилітації навчання, інформування та контролю розуміння.

Під час відбору ми враховували професійні потреби майбутнього вчителя англійської мови, професійні цілі та завдання навчання англійської мови за чинною програмою з англійської мови для університетів / інститутів, необхідні професійні навички як важливий компонент соціокультурного змісту навчання

(Ніколаєва та ін., 2001, с. 3-4, с. 8) та цілі освітньої та професійної підготовки за стандартом вищої освіти (освітньо-кваліфікаційною характеристикою) для бакалаврів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова» (Тезікова та ін., 2004, с. 10-25).

Метою навчання майбутніх учителів англійської мови МА є формування вмінь модифікувати мовлення вчителя в залежності від педагогічної ситуації. Зауважимо, що вміння МА вчителя є складовою професійно орієнтованого мовлення вчителя англійської мови і мають реалізовуватися у професійно-комунікативній діяльності майбутніх учителів англійської мови. Метою змістового модуля у запропонованій моделі навчання МА є оволодіння іншомовними комунікативними вміннями на рівні C1p – Effective professional (автономний професійно орієнтований), описаному у дескриптивних шкалах Загальноєвропейських рекомендацій (Ніколаєва, 2003, с. 26).

Суб'єктами навчання виступають студенти-філологи ВНЗ, майбутні вчителі англійської мови.

Для досягнення поставленої мети студентам необхідно набути знань про шляхи модифікації мовлення вчителя англійської мови на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу, про функції мовлення вчителя ІМ на уроці; сформувати та удосконалити вміння вільно використовувати різні види МА в залежності від педагогічної ситуації.

Модель навчання розроблена для студентів III курсів, які навчаються за спеціальністю 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)» і по закінченню чотирирічного курсу отримують кваліфікацію вчитель англійської мови та зарубіжної літератури. Вибір зазначених курсів обумовлений необхідністю в процесі інтенсивного формування мовних та мовленнєвих компетентностей в усіх видах мовленнєвої діяльності ініціювати паралельне формування та розвиток професійних навичок та вмінь та ґрунтовно підготувати студентів до проходження педагогічної практики в школі.

Запропонована модель організації навчання майбутніх учителів англійської мови побудована в межах навчальної дисципліни «Практика усного

та писемного мовлення”. Оскільки однією з основних вимог до процесу підготовки вчителя ІМ є здійснення системно-структурного підходу до змісту навчання, актуальним питанням мовної педагогічної освіти є професійно-педагогічна спрямованість практичних занять. Ми вважаємо, що з метою підвищення ефективності формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів англійської мови предметом навчального спілкування на заняттях з ПУПМ повинне бути формування вмінь адаптувати мовлення вчителя англійської мови в залежності від педагогічної ситуації, що, в свою чергу, сприяє виявленню та ліквідації протиріч між реальним рівнем знань англійської мови та професійними потребами майбутніх учителів.

Оскільки навчання МА не потребує співвіднесення з певною навчальною темою, воно може здійснюватися в межах будь-якої теми.

До засобів реалізації моделі навчання майбутніх учителів англійської мови МА ми відносимо наступне:

1) запропоновану систему професійно орієнтованих вправ, яка складається із чотирьох підсистем вправ для формування вмінь МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу; кожна підсистема, в свою чергу, містить шість груп вправ, об’єднаних у два блоки вправ. Метою розподілу підсистеми на блоки вправ є, по-перше, застосування в кінці кожного блоку сформованих умінь МА та їх удосконалення шляхом розв’язання конкретних завдань у професійних змодельованих ситуаціях, по-друге, безпосередній контроль ступеня сформованості вмінь МА;

2) методичні завдання у вигляді фрагментів уроків, виконання яких передбачено після кожного блоку вправ;

3) таблиці спостереження, які заповнюються студентами після проведення фрагмента уроку та обговорюються під час рефлексивної бесіди;

4) відібрані у відповідності із уточненими критеріями фрази класного вжитку, що є зразками автентичного мовлення вчителів англійської мови.

Відповідно до сучасної класифікації етапів навчання ІМ (Ніколаєва, 2011, с. 322) реалізація моделі навчання майбутніх учителів МА проходить три етапи

у межах кожного із восьми блоків вправ: вступний етап, етап тренування у педагогічному (професійно орієнтованому) спілкуванні та етап практики у педагогічному спілкуванні. Ми вважаємо також за необхідне включити етап рефлексії як обов'язкову ланку нашої моделі (Соловова, 2004). Етапи навчання МА у межах одного блоку навчального модуля представлено на рис. 2.3.

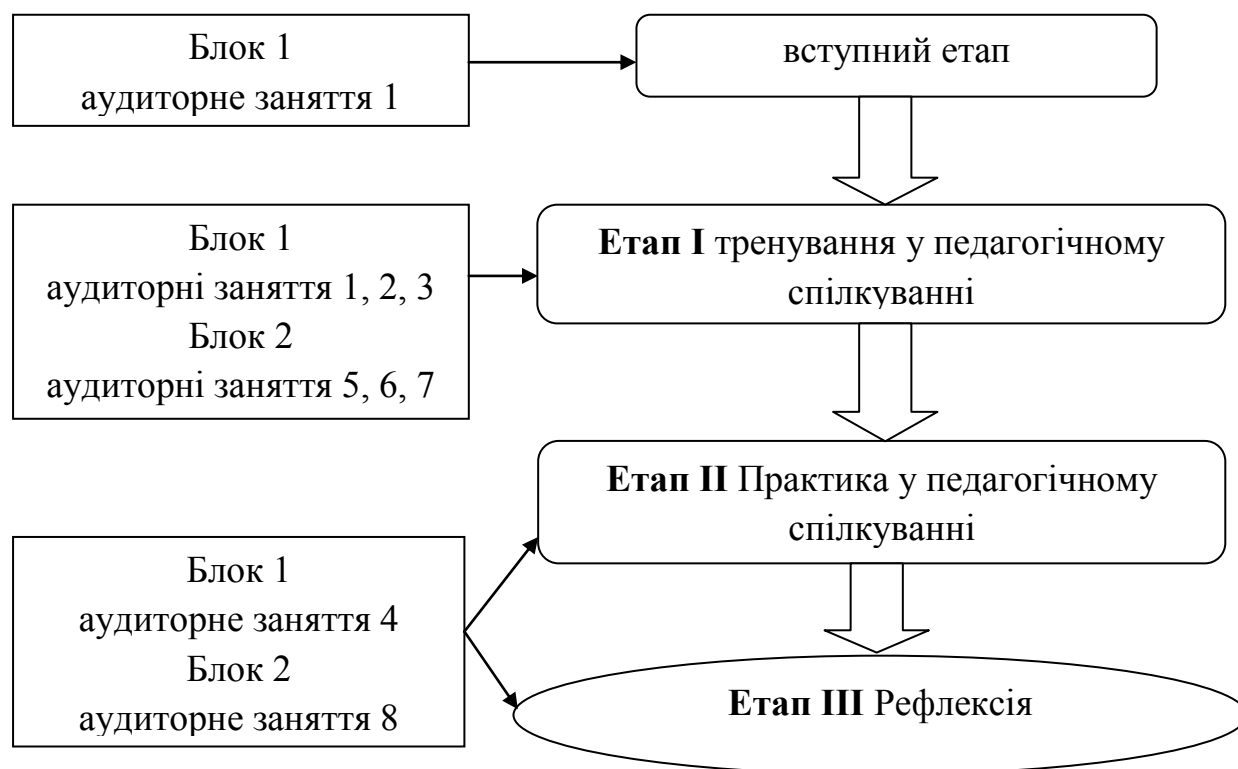


Рис. 2.3. Етапи навчання МА у межах одного навчального модуля

Вступний етап є ознайомлення студентів із метою навчання МА, впливом модифікації мовлення вчителя на оволодіння учнями ІМ, особливостями модифікації мовлення вчителя на відповідному лінгвістичному рівні.

На етапі тренування у педагогічному спілкуванні під час детального вивчення способів модифікації мовлення та виконання некомунікативних та умовно-комунікативних вправ кожної групи передбачається формування у студентів адаптивних умінь організації навчання, оцінювання та корекції, стимулювання учнів до участі в комунікації на уроці, фасилітації, інформування та контролю розуміння. Ці вміння формуються на відповідному

лінгвістичному рівні модифікації мовлення вчителя. Наприклад, метою групи вправ для навчання адаптивних умінь організації на фонетичному рівні є формування таких вмінь:

1) модифікувати формулювання інструкцій за допомогою уповільнення темпу мовлення шляхом використання емоційного наголосу на важливих словах;

2) модифікувати формулювання інструкцій за допомогою уповільнення темпу мовлення шляхом сегментації мовлення паузами (паузи до/після важливої інформації);

3) модифікувати формулювання інструкцій за допомогою зміни інтонації (піднесення тону в кінці речення).

Етап практики у педагогічному спілкуванні включає такі два підетапи:

1) виконання комунікативних професійно орієнтованих (методичних) завдань наприкінці кожної групи вправ з метою подальшого формування та вдосконалення вмінь МА, на яких сфокусовані вправи цієї групи;

2) участь студентів у мікротенингу шляхом проведення фрагментів уроків після кожного блоку вправ з метою подальшого формування та вдосконалення одночасно тих вмінь МА, які розглядалися в усіх трьох підгрупах вправ одного блоку. Під час проведення фрагментів уроків студенти демонструють сформовані вміння в умовах ситуації, що моделює реальну педагогічну ситуацію.

Після проведення фрагмента уроку, на етапі рефлексії, відбувається заповнення кожним студентом таблиць спостереження за фрагментами уроків із подальшою участю у рефлексивній бесіді.

Узагальнення отриманих знань та обговорення результатів заповнення таблиць спостереження відбуваються під час само оцінювання студентами успішності оволодіння вміннями МА та їхньої участі у рефлексивній бесіді, яка передбачає як усні відповіді на запитання, так і письмові висновки студентів щодо сформованих у блоці вправ умінь МА та труднощів оволодіння певними вміннями, які потребують додаткового опрацювання (див. Додаток Б).

Нагадаємо, що саме зміст етапа рефлексії репрезентує різницю у двох варіантах моделі навчання МА.

Система контролю рівня сформованості вмінь МА складається із поточного та рубіжного контролю. Поточний контроль здійснюється двома способами: 1) у ході або після виконання кожної вправи, передбачається усний або письмовий контроль з боку викладача, взаємоконтроль студентів або самоконтроль; 2) контроль у формі письмових тестових завдань після виконання вправ трьох перших підсистем для навчання МА на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях (див. Додаток В).

Об'єктами контролю на різних етапах навчання виступають адаптивні вміння організації навчання, оцінювання та корекції, стимулювання учнів до участі в комунікації на уроці, фасилітації, інформування та контролю розуміння, що базуються на МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на комплексній МА. Рубіжний контроль здійснюється у процесі складання кредиту. За кількістю охоплених студентів це може бути фронтальний (перевірка рівня сформованості знань про МА та вмінь МА) та індивідуальний (перевірка рівня сформованості вмінь МА).

Запропонована модель організації навчання МА розроблена з огляду на вимоги кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ. Вона об'єднує чотири навчальні модулі, кожен із яких спрямований на формування вмінь МА на певному лінгвістичному рівні, шляхом виконання шести груп вправ, проведення двох фрагментів уроку, заповнення двох таблиць спостереження та участі у двох рефлексивних бесідах.

Навчання МА може здійснюватися як під час фонетичної або мовленнєвої зарядки, так і на етапах тренування у педагогічному спілкуванні або практики у педагогічному спілкуванні. Відбір тем та ситуацій спілкування реалізується, по-перше, відповідно до Програми з англійської мови для університетів, та навчальних програм з англійської мови (теми «Дозвілля», «Мистецтво», «Кіно», «Освіта та виховання» тощо). По-друге, використовуються теми та ситуації, які релевантні професійній діяльності майбутніх учителів (пояснення

нової лексичної одиниці, організація групової роботи, виправлення помилки у відповіді учня тощо). Більш того, ми пропонуємо використовувати лексичний матеріал із шкільних підручників з англійської мови за відповідними темами, які вивчаються на 3 курсі.

Аналіз розподілу годин на вивчення дисципліни “Практика усного та писемного мовлення” на 3 курсі у різних ВНЗ України, які готують учителів англійської мови, показав, що загальна кількість годин на рік складає в середньому 390 годин, із них приблизно однакова кількість годин відводиться на аудиторну та позааудиторну самостійну роботу студентів. Це дозволило визначити оптимальну кількість 30 аудиторних годин (приблизно 15% від загальної кількості аудиторних годин з дисципліни) і 20 годин для самостійної позааудиторної роботи з оволодіння вміннями МА (всього 50 годин, що складає приблизно 1/8 часу аудиторної та позааудиторної роботи). Розподіл годин для організації навчання МА представлено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл годин для організації навчання МА

	Кількість академічних годин (аудиторна робота)	Кількість академічних годин (самостійна робота)	Всього
Модуль 1	7	5	12
Модуль 2	7	5	12
За I семестр	14	10	24
Модуль 3	8	5	13
Модуль 4	8	5	13
За II семестр	16	10	26
За рік	30	20	50

Кожний із двох перших навчальних модулів запропонованої моделі реалізується протягом 7 навчальних годин аудиторної роботи та 5 навчальних годин самостійної роботи. Третій та четвертий модулі містять по 8 навчальних

годин аудиторної роботи та 5 навчальних годин самостійної роботи, оскільки в цих модулях передбачено проведення поточного та підсумкового контролю рівня сформованості вмінь МА.

З метою забезпечення професійної спрямованості навчального процесу пропонуємо проводити навчання МА студентів 3 курсу під час занять із ПУПМ протягом 16 тижнів (4 модулі) у першому та другому семестрах. У межах одного навчального модуля укладена нами модель навчання розрахована на 8 занять аудиторної роботи студентів (від 0, 5 до 1, 5 години на одне заняття тобто від 1/4 до 3/4 частин практичного заняття) та 8 занять самостійної роботи студента. Модель організації навчання МА у межах чотирьох навчальних модулів зображено в табл. 2.7 на с. 136.

Розглянемо більш детально зміст одного навчального модуля. Наведені приклади занять першого навчального модуля дають уявлення щодо змісту всіх навчальних модулів.

На початку *першого аудиторного* заняття першого навчального модуля з формування вмінь МА зі студентами обговорюється необхідність оволодіння лінгвометодичними вміннями вчителя англійської мови, цілі навчання МА. Студенти набувають декларативних знань про головні функції мовлення вчителя англійської мови на уроці, рівні модифікації мовлення вчителя (див. Додаток Г.1). Далі розглядаються ефективні шляхи модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячений навчальний модуль.

Метою першого навчального модуля є формування вмінь МА на фонетичному рівні, тобто вмінь модифікувати мовлення вчителя англійської мови за допомогою: 1) уповільнення темпу мовлення шляхом використання додаткового наголосу на важливих словах (емфатичного, контрастивного наголосів та наголосу, що підкреслює нову інформацію) та сегментації мовлення паузами (паузи до/після важливої інформації); 2) зміни інтонації (піднесення тону в кінці речення). Зазначимо, що під час виконання вправ на формування різних груп адаптивних умінь мовлення увага фокусується на тих способах модифікації мовлення, які є найбільш ефективними.

Таблиця 2.7

Організація навчання МА у межах навчальних модулів

Тиждень	№ аудиторного заняття	Кількість академічних годин (аудиторна робота)		Кількість академічних годин (самостійна робота)				Етап навчання
		Модуль 1 Модуль 2	Модуль 3 Модуль 4	Модуль 1 Модуль 2 Модуль 3 Модуль 4	Модуль 1 Модуль 2 Модуль 3 Модуль 4	Модуль 3 Модуль 4	Модуль 3 Модуль 4	
								Блок 1, 3, 5, 7
1	1	0,5	0,5	0,5				<i>Тренування у педагогічному спілкуванні</i> 1. формування адаптивних умінь організації
1	2	0,5	0,5	0,5				2. формування адаптивних умінь оцінювання та корекції
2	3	1	1	1				3. формування адаптивних умінь стимулювання
2	4	1,5	2	0,5				<i>Практика у педагогічному спілкуванні. Рефлексія.</i>
								Блок 2, 4, 6, 8
3	5	0,5	0,5	0,5				<i>Тренування у педагогічному спілкуванні</i> 4. формування адаптивних умінь фасилітації
3	6	0,5	0,5	0,5				5. формування адаптивних умінь інформування
4	7	1	1	1				6. формування адаптивних умінь контролю
4	8	1,5	2	0,5				<i>Практика у педагогічному спілкуванні. Рефлексія</i>
		7	8	5				Всього за модуль

Друга частина першого заняття присвячена формуванню мовленнєвих умінь *організації*, що базуються на адаптації на фонетичному рівні, тобто вмінь модифікувати 1) формулювання інструкцій (забезпечувати готовність учня до майбутньої роботи з текстом, малюнком, фільмом тощо; вказувати на послідовність та якість виконання завдань, інструкцій; організовувати хорову, парну, групову, індивідуальну роботу на уроці); 2) шляхи привертання уваги (спрямовувати увагу учня на сприйняття, запам'ятовування та відтворення; регулювати порядок, дисципліну учнів на уроці).

Професійно орієнтовані вправи, які виконують студенти, спрямовані на формування таких умінь: модифікувати формулювання інструкцій та шляхи привертання уваги за допомогою використання контрастивного наголосу, емфатичного наголосу, пауз перед важливою інформацією та піднесення тону в кінці речення. Зазначимо, що на першому занятті другого та третього модулів, які присвячені вивченню модифікації мовлення вчителя на лексичному та синтаксичному рівнях, у першу чергу виконуються вправи, мета яких навчити студентів аналізувати формулювання інструкцій щодо вибору лексики та синтаксичних структур відповідно до рівня підготовки учнів.

Поаудиторна робота безпосередньо пов'язана з навчальним процесом в аудиторії. По-перше, для набуття декларативних знань про шляхита рівні модифікації мовлення вчителя англійської мови та функції мовлення вчителя на уроці студенти виконують рецептивно-аналітичну вправу і перевіряють свої відповіді за ключем (див. Додаток А).

По-друге, студенти проводять самостійну роботу з оволодіння мовленнєвими вміннями організації, що базуються на адаптації на фонетичному рівні, і були опрацьовані на аудиторному занятті.

По-третє, майбутні вчителі виконують комунікативне професійно орієнтоване (методичне) завдання, оскільки неодмінною дидактичною передумовою формування вмінь МА є відтворення навчального контексту майбутньої професійної діяльності вчителя англійської мови на заняттях з ПУПМ.

Виконання методичного завдання майбутніми вчителями починається під час самостійної роботи після першого аудиторного заняття і включає підготовку до проведення вправи у визначеному навчальному контексті на *другому аудиторному* занятті, а саме, складання інструкції вчителя до виконання вправи учнями певного рівня підготовки (3 клас загальноосвітньої школи), концентруючи увагу на використанні мовленнєвих умінь *організації* та на шляхах модифікації мовлення вчителя на фонетичному рівні, що вивчали на першому аудиторному занятті.

Розташування методичних завдань після опрацювання вправ, спрямованих на формування певних адаптивних умінь мовлення, відповідає загальній та проміжній цілям навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Схожі методичні завдання виконуються на третьому, шостому та сьомому заняттях. Відповідно, аналогічна самостійна підготовка до проведення вправи у визначеному навчальному контексті, яка проводиться під час самостійної роботи після першого аудиторного заняття, відбувається під час позааудиторної роботи після другого, п'ятого та шостого занять. Методичні завдання для самостійної роботи після другого заняття фокусують увагу студентів на використанні мовленнєвих умінь *оцінювання та корекції*, що базуються на адаптації на фонетичному рівні; після п'ятого заняття – на застосуванні мовленнєвих умінь *фасилітації*; після шостого – на опрацюванні вмінь *інформування*. Детальніше ці завдання буде розглянуто під час опису самостійної роботи студентів після вищезазначених аудиторних занять.

Зазначені вищеметодичні завдання допомагають здійснити підготовку до участі студентів у мікротренінгу на четвертому та восьмому аудиторних заняттях навчального модуля, під час якого увага студентів сконцентрована на використанні одночасно трьох мовленнєвих умінь: організації, оцінювання та корекції та стимулювання (четверте аудиторне заняття), фасилітації, інформування та контролю (восьме аудиторне заняття).

Напочатку *другого аудиторного* заняття студенти виконують методичне завдання, тобто проводять вправу у ролі вчителя у визначеному навчальному

контексті. Майбутні вчителі використовують фонетично модифіковані інструкції до виконання вправи, які були сформульовані ними під час самостійної роботи. Подальша робота в аудиторії передбачає виконання вправ, метою яких є формування і подальший розвиток мовленнєвих умінь *оцінювання та корекції*, що базуються на адаптації на фонетичному рівні. Майбутні вчителі виконують професійно орієнтовані вправи, цільовим призначенням яких є формування вмінь модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення за допомогою використання контрастивного наголосу, пауз та зміни інтонації.

Позааудиторією студенти, по-перше, продовжують виконувати професійно орієнтовані вправи, спрямовані на формування зазначених вищевмінь, по-друге, готуються до проведення вправи, фокусуючи увагу на використанні мовленнєвих умінь *оцінювання та корекції*, що базуються на адаптації на фонетичному рівні. Самостійна підготовка передбачає складання зразків фраз учителя з використанням модифікації шляхів привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення під час виконання вправи для учнів певного рівня підготовки (4 клас загальноосвітньої школи).

Третє аудиторне заняття починається з виконання комунікативного професійно орієнтованого завдання, яке спрямоване на удосконалення мовленнєвих умінь *оцінювання та корекції*, що базуються на адаптації на фонетичному рівні. Мета другої частини заняття – формування мовленнєвих умінь *стимулювання*, що базуються на адаптації на фонетичному рівні. На цьому занятті шляхом виконання професійно орієнтованих вправ відбувається формування вмінь модифікувати, по-перше, формулювання питання-стимулу (загальні питання, спеціальні питання), по-друге, шляхи реагування на відповіді учнів та підтримки бесіди за допомогою використання контрастивного наголосу, пауз та зміни інтонації.

Самостійна робота студентів після третього аудиторного заняття включає, по-перше, виконання вправ з оволодіння адаптивними вміннями стимулювання, по-друге, підготовку до участі студентів у мікротренінгу,

оскільки четверте та восьме аудиторні заняття проводяться шляхом використання зазначеної вище форми організації практичної професійної діяльності студента на занятті (Гайдукова, 2008, с. 68).

Метод мікротренінгу, або міні-викладання, визначається як навчальне середовище (*training context*), в якому спрощено й конкретизовано завдання вчителя (до розвитку одного вміння), скорочено тривалість уроку (до 5–10 хв.) та зменшено кількість учнів (від 5 до 10 осіб) (Wallace, 1995, с. 92). Враховуючи обмеження у часі проведення навчання майбутніх учителів МА, вважаємо за доцільне під час мікротренінгу використовувати завдання, які сфокусовані на розвитку одночасно декількох умінь МА під час проведення фрагмента уроку.

Мікротренінг вважається перспективною організаційною формою практичної професійної освіти студентів, що відображує основні положення рефлексивної діяльності майбутнього вчителя ІМ (Wallace, 1995, с. 94-95). Використання мікротренінгу може бути спрямоване не тільки на розвиток умінь, оволодіння конкретним матеріалом, різними методами викладання, а і надає можливість контролю за педагогічною діяльністю студента та реалізації зворотного зв'язку. Таким чином, ми розглядаємо мікротренінг як ефективну форму організації контекстного навчання МА.

Спочатку проаналізуємо етапи, з яких складається процес мікротренінгу. Пропонуються наступні три етапи його реалізації: підготовка, проведення фрагмента уроку, етап рефлексії та повторне проведення фрагмента уроку з урахуванням рекомендацій (Wallace, 1995, с. 93).

Ми дотримуємося думки, що для навчання студентів МА проведення мікротренінгу варто здійснювати за наступними етапами: 1) підготовка (брифінг, самостійна підготовка); 2) проведення фрагмента уроку; 3) рефлексія (заповнення таблиць спостереження; участь у рефлексивній бесіді). На жаль, у зв'язку з обмеженням у часі у нашій моделі навчання МА етап повторного проведення фрагмента уроку з урахуванням рекомендацій не може бути використаний.

Отже, опишемо етап підготовки до мікротренінгу. В кінці *третього аудиторного* заняття викладачем проводиться брифінг, на якому студентам пояснюються цілі та основні поняття мікротренінгу. Студенти отримують, поперше, опорні таблиці, які містять викладений у стислій формі матеріал, вивчений під час трьох попередніх занять (див. Додаток Г.2), по-друге, письмову інструкцію, в якій визначено цілі проведення фрагмента уроку, завдання, рівень підготовки учнів, вміння МА, на яких повинна бути сфокусована увага майбутніх учителів у процесі підготовки та проведення мікротренінгу. На вибір пропонується вид роботи (наприклад, ознайомлення з новими лексичними одиницями) і вправа з підручника, рекомендованого Міністерством освіти для використання в загальноосвітніх школах України (Карпюк, 2012). Це все допоможе здійснити необхідну самостійну підготовку до участі у мікротренінгу. (див. Додаток Б).

Самостійна робота включає підготовку плану проведення роботи з вправою, який містить зразки висловлювань учителя, модифіковані на певному рівні МА відповідно до ступеня підготовки учнів. В залежності від етапу навчального модуля студенти готуються до проведення одного з двох типів фрагментів уроку. Для проведення фрагмента уроку за першим типом з метою формування та вдосконалення вмінь організації, вмінь оцінки - корекції та вмінь стимулювання потрібно скласти: 1) адаптовані інструкції вчителя до виконання вправи та фрази для привертання уваги; 2) адаптовані питання для вилучення інформації; 3) адаптовані фрази вчителя для оцінки відповідей учнів та виправлення помилок. Під час підготовки до проведення фрагмента уроку за другим типом увага фокусується на вміннях фасилітації, інформування та контролю. З цією метою майбутні вчителі АМ складають: 1) адаптовані розповідні речення, що містять нову інформацію стосовно значення слів або граматичних структур; 2) адаптовані фрази для фасилітації процесу навчання; 3) адаптовані загальні та спеціальні питання для перевірки розуміння.

Розглянемо зміст *самостійної підготовки* студентів на прикладі інструкції з підготовки до проведення фрагмента уроку за першим типом. Під

час виконання вправ першого блоку студенти набувають умінь організації, оцінки-корекції та стимулювання, що базуються на адаптації на фонетичному рівні. Відповідно, самостійна робота включає складання у письмовій формі короткого плану проведення вправи, розрахованого на 5-10 хвилин в залежності від виду роботи та цілей мікротренінгу. План повинен містити такі зразки висловлювань учителя під час проведення фрагмента уроку, модифіковані відповідно до рівня підготовки учнів визначеного класу (в цьому випадку 2-го) загальноосвітнього навчального закладу:

3) адаптовані інструкції вчителя до виконання вправи та фрази для привертання уваги під час надання цих інструкцій за допомогою наступних аспектів фонетичної модифікації: контрастивний та емпатичний наголос, паузи та піднесення тону в кінці речення;

4) адаптовані питання для вилучення інформації, які спрямовані на досягнення однієї із наступних цілей: а) допомогти учням повторити слова, вивчені на попередньому уроці; б) перевірити, чи знають учні лексичні одиниці, які використано в тексті для читання; в) ознайомити з новими лексичними одиницями шляхом створення попередньої здогадки про їх значення з подальшим наданням власне цієї лексичної одиниці, тобто семантизувати нові лексичні одиниці; увага студентів повинна бути сфокусована на застосуванні пауз та фонетичної модифікації, яка використовується в загальних та спеціальних запитаннях;

5) адаптовані фрази учителя для оцінки відповідей учнів та виправлення помилок у цих відповідях із використанням контрастивного наголосу та різних способів виправлення помилок.

Зауважимо, що, незважаючи на безумовні переваги використання мікротренінгу під час підготовки майбутніх учителів, деякі дослідники зазначають негативні аспекти спостереження фрагментів уроку колегами (*peer observation*), у нашому дослідженні студентами, а саме: відчуття обмеження свободи під час навчання; фрагмент уроку, який спостерігається, може бути недостатньо репрезентативним; спостерігачі можуть бути необ'єктивними (Bell

& Mladenovic, 2008, с. 737). З метою зменшення ризику виникнення відчуття обмеження свободи пропонується вільний вибір студентами виду роботи та вправи під час проведення фрагмента уроку. Репрезентативність фрагментів уроку збільшується за рахунок їх кількості та надання можливості спостерігати за різними студентами у ролі вчителя англійської мови, стилями викладання, мовним матеріалом, спробами МА. Необ'єктивність спостереження знижується завдяки необхідності заповнювати детальні таблиці спостереження із застосуванням розроблених однакових критеріїв оцінювання для всіх спостерігачів.

На *четвертому аудиторному занятті* відбувається проведення студентами фрагмента уроку, заповнення таблиць спостереження та участь у рефлексивній бесіді. На початку заняття викладач пояснює процедуру заповнення таблиці спостереження та надає час студентам для попереднього ознайомлення зі змістом таблиці. Процедура проведення мікротренінгу та етапу рефлексії описана у підрозділі 2.2.

На *п'ятому аудиторному занятті* студенти виконують вправи, спрямовані на формування адаптивних умінь *фасилітації*, тобто вмінь модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам та надання допомоги у вирішенні завдань. За структурою п'яте аудиторне заняття подібне першому аудиторному заняттю.

Самостійна робота після п'ятого аудиторного заняття пов'язана як із виконанням вправ, спрямованих на формування мовленнєвих умінь фасилітації, що базуються на адаптації на фонетичному рівні, так і з самостійною підготовкою до проведення фрагмента уроку з використанням зазначених вище адаптивних умінь. Самостійна робота передбачає складання для учнів певного рівня підготовки (в цьому випадку 9 клас), по-перше, запитань для стимулювання відповіді, по-друге, фраз для надання зворотного зв'язку, тобто висловлень похвали та прохання уточнити відповідь, які допоможуть учням дати правильний варіант.

Початок *шостого аудиторного* заняття присвячений проведенню студентами фрагмента уроку за допомогою підготовлених заздалегідь питань та фраз учителя, що сприяють фасилітації навчання. Увага студентів повинна бути сфокусована на фонетичних модифікаціях мовлення вчителя під час запобігання помилкам та надання допомоги у вирішенні завдань. Після виконання методичного завдання робота в аудиторії пов'язана з формуванням адаптивних умінь *інформування*, тобто вміння модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру. За структурою шосте аудиторне заняття схоже на друге аудиторне заняття.

Позааудиторією студенти, по-перше, виконують вправи, спрямовані на формування адаптивних умінь *інформування*, по-друге, готуються до проведення фрагмента уроку з використанням вищезазначених адаптивних умінь, а саме, підготувати пояснення значення лексичних одиниць або граматичних структур для учнів визначеного класу (в цьому випадку 7-го) загальноосвітньої школи з використанням фонетичних модифікацій.

Сьоме аудиторне заняття присвячене презентації студентами власних фонетично адаптованих варіантів семантизації нових слів та структур та формуванню адаптивних умінь *контролю*, тобто вміння модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння або виконання учнями завдання. Оскільки за структурою сьоме аудиторне заняття схоже на третє аудиторне заняття, то в кінці заняття також відбувається підготовка студентів до участі в мікротренінгу на восьмому занятті. Студенти отримують, по-перше, опорні таблиці, які містять викладений у стислій формі матеріал, вивчений під час занять № 5, 6 та 7 (див. Додаток Г.2), по-друге, письмову інструкцію щодо підготовки та проведення мікротренінгу (див. Додаток Б).

Після *сьомого заняття* студенти самостійно продовжують виконувати вправи, спрямовані на формування адаптивних умінь *інформування* та готуються до участі у мікротренінгу. Підготовка до проведення фрагмента уроку за першим типом була описана вище під час розгляду самостійної роботи після третього аудиторного заняття. Опишемо підготовку до проведення

фрагмента уроку за другим типом. Метою вправ другого блоку першого навчального модуля є формування вмінь фасилітації, інформування та контролю, що базуються на адаптації на фонетичному рівні. Відповідно, до самостійної роботи включено складання зразків висловлювань учителя, які виконують функції фасилітації, інформування та контролю під час проведення уроку та модифіковані відповідно до рівня підготовки учнів визначеного класу (в цьому випадку 5-го). Увагу студентів сконцентровано на застосуванні відповідного наголосу, пауз та інтонації. Вид роботи: ознайомлення з новими лексичними одиницями або з граматичними структурами. Необхідно підготувати такі зразки адаптованих висловлювань учителя: 1) розповідні речення, що містять нову інформацію стосовно значення слів або граматичних структур; 2) фрази для фасилітації процесу навчання, за допомогою яких вчитель пропонує учням самостійно вибрати тему, роль, групу, спосіб виконання завдання; 3) загальні та спеціальні питання для перевірки розуміння; 4) спеціальні питання, адаптовані фрази учителя для оцінки відповідей учнів разом із додатковими уточнюючими питанням або проханнями, які спрямовують учнів до правильної відповіді.

На *восьмому підсумковому занятті* навчального модуля проводиться мікротренінг, узагальнюється й систематизується вся інформація щодо формування вмінь МА на фонетичному рівні.

Відповідно до нашої моделі навчання після третього навчального модуля, тобто після опрацювання вправ з формування вмінь мовлення вчителя англійської мови, що базуються на адаптації на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях, з метою перевірки рівня сформованості вмінь МА, студенти виконують післярівневий тест (див. Додаток В).

Опишемо два варіанти моделі навчання МА, які відрізняються способом організації етапу рефлексії (див. табл. 3.2 на с. 156-157). Відмінність двох варіантів моделі навчання МА представлено на рис. 2.4 на с. 146.

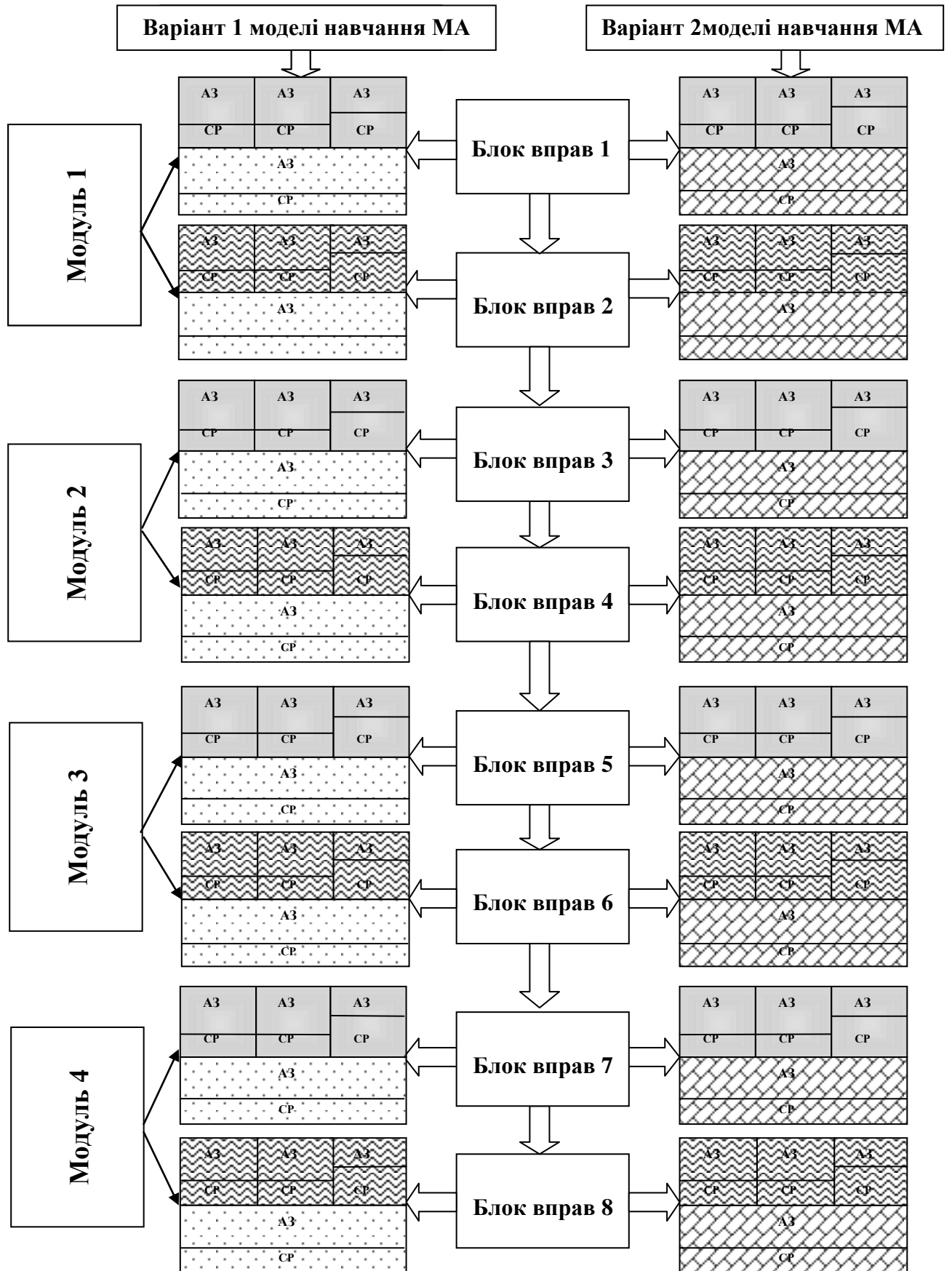






Рис. 2.4. Схематичне зображення двох варіантів моделі навчання МА

Умовні позначення:

- | | |
|---|--|
|  | – заняття з формування адаптивних мовленнєвих умінь організації, оцінки-корекції та стимулювання |
|  | – заняття з формування адаптивних мовленнєвих умінь фасилітації, інформування та контролю |
|  | – заняття з використанням таблиць спостереження під час мікротренінгу та рефлексивної бесіди |
|  | – заняття без використання таблиць спостереження під час мікротренінгу та рефлексивної бесіди |

Умовні скорочення:

A3 – аудиторні заняття; CP – самостійна позааудиторна робота студентів.

По-перше, існує відмінність в організації мікротренінгу, а саме, до першого варіанту моделі навчання включено обов'язкове заповнення студентами таблиці спостереження під час проведення фрагментів уроку.

Другий варіант моделі також передбачає проведення студентами фрагментів уроків, але таблиці спостереження не використовуються.

По-друге, у першому варіанті моделі навчання проведення рефлексивної бесіди відбувається з опорою на заповнені таблиці спостереження, рефлексивна бесіда закінчується письмовими відповідями на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та письмовими висновками щодо ступеня володіння певними вміннями МА.

У другому варіанті моделі під час рефлексивної бесіди студенти дають відповіді щодо самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та роблять висновки відносно ступеня володіння певними вміннями МА в усній формі.

Більш того, у першій моделі для студентів різних груп пропонуються два варіанти таблиць спостереження, які мають відмінність у структурі питань. Питання першого варіанту спочатку увага фокусується на окремому вмінні МА, потім – на функції мовлення вчителя на уроці (наприклад: *The teacher gives a*

strong stress to the appropriate word while giving instructions). У питаннях другого варіанту додатково зазначено ціль використання вміння МА (наприклад: *The teacher gives a strong stress to the appropriate word in the instructions to convey the correct meaning*). Ми вважаємо, що опрацювання питань першого варіанту позитивно впливає на активізацію розумової діяльності та розвиток самостійності студентів щодо приймання рішень, які використовують отримані знання та сформовані вміння МА.

Більш ефективний варіант моделі навчання потрібно виявити шляхом проведення експерименту. Наступний розділ нашого дослідження пов'язаний із розглядом організації експерименту та інтерпретації його результатів.

Висновки до розділу II

У розділі II досліджено особливості методики організації навчання майбутніх учителів англійської мови МА .

У підрозділі 2.1. уточнено принципи та критерії відбору навчальних матеріалів відповідно до мети дослідження. Нами визначено такі компоненти навчального матеріалу для навчання МА: теми та ситуації спілкування, мовленнєвий матеріал (вирази класного вжитку, навчальні тексти), мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний), невербальні засоби спілкування (жести). Нами конкретизовано ключові принципи відбору навчальних матеріалів для навчання МА (принцип комунікативної необхідності й достатності; принцип професіоналізації; принцип релевантності; принцип автентичності). Лексичний матеріал відібрано з урахуванням критеріїв тематичності, частотності, семантичної цінності. Основними критеріями відбору фонетичного та граматичного матеріалу були критерії частотності та необхідності. Все це є підґрунтям для створення підсистеми вправ для формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови.

У підрозділі 2.2. теоретично обґрунтовано та розроблено підсистему вправ та методичних завдань для формування вмінь МА у майбутніх учителів

англійської мови. Підсистема вправ складається з чотирьох груп вправ для формування вмінь МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної МА.

Метою вправ першої групи є формування вмінь МА на фонетичному рівні, тобто вмінь модифікувати мовлення вчителя англійської мови за допомогою уповільнення темпу мовлення шляхом використання додаткового наголосу на важливих словах та сегментації мовлення паузами; зміни інтонації.

Вправи другої групи спрямовані на розвиток умінь МА на лексичному рівні, тобто вмінь модифікувати своє мовлення за допомогою перефразування.

Мета третьої групи вправ полягає у формуванні вмінь МА на синтаксичному рівні (модифікація мовлення шляхом спрощень у структурі речення, використання сурядного зв'язку і т. д.).

Вправи четвертої групи спрямовані на формування вмінь комплексної МА, тобто на одночасне формування вмінь МА на двох лінгвістичних рівнях.

До кожної з чотирьох груп включено 6 підгруп вправ, спрямованих на формування відповідних умінь мовлення вчителя англійської мови, що базуються на МА на одному із рівнів модифікації мовлення та на комплексній МА: 1) вправи для формування адаптивних умінь організації (модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги); 2) вправи для формування адаптивних умінь оцінювання та корекції (модифікувати шляхи виправлення та пояснення помилок); 3) вправи для формування адаптивних умінь стимулювання (модифікувати формулювання питання-стимулу, шляхи реагування на відповідь учня); 4) вправи для формування адаптивних умінь фасилітації (модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам); 5) вправи для формування адаптивних умінь інформування (модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації); 6) вправи для формування адаптивних умінь контролю (модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння, виконання учнями завдання).

Кожні три підгрупи вправ об'єднані у блок вправ, що викликано необхідністю застосування вмінь МА, які формуються, для розв'язання

конкретних завдань у професійних змодельованих ситуаціях під час проведення фрагмента уроку. На етапі рефлексії відбувається заповнення таблиць спостереження за проведеним фрагментом уроку кожним студентом із подальшою участю у рефлексивній бесіді. Індивідуальне заповнення таблиць спостереження є першою частиною етапу рефлексії. Таблиці спостереження виступають одним із головних факторів досягнення ефективності навчання МА шляхом практичного застосування майбутніми вчителями отриманих знань та вмінь МА, самостійного структурування, аналізу та узагальнення навчальної інформації. Участь студентів у рефлексивній бесіді є другою частиною етапу рефлексії.

У підрозділі 2.3 запропоновано модель навчання МА майбутніх учителів англійської мови на заняттях з навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення”. Модель розроблена для студентів 3 курсів, які після завершення чотирирічного курсу отримують кваліфікацію вчителя англійської мови. Запропонована модель навчання об'єднує чотири навчальні модулі, кожен із яких спрямований на формування вмінь МА на певному рівні модифікації мовлення шляхом виконання шести підгруп вправ, проведення двох фрагментів уроку, заповнення двох таблиць спостереження та участі у двох рефлексивних бесідах. Надано і обґрунтовано розподіл академічних годин для аудиторної та самостійної роботи студента.

Основні положення розділу II опубліковані у двох статтях (Коробова, 2014а, 2015b) і шести тезах доповідей на конференціях (Коробова, 2010b, 2011c, 2012a, 2012b, 2013c, 2015d).

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

3.1. Гіпотеза, мета і загальний план експериментального навчання

З метою практичного підтвердження ефективності запропонованої методики навчання МА нами було підготовлено та проведено методичний експеримент, результати якого дозволять зробити висновки щодо необхідності запровадження такої моделі навчання МА у навчальний процес ВНЗ України.

Методичний експеримент визначається як організована для вирішення методичної проблеми спільна діяльність досліджуваних і експериментатора, невід'ємними ознаками якої є: 1) точна обмеженість у часі (початок і кінець); 2) наявність попередньо сформульованих гіпотез; 3) план і організація структури, відповідно до висунутих гіпотез; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується; 5) вимірювання вихідного й підсумкового стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми та цілям експерименту (Гурвич, 1980, с. 39).

Об'єктом експериментального навчання є методика формування вмінь МАу майбутніх учителів англійської мови.

Мета експерименту полягає у перевірці ефективності теоретично обґрунтованої та практично розробленої підсистеми вправ, спрямованих на формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови за запропонованою моделлю в природних умовах на заняттях з ПУПМ. Для досягнення мети потрібно ввести використання професійно орієнтованих вправ з навчання МА на 3 курсі ВНЗ, визначити ступінь забезпечення залучення студентів до майбутньої професійної діяльності, перевірити вплив вправ на оволодіння студентами ПОГ.

Враховуючи вимоги до проведення методичного експерименту, розглянемо наступні чотири етапи експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація отриманих даних; 4) інтерпретація отриманих даних (Ніколаєва та ін., 1999, с. 19-20).

На етапі організації експерименту ми розробили гіпотезу експериментального дослідження за такою схемою: 1) зародження гіпотези; 2) формулювання основних положень гіпотези; 3) визначення наслідків гіпотези (Штульман, 1980, с. 53).

Охарактеризуємо кожну з перелічених стадій схеми розробки гіпотези.

1. На стадії зародження гіпотези аналіз наукової літератури з проблеми навчання ПОГ, вивчення навчальних та робочих програм, підручників, навчальних посібників та матеріалів (Ніколаєва, Соловей, & Головач, 2001; Редько, Басай, & Биркун, 2005; TESOL, 2010; UCLES, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e), власні спостереження за навчальним процесом і вивчення педагогічного досвіду інших викладачів надали змогу зробити такі *висновки*:

1) на теперішній час фактично не існує науково обґрунтованої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови;

2) рівень професійної спрямованості занять із ПУПМ на 3 курсі навчання у ВНЗ залишається доволі незначним;

3) навчання майбутніх учителів англійської мови МА може виступати одним із засобів оптимізації професійної підготовки і сприяти подальшому зростанню професійної спрямованості навчального процесу;

4) формування вмінь МА набуває виняткової цінності в світлі сучасної концепції підготовки вчителя-фахівця;

5) формування вмінь МА є складовою частиною професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів англійської мови;

6) формування вмінь МА необхідно реалізувати з урахуванням загальноєвропейських та вітчизняних вимог до рівня володіння ПОГ;

7) формування вмінь МА необхідно реалізовувати на основі спеціально укладеної підсистеми професійно орієнтованих вправ.

2. На основі зазначених вище висновків ми сформулювали такий варіант робочої *гіпотези експерименту*: досягти високого рівня сформованості вмінь МА у студентів 3 курсу на заняттях з навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» можна за умови:

- обґрунтованого відбору матеріалу;
- застосування відповідної підсистеми спеціально організованих професійно орієнтованих вправ;
- вибору й визначення оптимальної організації навчання, а саме доцільності заповнення студентами таблиць спостереження під час проведення фрагментів уроку, використання цих таблиць спостереження під час проведення рефлексивної бесіди, яка закінчується письмовими відповідями на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та письмовими висновками щодо ступеня володіння певними вміннями МА.

3. Припустимо такий *наслідок* із сформульованої вище гіпотези: в результаті оптимально організованого навчання майбутніх учителів МА та використання належної підсистеми професійно орієнтованих вправ будуть сформовані вміння модифікувати мовлення вчителя англійської мови на рівні, який досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 за В. П. Беспальком (Беспалько, 1968).

Методичний експеримент було проведено на базі Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка. В експерименті взяли участь студенти трьох академічних груп III курсу Інституту філології, які навчаються за спеціальністю “Мова та література: англійська та друга іноземна мова” та які здобувають кваліфікацію «Вчитель англійської та німецької / французької мов та зарубіжної літератури основної школи».

Структуру проведення експериментального навчання МА надано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Структура експерименту з навчання мовленнєвої адаптації

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин	Група	Завдання етапів	Зміст етапів
Передекспериментальний зріз	30.11.2011	2	ЕГ-1	Зафіксувати стан декларативних знань про МА. Виявити вихідний рівень сформованості вмінь МА.	Проведення письмового опитування.
	29.11.2011 – 30.11.2011	2	ЕГ-2		
Експериментальне навчання	05.12.2011 – 29.03.2012	50	ЕГ-1	Перевірити ефективність варіантів методики.	Формування вмінь МА.
	05.12.2011 – 29.03.2012	50	ЕГ-2		
Післяекспериментальний зріз	02.04.2012	2	ЕГ-1	Виявити підсумковий рівень сформованості вмінь МА.	Проведення письмового опитування.
	03.04.2012	2	ЕГ-2		

Організація та проведення експериментального навчання передбачали вирішення таких конкретних завдань:

- 1) провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня декларативних знань про МА та сформованості вмінь МА у студентів III курсу;
- 2) проаналізувати результати передекспериментального зрізу та зіставити експериментальні групи щодо рівня володіння студентами вміннями МА з метою визначення перспективи проведення експериментального навчання;

3) провести експериментальне навчання на основі розробленої підсистеми професійно орієнтованих вправ із метою визначення ефективності двох варіантів методики навчання;

4) провести післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості вмінь МА у студентів III курсу;

5) обробити та інтерпретувати результати експериментального навчання; порівняти ефективність двох запропонованих варіантів методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови;

б) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої підсистеми професійно орієнтованих, а також щодо оптимального варіанта методики формування вмінь МА.

Спираючись на класифікацію експерименту, запропоновану П. Б. Гурвичем, ми обрали базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент (Гурвич, 1980, с. 26-36). Перевірка проводилася без спеціального відбору студентів в умовах звичайного навчального процесу. В експерименті простежувався в цілому один шлях навчання, але форма його організації була представлена в двох варіантах, які відрізнялися на етапі практики у педагогічному спілкуванні (проведення мікротенингу) використанням таблиць спостереження та організацією етапу рефлексії.

Експеримент проводився по вертикалі – порівнювалися рівні сформованості вмінь МА у студентів до та після експериментального навчання і по горизонталі – порівнювалися два варіанти методики формування вмінь МА. З одного боку, вертикальний характер експерименту надав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови. З іншого боку, горизонтальний характер експерименту дав змогу визначити оптимальну організацію навчання МА.

До неварійованих умов експерименту ми включили:

1) склад учасників експериментальних груп (три групи студентів III курсу англійського відділення Інституту філології);

- 2) тривалість експериментального навчання;
- 3) використання однакової підсистеми вправ (кількість і послідовність вправ);
- 4) обсяг та предметний зміст навчального матеріалу;
- 5) зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- 6) критерії оцінювання рівня володіння вміннями МА;
- 7) експериментатор (автор дисертаційного дослідження).

Варійованою умовою була організації етапу рефлексії у письмовій або усній формі. Як ми зазначали раніше (див. підрозділ 2.3.), згідно з першим варіантом методики навчання МА, студенти експериментальної групи 1 (ЕГ-1) під час проведення мікротенингу заповнювали таблиці спостереження, які потім використовували під час рефлексивної бесіди, письмово відповідали на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та робили висновки щодо ступеня володіння певними вміннями МА. У другому варіанті методики, за яким навчалася експериментальна група 2 (ЕГ-2), участь студентів у мікротенингу проходила без заповнення таблиць спостереження та під час рефлексивної бесіди завдання виконувалися в усній формі (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Особливості двох варіантів методики на різних етапах навчання мовленнєвої адаптації в межах одного блоку навчального модуля

Етапи навчання	ЕГ-1	ЕГ-2
Вступний етап	Набуття декларативних знань про цілі навчання МА, функції мовлення вчителя ІМ на уроці, рівні модифікації мовлення вчителя. Розглядаються ефективні шляхи модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячений навчальний модуль.	
Етап І Тренування у педагогічному спілкуванні	Виконання професійно орієнтованих вправ та комунікативних професійно орієнтованих (методичних) завдань.	

Етап II Практика у педагогічному спілкуванні	Участь у мікротенингу. Виконання підготовлених професійно орієнтованих вправ.	
	1. Заповнення таблиць спостереження за виконанням підготовлених вправ.	1. Коментування викладачем виконання підготовлених вправ.
Етап III Рефлексія	2. Участь студентів у рефлексивній бесіді: 2.1. відповіді на питання для узагальнення знань щодо ефективних шляхів модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячений модуль;	
	2.2. аналіз власного фрагмента уроку або найбільш вдалого фрагмента, який спостерігали (із використанням таблиць спостереження) 3. Письмові відповіді на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА. 4. Письмовий висновок: 1) визначити ступінь володіння вміннями МА; 2) сформулювати питання, яке залишилось дещо незрозумілим або викликало особливий інтерес і тому потребує подальшого більш глибокого вивчення.	2.2. аналіз власного фрагмента уроку або найбільш вдалого фрагмента, який спостерігали 3. Усні відповіді на загальні питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА. 4. Усний висновок: 1) визначити ступінь володіння вміннями МА; 2) сформулювати питання, яке залишилось дещо незрозумілим або викликало особливий інтерес і тому потребує подальшого більш глибокого вивчення.

Після етапу підготовки експерименту ми перейшли до наступного етапу проведення експерименту – його реалізації.

3.2. Організація та реалізація експерименту

Другий підрозділ присвячено опису організації та проведенню експериментального навчання.

Реалізація експериментальної перевірки відбувалася на базі Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка протягом I – II семестрів (листопад – квітень) 2011/2012 навчального року. В експерименті взяли участь 6 підгруп студентів III курсу в кількості 50 осіб, які здобувають кваліфікацію «Вчитель англійської та німецької / французької мов та зарубіжної літератури основної школи» (підгрупа 331(1) – 10 студентів, підгрупа 331(2) – 10 студентів, підгрупа 332(1) – 5 студентів, підгрупа 332(2) – 8 студентів, підгрупа 333(1) – 9 студентів, підгрупа 333(2) – 8 студентів). В ЕГ-1 кількістю 25 осіб, яка включала підгрупи 331(1), 331(2) та 332(1), експериментальне навчання здійснювалось за першим варіантом методики, а в ЕГ-2 кількістю 25 осіб, яка включала підгрупи 332(2), 333(1) та 333(2), студенти навчалися за другим варіантом методики.

Експериментальне навчання проводилось у форматі змістового модуля, який складався з чотирьох навчальних модулів, під час занять із дисципліни “Практика усного та писемного мовлення” і складалося з 32 аудиторних занять загальної кількостю 30 академічних годин та з 20 академічних годин самостійної роботи студентів у позааудиторний час (див. табл. 2.3, підрозділ 2.3.). Модульний курс формування вмінь МА включав оволодіння шляхами модифікації мовлення вчителя англійської мови на різних лінгвістичних рівнях. Студенти навчалися за укладеними нами блоками професійно орієнтованих вправ та методичних завдань.

Проведення методичного експерименту включало такі етапи:

- 1) письмовий передекспериментальний зріз, мета якого є визначення вихідного рівня декларативних знань про МА та сформованості вмінь МА у студентів III курсу;
- 2) власне експериментальне навчання;
- 3) письмовий післяекспериментальний зріз, який має на меті встановити підсумковий рівень сформованості вмінь МА у студентів;
- 4) обробка експериментальних даних, їх аналіз, інтерпретація та формулювання висновків щодо ефективності розробленої підсистеми професійно орієнтованих, а також щодо оптимального варіанту методики формування вмінь МА.

Перейдемо до детальної характеристики зазначених вище етапів проведення методичного експерименту.

Письмовий передекспериментальний зріз складався з двох частин. Перша частина містила завдання анкети (див. Додаток Д.1), метою якої була фіксація стану декларативних знань студентів про вміння МА як важливу складову частину лінгвометодичних умінь майбутнього вчителя англійської мови. Об'єктами контролю були декларативні знання про МА та функції адаптивного мовлення вчителя на уроці.

Проведене письмове опитування було навчальним, груповим, одноаспектним (увагу було сфокусовано на одному аспекті знань студентів – декларативні знання про МА), одноразовим і тривало 30 хвилин. Об'єктами анкетування були декларативні знання студентів про адаптивність мовлення вчителя ІМ, способи досягнення адаптивності мовлення вчителя ІМ, вміння МА, вплив модифікації мовлення вчителя на оволодіння учнями ІМ, шляхи модифікації мовлення вчителя та функції адаптивного мовлення вчителя на уроці.

Під час проведення першого етапу передекспериментального зрізу пропонувалося виконати завдання множинного вибору, в яких необхідно вибрати одну правильну відповідь із трьох; завдання множинного вибору, в якому потрібно вибрати дві правильні відповіді із чотирьох; завдання

множинного вибору, в яких потрібно вибрати три правильні відповіді із чотирьох, п'яти або шести запропонованих відповідей; завдання на встановлення відповідності. Оскільки студентам потрібно було сприйняти й зрозуміти зміст наукових понять, опитування проводилося українською мовою. За кожну правильну відповідь анкети у завданнях з вибором однієї правильної відповіді студент отримував 1 бал. За кожну правильну відповідь у інших завданнях студент отримував 0.5 бали, за неправильну відповідь – 0 балів. Максимальний бал за відповіді анкети дорівнював 16 балів.

Представимо результати першої частини передекспериментального зрізу в табл. 3.3. У повному обсязі результати передекспериментального зрізу представлені у Додатку Д.2.

Таблиця 3.3

Результати показників першої частини передекспериментального зрізу

Індекс групи	Середня кількість у балах (Макс. 16)	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	10,24	0,64
ЕГ-2	10,32	0,65

Після отримання результатів першого етапу передекспериментального зрізу щодо стану декларативних знань студентів про МА ми встановили «коефіцієнт навченості» студентів у двох експериментальних групах (Беспалько, 1968, с. 52-69). Для підрахунку «коефіцієнта навченості» ми застосували формулу В. П. Беспалька:

$$K = \frac{Q}{N},$$

де K – коефіцієнт навченості;

Q – сумарна кількість набраних студентом балів по всіх критеріях анкети;

N – максимальна кількість балів по всіх критеріях, яка в нашому випадку дорівнює 16.

Слідом за В. П. Беспальком, достатнім вважаємо рівень виконання тесту, де коефіцієнт навченості більший або рівний 0,7 ($K \geq 0,7$). Отримані «середні коефіцієнти навченості» в ЕГ-1 та ЕГ-2 дорівнюють відповідно 0,64 та 0,65. Це свідчить про те, що у більшості студентів, які відповідали на питання першої частини передекспериментального зрізу, загальний рівень декларативних знань про МА та функції адаптивного мовлення вчителя на уроці майже досягає норми. Однак, як виявилось під час аналізу результатів виконання завдань другої частини (див. Додаток Д.4), цей достатньо високий показник рівня декларативних знань не перетворився на наявність сформованих умінь МА у студентів.

Аналіз відповідей на запитання анкети показав, що студенти недостатньо розуміють, які шляхи модифікації мовлення вчителя ведуть до кращого розуміння та більш швидкого реагування з боку учнів, не усвідомлюють вплив модифікації мовлення вчителя на оволодіння учнями ІМ та якими способами досягається адаптивність мовлення вчителя ІМ, неповно уявляють значення терміну «адаптивність мовлення вчителя».

Також труднощі студентів були пов'язані з визначенням вмінь МА, задач та функцій адаптивного мовлення вчителя. Отже, очевидно, що під час проведення експериментального навчання необхідно сформувати певну систему декларативних знань про МА як основу для формування адаптивних умінь мовлення вчителя ІМ.

Розглянемо другий етап передекспериментального зрізу, письмові завдання якого були спрямовані на визначення вихідного рівня сформованості вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови (див. Додаток Е.1).

Проведене письмове тестування було навчальним, груповим, одноаспектним (фіксувались мовленнєві вміння МА), дворазовим (подібне тестування було проведено також в рамках післяекспериментального зрізу) і тривало 50 хвилин. Об'єктами тестування вмінь МА виступали вміння майбутніх учителів англійської мови модифікувати власне мовлення на уроці в залежності від рівня підготовки учнів (для учнів різних класів), а саме:

- 1) адаптивні вміння організації (вміння модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги);
- 2) адаптивні вміння оцінювання та корекції (вміння модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення);
- 3) адаптивні вміння стимулювання (вміння модифікувати формулювання питання-стимулу);
- 4) адаптивні вміння фасилітації (вміння модифікувати шляхи заохочення учнів та надання допомоги у вирішенні завдань);
- 5) адаптивні вміння інформування (вміння модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру);
- 6) адаптивні вміння контролю (вміння модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння, виконання учнями завдання).

Відповідно до шести зазначених вище груп адаптивних умінь мовлення вчителя англійської мови студентам пропонувалися 6 завдань, які передбачали вільно конструйовані відповіді (студенти писали власні варіанти відповідей на питання). Завдання №1 містило 4 питання, які перевіряли вихідний рівень сформованості адаптивних умінь організації (модифікувати шляхи привертання уваги для учнів 4 класу, модифікувати формулювання інструкцій для учнів 9, 6 та 5 класів). У завданні №2 необхідно було модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення для учнів 7 класу. Завдання №3 фокусувало увагу на вмінні модифікувати формулювання питання-стимулу для учнів 2 класу. Завдання №4 складалося з 2 питань, які перевіряли вміння модифікувати шляхи заохочення учнів та надання допомоги у вирішенні завдань для учнів 8 класу. Вміння модифікувати формулювання повідомлення нової інформації для учнів 3 класу перевірялося за допомогою завдання №5. Завдання №6 об'єднувало 3 питання для з'ясування вихідного рівня сформованості умінь модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння навчальної інформації та етапу виконання завдання учнями 5 класу.

Оскільки метою зрізів у межах нашого дослідження є виявлення рівня сформованості умінь МА, тобто умінь ПОГ, що включають уміння

монологічного та діалогічного мовлення, ми вибрали два види критеріїв для оцінювання відповідей студентів. По-перше, ми включили певні критерії, що пропонуються дослідниками для перевірки рівня розвитку монологічного та діалогічного мовлення: завершеність завдання (обсяг, якість, відповідність і чіткість інформації; досягнення комунікативної мети висловлювання); вживання мовних одиниць (мовна грамотність; адекватне використання мови; діапазон використаних граматичних структур та лексичних одиниць) (Ніколаєва та ін., 2001, с. 233-234).

По-друге, необхідним критерієм оцінювання успішності виконання завдань виступала відповідність висловлювання вчителя рівню підготовки групи та конкретній педагогічній ситуації, тобто у завданнях зрізу було визначено певний клас, для учнів якого необхідно було сформулювати інструкцію, питання, пояснення, тощо. Оскільки вказана відповідність досягається шляхом модифікації мовлення вчителя на різних лінгвістичних рівнях, ми розглядали відповіді студентів із урахуванням такого критерію, як наявність або відсутність модифікації мовлення вчителя на таких рівнях:

а) лексичному, тобто модифікації мовлення за допомогою перефразування з метою уникання слів, яких не знають учні, використання переважно базової лексики, загальної лексики високої частотності вжитку, стилістично нейтральних лексичних одиниць;

б) синтаксичному, тобто модифікації мовлення шляхом використання коротких речень, спрощень у структурі речення, уникання скорочень слів, прислівників перед дієсловами, використання у складних реченнях сурядного зв'язку частіше за підрядний, вживання дієслів переважно у теперішньому часі;

в) на рівні дискурсу, тобто модифікації мовлення шляхом використання: 1) питання-стимулу у вигляді відкритих спеціальних запитань (*What do you think of...? Could you tell me...?*); 2) додаткового альтернативного питання після спеціального (*What has Ben got? Well, has he got a bicycle, or a pen, or a book?*); 3) додаткового неповного запитання після спеціального (*What did he want? A book?*); 4) запитань, які сфокусовані на попередні знання учнів щодо форми або

значення мовної одиниці або структури, та на які вчитель знає відповідь (*display questions* (Long & Sato, 1983, с. 268-285)); 5) часткового повторення.

Тестування проводилося англійською мовою. За кожну правильну повну відповідь студент отримував 1 бал, за неповну відповідь – 0,5 бали, за неправильну відповідь – 0 балів. Максимальний бал за виконання завдань другої частини передекспериментального зрізу дорівнював 20 балів.

Представимо результати другої частини передекспериментального зрізу в табл. 3.4. У повному обсязі результати передекспериментального зрізу представлені у Додатку Д.4.

Таблиця 3.4

Результати показників другої частини передекспериментального зрізу

Індекс групи	Середня кількість у балах (Макс. 20)	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	8,84	0,44
ЕГ-2	8,38	0,42

Аналогічно до процедури статистичної обробки першої частини передекспериментального зрізу ми встановили «коефіцієнт навченості» студентів у двох ЕГ (Беспалько, 1968, с. 52-69). Отримані «середні коефіцієнти навченості» в ЕГ-1 та ЕГ-2 дорівнюють відповідно 0,44 та 0,42, що показує низький вихідний рівень сформованості вмінь МА, оскільки, слідом за В. П. Беспальком, достатнім вважаємо рівень виконання тесту, де коефіцієнт навченості більший або рівний 0,7 ($K \geq 0,7$).

Для визначення можливості проведення експериментального навчання ми порівняли вихідний рівень сформованості вмінь МА у студентів груп ЕГ-1 та ЕГ-2. Поділяючи думку науковців (Гурвич, 1980, с. 65), ми вважаємо, що групи є готовими до проведення експериментального навчання за умови, якщо вони мають однаковий розподіл ознаки навченості МА.

З метою уточнення вірогідності результатів зрізу ми використали критерій узгодження розподілу χ^2 Пірсона (Сидоренко, 2002, с. 113-141).

Вихідні дані для застосування критерію представлені в табл. Д.4.1 (див. Додаток Д.4). В таблиці упорядковано результати другої частини зрізу двох груп відповідно до коефіцієнту навченості студентів. Коефіцієнти навченості студентів ЕГ-1 вважаємо вибіркою 1, коефіцієнти навченості студентів ЕГ-2 – вибіркою 2.

Для підрахунку отриманих результатів передекспериментального зрізу ми сформулювали нульову (H_0) і альтернативну (H_1) гіпотези:

H_0 : емпіричний розподіл вибірки 1 не відрізняється від емпіричного розподілу вибірки 2. Це гіпотеза про відсутність розбіжностей у групах щодо розподілу ознаки навченості МА

H_1 : емпіричний розподіл вибірки 1 відрізняється від емпіричного розподілу вибірки 2. Доведення альтернативної гіпотези є підтвердженням розбіжностей у групах щодо розподілу ознаки навченості МА.

Для перевірки сформульованих вище гіпотез нам потрібно встановити кількість появи різних значень ознаки у двох вибірках, які ми аналізуємо (Сидоренко, 2002, с. 114) (див. Додаток Д.4 табл. Д.4.2). Очевидно, що неможливо використати кожне окреме значення вибірки як розряд для аналізу частоти їх появи, оскільки деякі значення ознаки зустрічаються лише в одній вибірці (значення 0,23 зустрічається лише у вибірці 1) або зустрічаються у двох вибірках, але кількість їхніх проявів менша, ніж інших значень (значення 0,60 зустрічається 2 рази, значення 0,33 – 6 разів). Нам потрібно перейти від аналізу частоти появи кожного окремого значення вибірки до аналізу частоти потрапляння значень вибірки в інтервали, які є рівними за розміром і покривають собою всі значення, що зустрічаються у вибірках. Пропонуємо три рівних за довжиною інтервали:

інтервал 1=[0,23; 0,37);

інтервал 2=[0,37; 0,51);

інтервал 3=[0,51; 0,65].

Множина: інтервал 1 \cup інтервал 2 \cup інтервал 3 включає всі різні значення з двох вибірок. Підрахуємо кількість різних значень ознаки, які зустрічаються у кожному із запропонованих інтервалів. В табл. 3.5 у стовпці емпіричних частот надано результати підрахунків. Для обох груп ЕГ-1 та ЕГ-2 сума значень частот, тобто кількість елементів у вибірках, дорівнює 25 (кількість студентів у кожній групі), що показує правильність визначення нами частот потрапляння значень вибірок в інтервали.

Таблиця 3.5

Розрахунок частот критерію χ^2 Пірсона

Розряди - Інтервали	Емпіричні частоти		Суми емпіричних частот по інтервалам	Теоретичні частоти	
	ЕГ-1	ЕГ-2		ЕГ-1	ЕГ-2
Інтервал 1	7	8	15	7,5	7,55
Інтервал 2	10	12	22	11	11
Інтервал 3	8	5	13	6,5	6,5
Суми емпіричних частот по групі	25	25	50	25	25

Стовпці теоретичних частот визначимо за таким правилом: нехай потрібно знайти теоретичну частоту інтервалу i для групи j , при тому, що суми емпіричних частот рівні, тоді значення теоретичної частоти, яке нас цікавить, знайдемо як :

$$f'_{ij} = \frac{\sum f_{ij}}{2}$$

де $\sum f_{ij}$ – сума емпіричних частот двох груп для інтервалу i ;

У нашому випадку:

$$f'_{11} = f'_{12} = \frac{15}{2} = 7,5, \quad f'_{21} = f'_{22} = \frac{22}{2} = 11,$$

$$f'_{31} = f'_{32} = \frac{13}{2} = 6,5.$$

Зауважимо, що збіг значення теоретичних частот для всіх інтервалів у двох групах (ЕГ-1 та ЕГ-2) було отримано завдяки однаковій кількості

студентів у групах i , як наслідок, однакової кількості елементів у двох досліджуваних вибірках.

Використовуючи обчислення, надані в табл. Д.4.3 (див. Додаток Д.4), знайдемо число χ^2 , за формулою (Сидоренко, 2002, с. 124):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{i=6} \frac{(f_i - f'_i)^2}{f'_i},$$

У нашому випадку:

$$\chi^2 = 0,0333 + 0,0909 + 0,3462 + 0,0333 + 0,0909 + 0,3462 = 0,9408$$

Для того, щоб визначити критичні значення критерію, знайдемо число ступенів вільності за формулою (Сидоренко, 2002, с. 129):

$$v = (k - 1) \cdot (c - 1)$$

де k – число розрядів, за якими знаходили відповідні частоти;

c – число вибірок, які порівнюються.

У нашому випадку: $v = (3 - 1) \cdot (2 - 1)$, $v=2$.

За таблицями для критичних значень критерію χ^2 маємо:

$$\chi^2_{кр} = \begin{cases} 5,992 (p \leq 0,05); \\ 9,211 (p \leq 0,01). \end{cases}$$

Порівняємо значення $\chi^2_{кр}$ з χ^2 .

$$\chi^2 < \chi^2_{кр} (0,05),$$

$$0,9408 < 5,992.$$

Зобразимо проведені розрахунки схематично на малюнку вісі значущості (див. рис. 3.1).

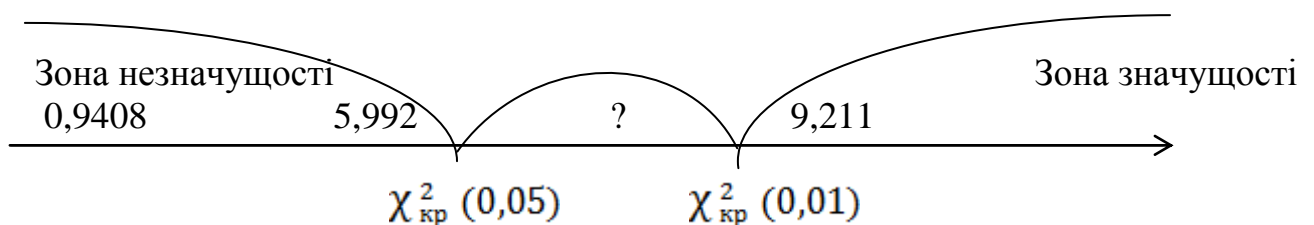


Рис. 3.1. Визначення критерію для перевірки емпіричного розподілу вибірок

Отримане емпіричне значення знаходиться в зоні незначущості. Це означає, що ми приймаємо H_0 (емпіричний розподіл вибірки 1 не відрізняється від емпіричного розподілу вибірки 2).

Отже, відсутність розбіжностей в ЕГ-1 та ЕГ-2 щодо розподілу ознаки рівня сформованості вмінь МА свідчить про готовність цих груп до експериментального навчання.

Аналіз результатів другої частини передекспериментального зрізу дав можливість виявити та охарактеризувати труднощі студентів під час відповідей на питання відкритого типу. Виявилось, що першочергові проблеми студентів були пов'язані з модифікацією шляхів привертання уваги учнів та формулювання інструкцій. У більшості випадків студенти виявили нездатність модифікувати формулювання питань-стимулів та питань для перевірки ступеня розуміння учнями навчальної інформації та етапу виконання завдання учнями. Також студенти проявили низький рівень сформованості вмінь модифікувати формулювання повідомлення нової інформації та шляхи надання допомоги учням у вирішенні завдань.

Зазначимо, що студенти відчували труднощі під час використання автентичних виразів класного вжитку, тобто, у відповідях були присутні зразки мовленнєвих висловлювань учителя англійської мови на уроці, які є нормативними з точки зору системи мови, але вони не вважаються автентичними відповідно до їх використання носіями мови.

Після аналізу результатів передекспериментального зрізу та визначення вихідного рівня сформованості вмінь МА студентів було проведено безпосередньо експериментальне навчання. Експеримент відбувався за звичайних навчальних умов та носив відкритий характер, оскільки в ході його проведення вносилися необхідні зміни з урахуванням тих труднощів, з якими студенти зіткнулись під час виконання запропонованих професійно орієнтованих вправ.

Робота із запропонованою підсистемою вправ проводилася на двох-трьох заняттях на тиждень під час занять із ПУПМ протягом 13 тижнів у першому та

другому семестрах. У межах чотирьох навчальних модулів експериментальної моделі навчання МА проведено 32 аудиторних заняття. Залежно від етапу навчання на роботу за експериментальними матеріалами відводилося від 0,5 до 2 академічних годин (див. табл. 2.5).

На початку заняття кожен студент отримував примірник розроблених методичних навчальних матеріалів, що забезпечувало одночасну роботу всіх учасників експерименту в індивідуальному, парному режимі та режимі малих груп. Контроль за виконанням вправ та методичних завдань для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів здійснювався систематично в усній та письмовій формах.

Нагадаємо, що навчальний процес в обох експериментальних групах було організовано у відповідності до описаної у другому розділі моделі навчання МА. Студенти в групах ЕГ-1 та ЕГ-2 навчалися МА на основі однакового навчального матеріалу та із використанням однієї підсистеми професійно орієнтованих вправ. Водночас студенти обох груп в ході самостійної позааудиторної роботи оволодівали вміннями МА, які були опрацьовані на попередньому аудиторному занятті. Варійована умова була представлена в двох групах на паралельних заняттях таким чином:

в ЕГ-1 студенти, по-перше, обов'язково заповнювали таблиці спостереження на етапі рефлексії під час проведення мікротенингу, яке було організоване на занятті № 4 та № 8 у кожному з чотирьох навчальних модулів. Більш того, студентами різних підгруп заповнювалися різні варіанти таблиць спостереження, які мали відмінність у структурі питань. Заповнення таблиць спостереження першого варіанту надало можливість студентам, використовуючи отримані знання та сформовані вміння МА, активізувати свою розумову діяльність та розвинути самостійність щодо приймання рішень. Під час проведення другої частини етапу рефлексії студенти приймали участь у рефлексивній бесіді та відповідали на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА;

в ЕГ-2 студенти також брали участь у мікротенингу та проводили фрагменти уроків, але вони не заповнювали таблиці спостереження. Під час рефлексивної бесіди студенти ЕГ-2 давали відповіді щодо самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та робили висновки відносно ступеня володіння певними вміннями МА в усній формі.

У розгорнутому вигляді із зазначенням видів занять експеримент представлено у підрозділі 2.3. під час опису моделі навчання МА (див. рис. 2.4).

Розроблену підсистему вправ, яка використовувалася під час експериментального навчання, представлено в Додатку А.

Після проведення експериментального навчання за запропонованою методикою був проведений післяекспериментальний зріз. Його метою було визначення підсумкового рівня сформованості вмінь МА у студентів.

Післяекспериментальний зріз проводився аналогічно до процедури написання другої частини передекспериментального зрізу. Завдання післяекспериментального зрізу за формою та суттю були подібними завданням другої частини передекспериментального зрізу (див. Додаток Е.1) та оцінювались за тією ж самою шкалою.

Таким чином, висвітлення першорядних питань організації та реалізації експериментального навчання дозволяє перейти до останнього етапу проведення експерименту – констатації та інтерпретації його результатів.

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання

З метою визначення підсумкового рівня сформованих умінь МА після завершення експерименту за запропонованою методикою був проведений післяекспериментальний зріз. Отримані результати післяекспериментального зрізу представлено в табл. 3.6. У повному обсязі таблиці представлено в Додатку Е.2.

Таблиця 3.6

Результати показників післяекспериментального зрізу

Індекс групи	Середня кількість убалах (Макс. 20)	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	16,52	0,83
ЕГ-2	14,84	0,74

Наведемо середні результати виконання студентами завдань перед- і післяекспериментального зрізів у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментального зрізів для визначення рівня сформованості вмінь МА

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст
	до експериментального навчання	після експериментального навчання	
ЕГ-1	0,44	0,83	0,39
ЕГ-2	0,42	0,74	0,32

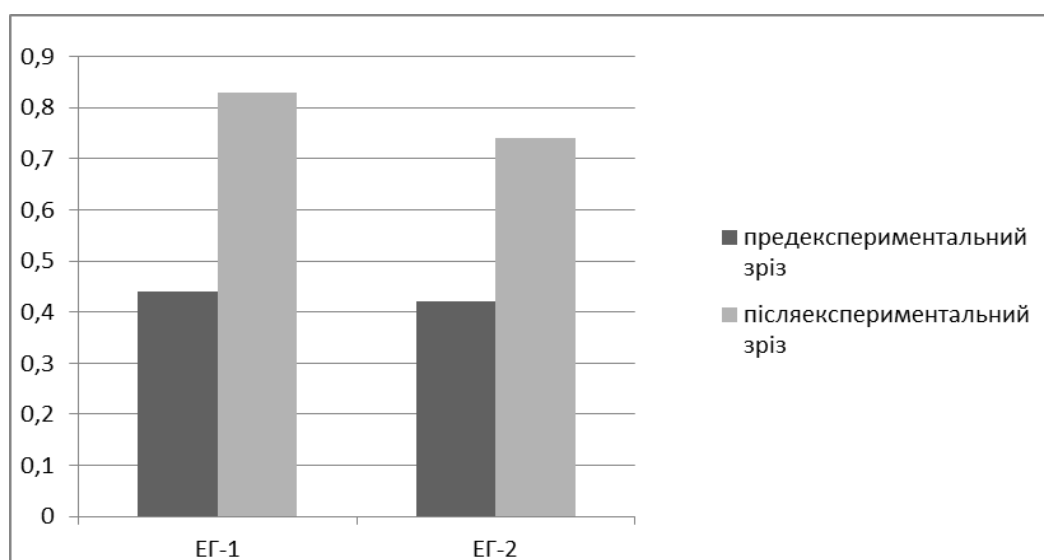


Рис. 3.2. Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів для визначення рівня сформованості вмінь МА

З табл. 3.7 та рис. 3.2. видно, що середній коефіцієнт навченості студентів за результатами післяекспериментального зрізу перевищує середній показник за результатами передекспериментального зрізу. Приріст середнього балу коефіцієнту навченості є достатньо суттєвим; в ЕГ-1 він складає 0,39, а в ЕГ-2 – 0,32. Отримані результати післяекспериментального зрізу вказують на доцільність використання розробленої підсистеми професійно орієнтованих вправ для навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

Дані післяекспериментального зрізу вможливають визначення більш ефективного способу організації навчання МА. Вважаємо за необхідне перевірити значущість отриманих змін у середніх показниках за допомогою критерію кутового перетворення Фішера (Сидоренко, 2002, с. 158-171), який дозволяє зіставити дві вибірки за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника. Даний критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, який нас цікавить. Суть кутового перетворення Фішера полягає у переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється у радіанах. Більшій відсотковій частці відповідає більший кут φ^* , а меншій частці – менший. Під терміном «є ефект» ми розуміємо, що визначений для певного студента коефіцієнт рівня сформованості вмінь МА не менший 0,7.

Таким чином, критерій порівняє відсоткові частки студентів у групах ЕГ-1 та ЕГ-2, які досягли достатнього рівня сформованості вмінь МА після проведення експерименту. Шляхом порівняння відсоткових частин ми отримаємо відповідь на запитання, чи зміни значень у відсоткових частках мають значущий характер з точки зору статистичних закономірностей.

Середній коефіцієнт рівня сформованості вмінь МА у студентів групи ЕГ-1 за результатами післяекспериментального зрізу склав 0,83, у групі ЕГ-2 – 0,74 (див. табл. 3.6). Проте потрібно перевірити, чи є вищезазначені відмінності у середніх показниках дійсно значущими. Результати післяекспериментального зрізу для груп ЕГ-1 та ЕГ-2 представлені у Додатку Е.2. Коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ-1, отримані в результаті

післяекспериментального зрізу, вважаємо вибіркою 1; коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ-2, виявлені в ході післяекспериментального зрізу – вибіркою 2.

Далі для проведення дослідження за допомогою критерію Фішера ми сформулювали дві статистичні гіпотези – нульову (H_0), яка свідчить про відсутність відмінностей, та альтернативну (H_1) про значимість відмінностей.

Нульова гіпотеза (H_0): частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнту рівня сформованості вмінь МА за результатами післяекспериментального зрізу (вбірка 1) не більша, ніж у виборці 2;

Альтернативна гіпотеза (H_1): частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнту рівня сформованості вмінь МА за результатами післяекспериментального зрізу (вбірка 1) більша, ніж у виборці 2.

У порівнянні беруть участь тільки відсоткові частки студентів груп ЕГ-1 та ЕГ-2, в яких «є ефект». Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: «є ефект», «немає ефекту» (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Відсоткові частки студентів ЕГ-1 та ЕГ-2 щодо виконання завдань
післяекспериментального зрізу**

Індекс групи	«Є ефект»: задача вирішена			«Немає ефекту»: задача невирішена		Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	φ	кількість студентів	відсоткова частка	
ЕГ-1	25	100%	3,142	0%	0%	25
ЕГ-2	17	68%	1,939	32%	32%	25

Визначимо відповідні кутові значення (φ – значення центрального кута) для двох відсоткових часток за табл. XII Додатка 1 (Сидоренко, 2002, с. 330-332).

Зіставимо відсоткові частки учасників експерименту, в яких «є ефект» із експериментальних груп ЕГ-1 та ЕГ-2.

$$\varphi_1 (100 \%) = 3,142$$

$$\varphi_2 (68 \%) = 1,939$$

Підрахуємо емпіричне значення величини φ^* за формулою:

$$\varphi^* = \frac{|\varphi_1 - \varphi_2|}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Нагадаємо, що вибіркою 1 ми назвали ряд із вищим значенням (ЕГ-1), а вибірка 2, відповідно, є рядом із нижчим значенням (ЕГ-2).

Підрахуємо емпіричне значення φ^*

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 1,939) \sqrt{\frac{425}{42}} = 1,203 \cdot 3,181 = 3,827.$$

Критичні значення критерію встановимо за таблицею значущості різних значень критерію Фішера [0, с. 332].

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05); \\ 2,31 (p \leq 0,01). \end{cases}$$

Порівняємо емпіричне значення з критичним значенням критерію:

$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр.}}, 3,827 > 2,31;$$

Побудуємо «вісь значущості» (див. рис. 3.3 на с. 175).

Отримане емпіричне значення критерію φ^* знаходиться у зоні значущості. Таким чином, нульова гіпотеза (H_0) відкидається і приймається альтернативна гіпотеза (H_1), яка свідчить про наявність розбіжностей відсоткових часток двох вибірок, тобто, частка студентів, які досягли та

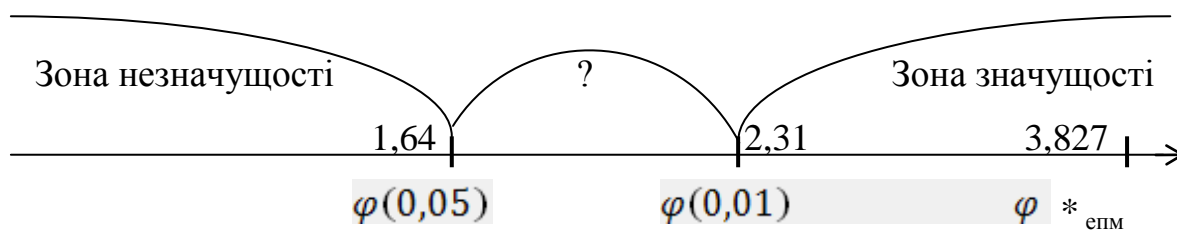


Рис. 3.3. Визначення критерію Фішера для результатів післяекспериментального зрізу в групах ЕГ-1 та ЕГ-2

перевищили достатній коефіцієнт рівня сформованості вмінь МА 0,7 за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ-1 значно відрізняється від ЕГ-2.

На основі отриманого результату ми можемо зробити висновки, що перший варіант методики формування вмінь МА із застосуванням таблиць спостереження під час проведення мікротенингу та залученням студентів до рефлексивної бесіди виявляється більш ефективним у порівнянні з другим варіантом, оскільки в результаті експериментального навчання студенти мають більш високі показники рівня сформованості вмінь МА.

Одночасно, проведений нами методичний експеримент дав змогу практично переконатися, що виконання професійно орієнтованих вправ та методичних завдань за другим варіантом методики має позитивний вплив на формування адаптивних умінь мовлення вчителя ІМ, стимулює пізнавальну діяльність та усвідомлення власного потенціалу майбутніх учителів ІМ, підвищує рівень самооцінки.

Для подальшого більш детального аналізу ефективності двох варіантів методики навчання МА ми застосували Q – критерій Розенбаума (Сидоренко, 2002, с. 42-48), який оцінює відмінності між двома вибірками за рівнем ознаки, яка кількісно виміряна та чисельно представлена у двох аналізованих вибірках. Як і в попередньому випадку під час розрахунку критерію Фішера, коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ-1, отримані в результаті післяекспериментального зрізу, складають вибірку 1; коефіцієнти навченості

студентів групи ЕГ-2 – вибірку 2 (див. Додаток Е.2 табл. Е.2.1). Максимальний коефіцієнт навченості у групі ЕГ-1 – 0,93, у групі ЕГ-2 – 0,9.

У нашому дослідженні кількість елементів у вибірках має значення $n_1=n_2=25$. Отже, застосування критерію Розенбаума є можливим, оскільки виконуються наступні умови: 1) у кожній вибірці повинно бути не менше 11 елементів; 2) кількість елементів в обох вибірках не перевищує 50; 3) абсолютна величина різниці між кількостями елементів обох вибірок не перевищує 10 (Сидоренко, 2002, с. 43).

Сформулюємо статистичні гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0): рівень ознаки у вибірці 1 не перевищує рівня ознаки у вибірці 2;

Альтернативна гіпотеза (H_1): рівень ознаки у вибірці 1 перевищує рівень ознаки у вибірці 2.

Знайдемо значення S_1 (кількість значень вибірки 1, які більші максимального значення ознаки вибірки 2) та S_2 (кількість значень вибірки 2, які менші мінімального значення ознаки вибірки 1) (див. Додаток Е.2 табл. Е.2.1).

У нашому випадку: $S_1=2$; $S_2=12$.

Емпіричне значення $Q_{\text{емп.}}$ критерію за формулою складає (Сидоренко, 2002, с. 46):

$$Q_{\text{емп.}} = S_1 + S_2 = 2 + 12 = 14$$

Встановимо критичні значення критерію для кількості елементів у вибірках $n_1=n_2=25$ (Сидоренко, 2002, с. 315):

$$Q_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 9 (p \leq 0,01) \end{cases} .$$

Порівняємо значення $Q_{\text{кр.}}$ і $Q_{\text{емп.}}$:

$$Q_{\text{кр.}} (0,01) < Q_{\text{емп.}};$$

$$9 < 14.$$

Побудуємо «вісь значущості» (див. рис. 3.4).

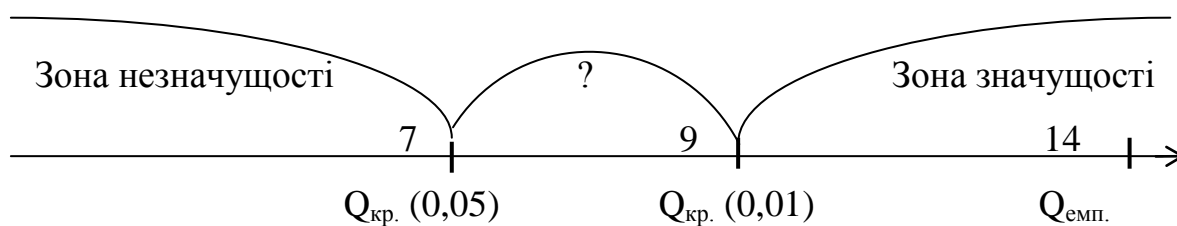


Рис. 3.4. Визначення критерію Розенбаума для результатів післяекспериментального зрізу в групах ЕГ-1 та ЕГ-2

Отримане емпіричне значення Q знаходиться у зоні значущості. Таким чином, нульова гіпотеза H_0 (рівень ознаки у вибірці 1 не перевищує рівня ознаки у вибірці 2) відкидається і приймається альтернативна гіпотеза H_1 , згідно з якою рівень ознаки у вибірці 1 перевищує рівень ознаки у вибірці 2.

Проведений аналіз надійності отриманих результатів експериментального навчання за допомогою критерію Розенбаума виявив значущі відмінності у рівнях коефіцієнтів навченості студентів груп ЕГ-1 та ЕГ-2. Вищий рівень ознаки навченості проявили студенти ЕГ-1, які проходили експериментальне навчання за першим варіантом розробленої методики навчання МА.

Дещо нижчий рівень сформованості вмінь МА у студентів ЕГ-2 свідчить, що підсистема запропонованих професійно орієнтованих вправ сприяє ефективному навчанню МА, але застосування таблиць спостереження під час проведення мікротенингу та участь студентів у рефлексивних бесідах з виконанням письмових завдань активізує формування вмінь МА. Ця перевірка дозволила нам повторно прийти до висновку, що формування вмінь МА за першим варіантом методики є більш доцільним та результативним.

Завдяки проведеному якісному аналізу результатів післяекспериментального зрізу в обох експериментальних групах нами було виявлено як ознаки позитивних змін у рівні сформованості вмінь МА, так і деякі труднощі, з якими зустрілися студенти під час відповідей на питання відкритого типу.

Спочатку охарактеризуємо спільні покращення у рівні сформованості вмінь МА для студентів груп ЕГ-1 та ЕГ-2.

По-перше, майже безпомилково були виконані завдання з модифікації питань для перевірки ступеня розуміння учнями навчальної інформації, що вказує на високий рівень сформованості *адаптивних умінь контролю* (див. табл. 3.9 на с. 179).

По-друге, у порівнянні з результатами передекспериментального тесту більшість студентів показала покращений рівень:

- 1) *адаптивних умінь стимулювання* під час виконання модифікації формулювання питань-стимулів для вилучення інформації та підтримки бесіди,
- 2) *адаптивних умінь організації*, але це стосується тільки модифікації формулювання інструкцій під час пояснення домашнього завдання учням.

По-третє, було використано більше автентичних зразків мовленнєвих висловлювань учителя англійської мови на уроці.

Нами було помічено такі труднощі, спільні для груп ЕГ-1 та ЕГ-2:

1. Першочергові утруднення були пов'язані із застосуванням студентами *адаптивних умінь організації*, а саме, під час виконання завдань з модифікації формулювання інструкцій для організації роботи з вправою із використанням конспекту плану уроку. Більш того, нами було з'ясовано, що учасники експерименту показали недостатній рівень сформованості вмінь модифікації шляхів привертання уваги під час порушення учнями дисципліни на уроці.

2. Студенти відчували труднощі щодо використання *адаптивних умінь фасилітації* під час модифікації шляхів надання допомоги учням у вирішенні завдань та пропонування альтернативи у роботі (різні форми роботи, теми, ролі).

Як показує аналіз даних, існують помітні відмінності між рівнями сформованості майже всіх груп умінь МА у групах ЕГ-1 та ЕГ-2. Нагадаємо, що у групі ЕГ-1 навчання відбувалося за першим варіантом методики формування вмінь МА, а у групі ЕГ-2 – за другим варіантом методики. Нами виявлено наступні відмінності:

Таблиця 3.9

**Порівняння показників успішності виконання завдань
післяекспериментального зрізу в групах ЕГ-1 та ЕГ-2**

Номер завдання	Макс. кількість балів для одного студента	Макс. кількість балів для групи (25 студентів)	Вміння, рівень сформованості яких перевірявся	ЕГ-1 %	ЕГ-2 %	різниця %	ЕГ-1 Місце	ЕГ-2 Місце
1	6	150	Адаптивні вміння організації	77	71,3	5,7	6	5
2	2	50	Адаптивні вміння оцінювання та корекції	87	73	14	3	4
3	3	75	Адаптивні вміння стимулювання	80	77,3	2,7	5	2
4	4	100	Адаптивні вміння фасилітації	81,5	74	7,5	4	3
5	3	75	Адаптивні вміння інформування	87,3	67,3	20	2	6
6	2	50	Адаптивні вміння контролю	93	93	-	1	1

1. Найбільша різниця у рівнях сформованості *адаптивних умінь інформування*, оскільки із максимальної кількості можливих балів за це завдання відсоток балів, отриманих студентами групи ЕГ-1 під час виконання завдань з модифікації формулювання повідомлення учням нової інформації, складає 87,3%, а студентами групи ЕГ -2 – тільки 67,3%.

2. Рівень сформованості *адаптивних умінь оцінювання та корекції* у студентів ЕГ-1 відчутно вищий, ніж у студентів ЕГ-2 (відповідно 87% і 73% балів).

3. Виконання завдань на перевірку рівня сформованості *адаптивних умінь фасилітації* пройшло на 7,5% краще у студентів групи ЕГ-1, ніж у студентів групи ЕГ-2 (відповідно 81,5% і 74%).

4. Завдання на перевірку як *адаптивних умінь організації* (відповідно 77% і 71,3%), так і *адаптивних умінь стимулювання* (відповідно 80% і 77,3%) були виконані краще студентами ЕГ-1.

Таким чином, якісний аналіз результатів післяекспериментального тесту надає можливість зробити такі висновки:

а) студенти групи ЕГ-1 проявили більш високий рівень сформованості *адаптивних умінь інформування, оцінювання-корекції, фасилітації та організації*;

б) більш високі показники якості мають завдання, виконані студентами групи ЕГ-1, які проходили навчання за першим варіантом методики формування вмінь МА. Отже, більш ефективним виявився перший варіант методики навчання МА, який окрім проведення мікротенингу містить завдання, які пов'язані із заповненням таблиць спостереження та передбачає участь студентів у рефлексивній бесіді з виконанням письмових завдань.

Результати методичного експерименту дали підстави стверджувати, що, з одного боку, заповнення таблиць спостереження на етапі рефлексії сприяє підвищенню швидкості реакції студентів, оскільки час на виконання такого виду завдання обмежено і студентів просять відповідати на питання якнайшвидше. З іншого боку, опрацювання питань таблиць спостереження позитивно впливає на активізацію розумової діяльності та розвиток самостійності студентів щодо приймання рішень, які використовують отримані знання та сформовані вміння МА. Таблиці спостереження виступають одним із головних факторів досягнення ефективності навчання МА шляхом практичного застосування майбутніми вчителями отриманих знань та вмінь МА,

самостійного структурування, аналізу та узагальнення навчальної інформації. Більш того, рефлексія власної діяльності під час оцінювання свого фрагмента уроку є ваговою складовою процесу професійно-педагогічної підготовки і сприяє професійному самовдосконаленню та формуванню необхідних професійних умінь учителя ІМ.

Таким чином, спостереження за ходом самого експерименту та аналіз післяекспериментальних даних підтвердили нашу робочу гіпотезу про те, що досягнення високого рівня сформованості вмінь МА у студентів 3 курсу на заняттях із навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» буде можливим при застосуванні відповідної підсистеми спеціально організованих професійно орієнтованих вправ для оптимальної організації навчання, яке включає заповнення студентами таблиць спостереження після проведення фрагментів уроку та виконання письмових завдань під час рефлексивних бесід.

Результати експерименту дають можливість рекомендувати введення розробленої нами моделі формування вмінь МА у навчальний процес на практичних заняттях з англійської мови у мовних ВНЗ. Наступним етапом нашого дослідження є формулювання методичних рекомендацій щодо навчання майбутніх учителів МА.

3.4. Методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації

Експериментальна перевірка розробленої методики навчання МА майбутніх учителів та підтвердження доцільності її використання в навчальному процесі зумовили необхідність створення методичних рекомендацій щодо вдосконалення процесу організації навчання МА студентів третього курсу ВНЗ – майбутніх учителів англійської мови.

Формування вмінь МА у майбутніх учителів пропонується здійснювати на третьому курсі ВНЗ на практичних заняттях у рамках навчальної дисципліни

«Практика усного та писемного мовлення». З метою підвищення ефективності формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів англійської мови предметом навчального спілкування на практичних заняттях має бути формування вмінь адаптувати мовлення вчителя в залежності від педагогічної ситуації, що сприяє виявленню та ліквідації розбіжностей між фактичним рівнем знань англійської мови та професійними потребами майбутніх учителів.

Прикладом запропонованої методики навчання МА майбутніх учителів є створена модель навчання МА та підсистема професійно орієнтованих вправ, яка складається з чотирьох груп вправ для формування вмінь МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної МА.

Навчання МА не потребує співвіднесення з певною навчальною темою та може бути проведено фрагментами під час занять із ПУПМ в межах будь-якої теми. Запропонована модель навчання МА розрахована на 50 академічних годин та містить чотири навчальні модулі, кожен із яких спрямований на формування вмінь МА на певному лінгвістичному рівні шляхом виконання двох блоків вправ (по три групи вправ у кожному блоці), проведення двох фрагментів уроку, заповнення двох таблиць спостереження та участі у двох рефлексивних бесідах.

Основними організаційними формами навчання МА, між якими існує тісний взаємозв'язок, є аудиторні заняття та самостійна робота студента поза аудиторією.

Два перші навчальні модулі передбачають 7 навчальних годин аудиторної роботи та 5 навчальних годин самостійної роботи кожний. Третій та четвертий модулі містять по 8 навчальних годин аудиторної роботи та 5 навчальних годин самостійної роботи, оскільки в цих модулях проводиться поточний та підсумковий контроль рівня сформованості вмінь МА. Один навчальний модуль розрахований на цикл із 8 занять аудиторної роботи та 8 занять самостійної роботи протягом 4 тижнів. Модель навчання МА передбачає

опрацювання 4-ох навчальних модулів протягом 16 тижнів у першому та другому семестрах.

Створена нами методика навчання МА передбачає регулярне використання індивідуальних, парних, групових та фронтальних режимів роботи на практичному занятті.

Індивідуальний режим роботи використовується під час виконання студентами некомунікативних рецептивно-репродуктивних вправ, метою яких є навчити студентів аналізувати надані зразки мовлення вчителя щодо вибору лексики (або синтаксичних структур) відповідно до рівня підготовки учнів.

Під час опрацювання умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправ, які спрямовані на формування вмінь модифікувати мовлення вчителя на різних лінгвістичних рівнях в залежності від рівня підготовки учнів (див. Додаток А) рекомендуються до застосування як індивідуальний режим роботи, так і режим парної роботи, наприклад:

1) для індивідуального режиму роботи пропонуються вправи, метою яких є навчити використовувати такі засоби МА, як паузи перед важливою інформацією, зміну інтонації (піднесення тону в кінці речення); перефразування слів, яких не знають учні; синтаксичні структури, які полегшують розуміння інформації; жести та перефразування слів;

2) для режиму парної роботи розроблено вправи для навчання студентів використовувати контрастивний наголос для привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення; використовувати додатковий наголос для модифікації формулювання питання-стимулу, реагування на відповідь учня та підтримки бесіди.

Варто долучати студентів до режиму роботи в малих групах (3-4 студенти) для виконання умовно-комунікативних продуктивних вправ, які проводяться у формі рольової гри. Після її проведення студентам необхідно дати відповіді на питання щодо труднощів, які виникли у процесі виконання завдання (наприклад, вилучення інформації за допомогою модифікованих питань-

стимулів; модифікація повідомлення учням нової інформації проблемного характеру за допомогою перефразування слів, яких не знають учні).

Фронтальний режим роботи використовується під час проведення рефлексивної бесіди з метою узагальнення отриманих знань та обговорення результатів заповнення таблиць спостереження.

Окрім підсистеми професійно орієнтованих вправ необхідними засобами реалізації моделі навчання МА, використання яких потребує особливої уваги під час опрацювання кожного модуля є таблиці спостереження, які заповнюються студентами після проведення фрагмента уроку та обговорюються під час рефлексивної бесіди. Укладені таблиці спостереження охоплюють адаптивні вміння мовлення вчителя, які студент повинен продемонструвати під час проведення фрагмента уроку. Узагальнення отриманих знань та обговорення результатів заповнення таблиць спостереження відбуваються під час відповідей на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та участі студентів у рефлексивній бесіді.

Для проведення вчасного моніторингу процесу формування вмінь МА пропонуються такі форми звітності:

1) фрагменти уроків, проведені студентом після опрацювання кожного блоку вправ та методичних завдань (всього 8 фрагментів уроків);

2) заповнені студентом таблиці спостереження під час участі у мікротренінгу;

3) заповнені студентом під час рефлексивної бесіди таблиці з питаннями для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА, сформульовані у вигляді стверджень, які максимально охоплюють вміння, формування яких проводилося під час опрацювання вправ кожного блоку (див. Додаток Б);

4) письмові висновки майбутніх учителів на заключному етапі рефлексивної бесіди, які спрямовані на узагальнення матеріалу за один блок навчального модуля та самостійне виокремлення головних аспектів оволодіння вміннями МА стосовно таких питань: а) визначення ступеня володіння певними вміннями МА; б) формулювання питання, яке залишилось дещо незрозумілим

або викликало особливий інтерес і тому потребує подальшого більш глибокого вивчення;

5) післярівневий та підсумковий тести.

Для оцінювання рівня сформованості вмінь МА пропонуємо такі критерії:

1) завершеність завдання (обсяг / повнота, якість, відповідність і чіткість інформації; досягнення комунікативної мети висловлювання); вживання мовних одиниць (мовна грамотність; адекватне використання мови; діапазон використаних граматичних структур та лексичних одиниць) (Ніколаєва та ін., 2001, с. 233-234);

2) відповідність висловлювання вчителя рівню підготовки групи та конкретній педагогічній ситуації, тобто наявність або відсутність модифікації мовлення вчителя на таких рівнях:

а) лексичному (перефразування з метою уникання слів, яких не знають учні, використання переважно базової лексики тощо);

б) синтаксичному (використання спрощень у структурі речення, сурядного зв'язку частіше за підрядний тощо);

в) на рівні дискурсу (використання питань-стимулу у вигляді відкритих спеціальних запитань (*What do you think...? Could you tell me...?*), запитань, які сфокусовані на попередні знання учнів, та на які вчитель знає відповідь (*display questions*) і тощо).

Система контролю рівня сформованості вмінь МА складається із поточного та рубіжного контролю. Поточний контроль здійснюється двома способами:

1) у ході або після виконання кожної вправи, передбачається усний або письмовий контроль з боку викладача, взаємоконтроль студентів або самоконтроль;

2) у формі післярівневого тесту – контроль у формі письмових тестових завдань після виконання вправ трьох перших підсистем для навчання МА на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях (див. Додаток В).

Рубіжний контроль здійснюється у процесі складання кредиту, є об'єктивним і стандартизованим. За кількістю охоплених студентів це може бути фронтальний (перевірка рівня сформованості знань про мовленнєву адаптацію та вмінь МА) та індивідуальний (перевірка рівня сформованості вмінь МА з використанням підсумкового тесту).

Під час проведення бесіди на основі рефлексії для посилення самоконтролю та самооцінки рівня сформованості вмінь МА корисним є заповнення кожним студентом таблиць з питаннями для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА (див. Додаток Б). Питання сформульовані у вигляді стверджень, які охоплюють вміння, формування яких проводилося під час опрацювання вправ одного блоку навчального модуля. Студенти шляхом самоаналізу виявляють, на якому рівні вони володіють тими чи іншими вміннями і які з цих умінь потребують подальшого опрацювання.

У ході навчання МА необхідно дотримуватись виділених відповідно до запропонованої методики етапів, які реалізуються у межах кожного блоку вправ: вступний етап, етап тренування у педагогічному (професійно орієнтованому) спілкуванні, етап практики у педагогічному спілкуванні та етап рефлексії.

Вступний етап (аудиторне заняття 1) є ознайомлення студентів із метою навчання МА, впливом модифікації мовлення вчителя на оволодіння учнями ІМ, особливостями модифікації мовлення вчителя на відповідному лінгвістичному рівні. Пропонуємо починати перше аудиторне заняття з питань, які б допомогли студентам зробити висновок про те, що МА сприяє розумінню англійської мовної навчальної інформації:

1. Що відбувається коли вчитель говорить складною та незрозумілою для учнів певного класу мовою? (очікувана відповідь: Відсутні сприйняття та розуміння, виникає плутанина.).

2. Що відбувається, коли вчитель спілкується з учнями старших класів надмірно спрощеною мовою, все пояснює сам, не користується допомогою учнів? (очікувана відповідь: Послаблюється зацікавленість та увага учнів.).

3. Який вплив чинить модифікація мовлення вчителя на оволодіння учнями іноземною мовою? (очікувана відповідь: Покращує сприйняття та розуміння; сприяє змістовному вживанню мови, що вивчається; учні оволодівають умінням використовувати структури відповідно до частотності появи цих структур у мовленні вчителя.).

З метою формування системи декларативних знань про МА як основи для формування адаптивних умінь мовлення вчителя ІМ необхідно ознайомити студентів із такими питаннями:

- 1) рівні модифікації мовлення вчителя англійської мови;
- 2) способи досягнення адаптивності мовлення вчителя ІМ (наприклад: використання повторів, перефразування), тобто зішляхами модифікації мовлення вчителя на різних лінгвістичних рівнях та на рівні дискурсу;
- 3) функції адаптивного мовлення вчителя на уроці.

Для вирішення цього завдання пропонуємо використовувати на заняттях опорні схеми і таблиці (див. Додатки Г.2 – Г.5) та виконати завдання рецептивно-аналітичної вправи (див. Додаток А) під час позааудиторної роботи.

На етапі тренування у педагогічному спілкуванні (аудиторні заняття 1 – 3, 5 – 7) під час детального вивчення способів модифікації мовлення вчителя та виконання некомунікативних та умовно-комунікативних вправ кожної групи відбувається формування адаптивних умінь організації навчання, оцінювання та корекції, стимулювання учнів до участі в комунікації на уроці, фасилітації, інформування та контролю розуміння.

Етап практики у педагогічному спілкуванні включає два підетапи:

- 1) виконання комунікативних професійно орієнтованих (методичних) завдань після опрацювання кожної групи вправ (аудиторні заняття 1-3, 5-7);
- 2) участь студентів у процесі мікротенингу шляхом проведення фрагментів уроків після кожного блоку вправ (аудиторні заняття 4, 8). Під час проведення фрагментів уроку студенти демонструють сформовані вміння в умовах ситуації, що моделює реальну педагогічну ситуацію.

Після проведення фрагмента уроку, на етапі рефлексії (аудиторні заняття 4, 8), відбувається заповнення таблиць спостереження. В кінці етапу рефлексії студенти роблять письмові висновки щодо сформованих умінь МА та труднощів оволодіння певними вміннями, які потребують додаткового опрацювання.

Оскільки під час аналізу результатів методичного експерименту нами було помічено типові труднощі, які відчували студенти під час перевірки підсумкового рівня сформованості вмінь МА, ми рекомендуємо сфокусувати увагу студентів та ретельно опрацювати наступні групи вправ для формування адаптивних умінь мовлення вчителя:

1) першу групу вправ у кожному навчальному модулі, яка спрямована на формування *адаптивних умінь організації* (наприклад, вправи для навчання модифікувати формулювання інструкцій для організації роботи з вправою із використанням конспекту плану уроку, вправи для навчання модифікувати шляхи привертання уваги під час порушення учнями дисципліни на уроці);

2) четверту групу вправ у кожному навчальному модулі, яка спрямована на формування *адаптивних умінь фасилітації* (наприклад, вправи для навчання модифікувати шляхи надання допомоги учням у вирішенні завдань, вправи для навчання модифікувати шляхи пропонування альтернативи у роботі, тобто різні форми роботи, теми, ролі).

Таким чином, нами були укладені методичні рекомендації щодо застосування запропонованої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови, яка забезпечує послідовний перехід до професійно-комунікативної підготовки студентів 3 курсу ВНЗ. Для ефективної організації навчання МА необхідно дотримуватися укладених методичних рекомендацій, які враховують такі особливості навчання МА: розподіл часу для аудиторної та позааудиторної роботи, рекомендовані режими роботи студентів на аудиторних заняттях, критерії оцінювання та способи контролю рівня сформованості вмінь МА, етапи роботи з професійно орієнтованими вправами.

Висновки до розділу III

У розділі III дисертації експериментально підтверджено ефективність методики формування вмінь МА майбутніх учителів англійської мови.

У підрозділі 3.1. сформульовано гіпотезу експериментального навчання, в межах якої розроблено два варіанти методики формування вмінь МА. Це дозволило нам передбачити такий наслідок: у результаті оптимально організованого навчання майбутніх учителів МА та використання належної підсистеми професійно орієнтованих вправ будуть сформовані вміння модифікувати мовлення вчителя англійської мови на рівні, який досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 за В. П. Беспальком.

У підрозділах 3.2. і 3.3. підтверджено доцільність формування вмінь МА у студентів 3 курсів шляхом проведення методичного експерименту, мета якого полягала у перевірці ефективності теоретично обґрунтованої та практично розробленої підсистеми вправ, спрямованих на формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови за запропонованою моделлю в природних умовах на заняттях із практики усного й писемного мовлення.

Математична обробка результатів передекспериментального зрізу дала змогу визначити вихідний рівень декларативних знань про МА та сформованості вмінь МА у студентів 3 курсу, тобто переконалися в рівних стартових умовах навчання МА.

Головна відмінність двох запропонованих варіантів методики полягала в організації етапу рефлексії. Згідно з першим варіантом методики навчання МА, студенти ЕГ-1 під час проведення мікротенингу заповнювали таблиці спостереження, які потім використовували під час рефлексивної бесіди, письмово відповідали на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та робили висновки щодо ступеня володіння певними вміннями МА. У другому варіанті методики, за яким навчалася ЕГ-2, участь студентів у мікротенингу проходила без заповнення таблиць спостереження та під час рефлексивної бесіди завдання виконувалися в усній формі.

Вертикальний характер експерименту надав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Горизонтальний характер експерименту полягав у тому, щоб порівняти результати навчання за двома варіантами методики та дав змогу визначити оптимальну організацію навчання МА.

Констатація та інтерпретація результатів експерименту передбачала обробку отриманих кількісних даних методами математичної статистики з метою підтвердження або спростування сформульованої гіпотези.

На основі отриманих даних щодо результативності двох варіантів методики навчання МА було визначено:

1. Використання розробленої підсистеми професійно орієнтованих вправ для навчання МА сприяли підвищенню рівня сформованості вмінь МА. Коефіцієнт навченості за наведеними критеріями перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 (за В. П. Беспальком), що вказує на загальну ефективність запропонованих варіантів методики навчання МА.

2. Зважаючи на те, що в ЕГ-1 загальний приріст є вищим, ніж в ЕГ-2, тобто після експериментального навчання саме за першим варіантом студенти мають більш високі показники рівня сформованості вмінь МА, ефективнішим варіантом методики навчання МА слід вважати варіант 1, в якому під час проведення мікротенингу застосовувалися таблиці спостереження, рефлексивна бесіда проводилася з опорою на заповнені таблиці спостереження та закінчувалася письмовими відповідями для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та письмовими висновками щодо ступеня володіння певними вміннями МА.

Експериментальне навчання дозволило практично переконатися в тому, що оптимальна організація навчання МА з використанням таблиць спостереження на етапі рефлексії надала можливість студентам, використовуючи отримані знання та сформовані вміння МА, активізувати свою розумову діяльність та розвинути самостійність щодо приймання рішень, тобто сприяла ефективному формуванню вмінь МА у майбутніх учителів ІМ.

Одночасно, проведений нами методичний експеримент дав змогу практично переконатися, що виконання професійно орієнтованих вправ та методичних завдань за другим варіантом методики також має позитивний вплив на формування адаптивних умінь мовлення вчителя ІМ, стимулює пізнавальну діяльність та усвідомлення власного потенціалу майбутніх учителів ІМ, підвищує рівень самооцінки. Це все свідчить про доцільність упровадження моделі формування вмінь МА на заняттях із ПУПІМ у ВНЗ для забезпечення послідовного переходу до професійно-комунікативної підготовки студентів 3 курсу ВНЗ.

Таким чином, всі завдання експериментального дослідження були виконані і основна гіпотеза підтверджена.

У підрозділі 3.4. запропоновано методичні рекомендації, які сприятимуть ефективній організації процесу формування вмінь МА у студентів 3 курсів – майбутніх учителів англійської мови. Обґрунтовано доцільність імплементування методики навчання МА в освітній процес. Наведено основні умови успішного використання методики: чітке дотримання етапів роботи з професійно орієнтованими вправами, які реалізуються у межах кожного блоку вправ (вступний етап, етап тренування у педагогічному спілкуванні, етап практики у педагогічному спілкуванні та етап рефлексії), використання рекомендованих режимів роботи студентів на аудиторних заняттях, способів контролю рівня сформованості вмінь МА.

Основні положення розділу III опубліковані в одній статті (Коробова, 2015а), у п'яти тезах доповідей на конференціях (Коробова, 2013б, 2014б, 2015с, 2015е, 2015ф) та в авторських методичних рекомендаціях (Коробова, 2016).

ВИСНОВКИ

У результаті наукового дослідження, яке пов'язане із вирішенням питань створення методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови, одержано теоретичні, практичні та експериментальні результати.

1. З метою досягнення основної мети та реалізації завдань дисертаційного дослідження проведено аналіз сучасного стану розвитку наукової думки із проблеми формування вмінь ПОГ в педагогічній теорії та практиці. Було встановлено, що однією з основних вимог до результативного процесу оволодіння професійними вміннями вчителя ІМ є посилення професійно-педагогічної спрямованості занять із практичного курсу ІМ. Аналіз розвитку методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів ІМ свідчив про те, що питання розвитку вмінь МА в майбутніх учителів англійської мови залишається невирішеним.

Аналіз змісту навчання професійно орієнтованої ІМ дав змогу визначити необхідні компоненти змісту навчання МА:

- професійно орієнтований мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний);
- професійно орієнтований мовленнєвий матеріал (вирази класного вжитку, навчальні тексти);
- невербальні засоби спілкування (жести);
- професійно орієнтовані знання (декларативні знання, тобто професійно орієнтовані лінгвістичні та лінгвометодичні знання про головні функції мовлення вчителя англійської мови на уроці, ефективні шляхи модифікації мовлення на різних лінгвістичних рівнях; процедурні знання, тобто знання про те, як модифікувати мовлення вчителя на уроці відповідно до рівня підготовки учнів та педагогічної ситуації);
- теми та ситуації спілкування;
- навички професійно орієнтованого іншомовного усного спілкування (навички вживання лексики, граматики, репродуктивні фонетичні навички);

- професійно орієнтовані вміння (уміння МА – уміння адаптувати своє мовлення до лінгвістичного рівня, набутого учнями та конкретними умовами навчання; володіти виразами класного вжитку; перефразувати складні висловлювання чи текст тощо).

У результаті аналізу класифікацій функцій мовлення вчителя на уроці з'ясовано необхідний перелік умінь МА на одному або двох лінгвістичних рівнях (фонетичному, лексичному, синтаксичному та на рівні дискурсу): 1) адаптивні вміння організації, тобто вміння модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги; 2) адаптивні вміння оцінювання та корекції, тобто вміння модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення; 3) адаптивні вміння стимулювання, тобто вміння модифікувати формулювання питання-стимулу, способи реагування на відповідь учня та підтримки бесіди; 4) адаптивні вміння фасилітації, тобто вміння модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам та допомога в розв'язанні завдань; 5) адаптивні вміння інформування, тобто вміння модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру; 6) адаптивні вміння контролю, тобто вміння модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння, виконання учнями завдання.

Визначено, що першочергової уваги вимагає формування адаптивних мовленнєвих умінь організації та оцінки й корекції у зв'язку з їхньою винятковою роллю на початковому етапі навчання в школі. При підготовці до педагогічного спілкування з учнями середнього ступеня навчання потрібно більше сконцентрувати зусилля на формуванні адаптивних фасилітативних умінь.

2. Досліджено особливості модифікації мовлення вчителя ІМ на уроці та шляхи введення усної навчальної інформації, які покращують її розуміння учнями певного рівня володіння мовою та підвищують дієвість вербального впливу вчителя в процесі педагогічної взаємодії. На основі аналізу можливих модифікацій мовлення вчителя ІМ виокремлено найбільш ефективні

модифікації мовлення щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями:

- на фонетичному рівні: використання різних видів наголосу, пауз; зміни інтонації;
- на лексичному рівні: перефразування слів;
- на синтаксичному рівні: спрощення структури речення, сурядний зв'язок; уникання скорочень слів, прислівників перед дієсловами;
- на рівні дискурсу: формулювання питання-стимулу у вигляді відкритого спеціального запитання, додаткового альтернативного запитання, додаткового неповного запитання, демонстраційного або довідкового запитання; застосування часткових повторень, різних способів перевірки розуміння.

3. Встановлено, що для досягнення максимальної ефективності дидактичного комунікативного впливу в процесі педагогічної взаємодії основною характеристикою мовлення вчителя ІМ вважається зрозумілість, яка досягається шляхом використання вчителем умінь МА. Під поняттям «мовленнєва адаптація» ми розуміємо пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів. Адаптація мовлення вчителя ІМ здійснюється шляхом спрощення або ускладнення, тобто шляхом модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу. Відповідно, більш високий рівень доступності усної навчальної інформації досягається шляхом застосування вмій комплексної МА, яка визначена нами як адаптація мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому.

4. З метою створення методики навчання МА проведено відбір матеріалів з урахуванням принципів *професіоналізації, комунікативної необхідності й достатності, кореляції навчальних матеріалів зі шкільними підручниками, релевантності й автентичності*. Відібрано теми та ситуації спілкування, мовленнєвий матеріал (вирази класного вжитку, навчальні тексти), мовний

матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний), невербальні засоби спілкування (жести). Основними критеріями відбору лексичного матеріалу були тематичність, частотність, семантична цінність. Фонетичний та граматичний матеріал відібрано з урахуванням критеріїв частотності та необхідності.

Теоретично обґрунтовано та розроблено підсистему професійно орієнтованих вправ для навчання МА майбутніх учителів англійської мови, яка містить такі 4 групи (по 2 блоки вправ у кожній групі):

1) *групу вправ 1* для формування вмінь МА на фонетичному рівні (умінь модифікувати мовлення вчителя АМ за допомогою уповільнення темпу мовлення шляхом використання додаткового наголосу на важливих словах та сегментації мовлення паузами; зміни інтонації);

2) *групу вправ 2* для формування вмінь МА на лексичному рівні (умінь модифікувати мовлення за допомогою перефразування);

3) *групу вправ 3* для формування вмінь МА на синтаксичному рівні (умінь модифікувати мовлення шляхом спрощень у структурі речення, використання сурядного зв'язку тощо);

4) *групу вправ 4* для формування вмінь комплексної МА.

Об'єднання вправ у блоки спричинене потребою застосовувати вміння МА, які формуються, для розв'язання конкретних завдань у професійних змодельованих ситуаціях під час виконання підготовлених вправ. Із цією метою було розроблено інструкції для проведення фрагментів уроків, таблиці спостереження, питання для узагальнення знань під час рефлексивних бесід, питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА.

З метою реалізації підсистеми вправ запропоновано модель навчання МА майбутніх учителів англійської мови в межах навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» для студентів 3 курсу, які після закінчення навчання отримують кваліфікацію вчителя англійської мови. Модель навчання об'єднує 4 модулі і розрахована на 50 годин, з них 20 годин відведено на

самостійну позааудиторну роботу, що складає 2/5 частини від рекомендованого часу для роботи з оволодіння вміннями МА.

5. Доцільність формування вмінь МА у студентів 3 курсу підтверджено шляхом проведення методичного експерименту. Вертикальний характер експерименту дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Горизонтальний характер експерименту допоміг визначити оптимальну організацію навчання МА – використання таблиць спостереження під час проведення мікротенингу, проведення рефлексивної бесіди з опорою на заповнені таблиці спостереження та письмові відповіді для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА, складання письмових висновків щодо ступеня володіння певними вміннями МА. Проведене експериментальне дослідження та інтерпретація його результатів за допомогою статистичних методів обчислення свідчать про ефективність розробленої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови. За результатами проведеного експериментального дослідження укладено методичні рекомендації щодо раціональної організації навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

Основним підсумком дослідження є визначення теоретичних положень і практична розробка комплексу професійно орієнтованих вправ та завдань для проведення фрагментів уроків для навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані викладачами інших іноземних мов. Перспективою подальших досліджень може бути теоретичне обґрунтування та створення спецкурсу з навчання МА для студентів 3 курсу – майбутніх учителів інших іноземних мов (німецької, французької), для студентів 4 курсу, для магістрантів.

Проведене дослідження не претендує на остаточне вирішення питання професійно орієнтованої підготовки майбутніх учителів англійської мови. Одержані результати свідчать про доцільність подальшого теоретичного та практичного дослідження цієї проблеми.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
- Ананьева, Л. В. (2002). *Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры (французский язык)*. (Кандидатская диссертация). Киевский национальный лингвистический университет, Киев, Украина.
- Апарина, Ю. И. (2006). *Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка*. (Автореферат кандидатской диссертации). Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация.
- Байдикова, Н. Л. (2000). *Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому общению*. (Кандидатская диссертация). Курганский государственный университет, Курган, Российская Федерация.
- Барабанщиков, А. В. (1976). Некоторые теоретические и практические вопросы педагогики высшей школы. В Р. А. Назимов (Ред.), *Современные проблемы педагогики высшей школы: материалы науч. конф. (26-27 ноября 1974 г.)* (с. 4-30). Казань, СССР: Издательство Казанского университета.
- Бароненко, Е. А. (1998). *Формирование умений дидактического речевого общения у студентов педагогических вузов*. (Кандидатская диссертация). Челябинский ордена “Знак почёта” государственный педагогический университет, Челябинск, Российская Федерация.
- Бевз, О. П., Гембарук, А. С., Гончарова, О. А., Заболотна, О. А., Змієвська, О. О., Калініна, Л. В. ... Худик, К. Г. (Уклад.) (2014). *Шкільний вчитель нового покоління : допроектне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014)*. Київ, Україна: The British Council.

- Бердичевский, А. Л. (1990). Концепция подготовки учителя иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 4, 94-100.
- Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52-69.
- Бігич, О. Б. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ, Україна: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
- Бігич, О. Б. (2006). Методична підготовка майбутніх учителів до проведення уроків іноземної мови в початковій школі. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та Психологія*, 10, 209-215.
- Бим, И. Л. (1988). *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы*. Москва, СССР: Просвещение.
- Боева, Т. В. (2002). Лингводидактические основы профессионального общения при подготовке специалистов (иностранные языки). (Кандидатская диссертация). Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Российская Федерация.
- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)*. Киев, Украина: Издательский центр Киевского государственного лингвистического университета.
- Бориско, Н. Ф. (2010). Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? *Іноземні мови*, 2, 3-11.
- Браже, Т. Г. (1995). Современная аттестация учителей: цели и тенденции. *Педагогика*, 3, 69.
- Бухбиндер, В. А., & Китайгородская, Г. А. (Ред). (1988). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Киев, СССР: Выща школа.

- Васильев, Н. Н. (2005). *Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике*. Санкт-Петербург, Российская федерация: Речь.
- Гайдукова, Л. В. (2008). *Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гальскова, Н. Д. (1982). Профессионально-направленное обучение диалогической речи в языковом педвузе. *Иностранные языки в школе*, 4, 58-62.
- Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2004). *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва, Российская федерация: Академия.
- Гез, Н. И., Ляховицкий, М. В., & Миролюбов, А. А. (1982). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, Российская Федерация: Высшая школа.
- Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир, СССР: Издательство Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского.
- Дорж, Л. (2003). *Лингвометодическая подготовка студентов-русистов на первом курсе монгольского педагогического вуза*. (Кандидатская диссертация). Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Российская Федерация.
- Еремин, Ю. В. (2001). *Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (предметная область иностранный язык)*. (Докторская диссертация). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Задорожна, І. П. (2015). Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Чернігівського*

національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки, 131, 60–66.

- Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., Сыманюк, Э. Э. (2005). *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*. Москва, Российская федерация: Московский психолого-социальный институт.
- Зимняя, И. А. (2000). *Педагогическая психология*. Москва, Российская Федерация: Издательская корпорация “Логос”.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., & Кривонос, І. Ф. (2004). *Педагогічна майстерність*. Київ, Україна: Вища школа.
- Исхакова, Ф. С. (1982). О формировании профессиональных навыков и умений при обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе, 1*, 54-57.
- Казанцева, Л. В. (2001). *Речевая компетенция учителя иностранного языка: концепция, моделирование, технология и механизм формирования* (Докторская диссертация). Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Камаева, Т. П. (1990). *Формирование профессионально-методических умений речевого взаимодействия на иностранном языке (английский язык)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Кан-Калик В. А., (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва, СССР: Просвещение.
- Карп'юк О. Д., (2012). *Англійська мова: Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Тернопіль, Україна: Видавництво “Астон”.
- Кіршова, О. В. (2011). Професійно орієнтовані завдання у підготовці майбутніх викладачів до навчання студентів монологічного мовлення. *Педагогічні науки, 57*, 277-283.
- Козина, О. В. (2004). *Подготовка учителя к фасилитирующему общению средствами иностранного языка*. (Кандидатская диссертация). Барнаульский государственный педагогический университет, Барнаул, Российская Федерация.

- Колкер, Я. М., Устинова, Е. С., & Еналиева, Т. М. (2000). *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва, Российская Федерация: Академия.
- Комарницька, Т. М. (2000). Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. В Я. Л. Журецький (Ред.), *Міжнародне співробітництво та університетська освіта: збірник наукових праць за матеріалами міжнародної наукової конференції* (сс. 161-165). Миколаїв, Україна: Видавництво МФ НаУКМА.
- Коменский, Я. А. (1939). *Великая дидактика*. Смоленск, СССР: Гос. учебно-пед. изд-во НКМП РСФСР.
- Коробова, Ю. В. (2009а). Лінгвометодична компетенція як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки, Частина друга*, 267-276 .
- Коробова, Ю. В. (2009б). Модифікація мовлення вчителя іноземної мови як механізм оптимізації процесу педагогічної взаємодії. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали II Всеукраїнської науково-методичної конференції*, 19 листопада 2009 (сс. 54-56). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2010а). Рівні модифікації мовлення вчителя іноземної мови і забезпечення доступності навчальної інформації. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*, 15, 129-137.
- Коробова, Ю. В. (2010б). Фасилітативна функція дидактичного комунікативного впливу вчителя в процесі педагогічного спілкування. В О. В. Михаліченко, А. А. Сбруєва, В. І. Статівка (Ред.). *Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 27-28 жовтня 2010 р.* (сс. 107-108). Суми: Університетська книга.

- Коробова, Ю. В. (2011а). Особливості змісту професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 7 (Ч. I), 182-191.
- Коробова, Ю. В. (2011b). Професійно-педагогічна спрямованість занять з практики англійської мови для майбутніх учителів. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Тези доповідей X наукової конференції “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація” з міжнародною участю*, (Харків, 4 лютого 2011 року) (сс. 144-146). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2011c) Функції дидактичного мовлення вчителя на уроці англійської мови. В В. Г. Пасинок (Ред.). *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції*, 23 листопада 2011 (сс. 89-91). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2012а). Вміння дидактичного мовлення вчителя англійської мови на різних ступенях навчання. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Тези доповідей XI наукової конференції “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація” з міжнародною участю*, 3 лютого 2012 року (сс. 136-138). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2012b). Методичні завдання як засіб підвищення ефективності навчання мовленнєвої адаптації. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції*, 22 листопада 2012 (сс. 90-91). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2013а). Значення інтерактивних модифікацій у педагогічному дискурсі. В К. Ю. Голобородько (Ред.), *Теорія і практика наукового дискурсу: філологія, лінгводидактика* (сс. 293-299). Харків, Україна:

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

- Коробова, Ю. В. (2013b). Етап рефлексії під час навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції, 21 листопада 2013 року* (сс. 82-84). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2013c). Смысловий бар'єр у дидактичному дискурсі. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: тези доповідей XII наукової конференції з міжнародною участю, 1 лютого 2013 року* (сс. 165-167). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2014a). Система вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 1 (73)*, 112-117.
- Коробова, Ю. В. (2014b). Мікронавчання як ефективна форма організації контекстного навчання мовленнєвої адаптації. В Н. С. Побірченко, О. І. Безлюдний, Т. Д. Кочубей (Ред.), *Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 30-31 жовтня 2014 р.)* (сс. 92-94). Умань, Україна: ПП Жовтий О.О.
- Коробова, Ю. В. (2015a). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія, 24*, 106-116.
- Коробова, Ю. В. (2015b). Процесуальний аспект змісту навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (54)*, 111-119.

- Коробова, Ю. В. (2015c). Визначення рівня сформованості вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови. В О. П. Колінько (Ред.), *Мова і соціум: етнокультурний аспект*: матеріали V Міжнародної наукової конференції молодих учених, (м. Бердянськ, 17-18 вересня 2015 р.). (сс.109-112). Бердянськ, Україна: Бердянський державний педагогічний університет.
- Коробова, Ю. В. (2015d). Принципи побудови моделі формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови. В О. В. Матвієнко, О. Б. Бігич, О. Ф. Бондаренко (Ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 01-03 квітня 2015 року (сс. 583-585). Київ, Україна: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
- Коробова, Ю. В. (2015e). Рефлексивна бесіда у процесі мікронавчання. В Л. І. Ключко, О. О. Теренко, Т. В. Давидова (Ред.), *Сучасні підходи до викладання і дослідження мови та літератури*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 20 березня 2015 року (сс. 94-96). Суми, Україна: Вид-во Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Коробова, Ю. В. (2015f). Таблиці спостереження у процесі навчання мовленнєвої адаптації. В В. Г. Пасинок (Ред.), *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація*: тези доповідей XIV наукової конференції з міжнародною участю, 27 березня 2015 року (сс. 91-92). Харків, Україна: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Коробова, Ю. В. (2016). *Методичні рекомендації щодо організації навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови : для викладачів та студентів факультетів іноземних мов педагогічних інститутів та університетів*. Суми, Україна: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

- Коробова, Ю. В. (2017а). Проблема формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 50 (111), 35-38.
- Коробова, Ю. В. (2017b). Роль рефлексивних умінь під час навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. В О. В. Матвієнко, О. Б. Бігич, О. Ф. Бондаренко (Ред.). *Україна і світ: діалог мов та культур: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 29-31 березня 2017 року* (сс. 588-590). Київ, Україна: Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.
- Кузлякина, Е. В. (2006). *Развитие профессиональных коммуникативных умений у будущего учителя иностранного языка в ситуативно-направленном обучении иноязычному общению (на примере немецкого языка)*. (Кандидатская диссертация). Курский государственный университет, Курск, Российская Федерация.
- Кузьмина, Н. В. (2002). *Предмет акмеологии*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Политехника.
- Ладыженская, Т. А., & Михальская, А. К. (Ред.). (1998). *Педагогическое речеведение: словарь-справочник*. Москва, Российская Федерация: Флинта : Наука.
- Леонтьев, В. Г. (2001). Мотивационная основа учебной деятельности. *Психология образования: дайджест*, 5, 37-39.
- Мазаева, И. А. (2003). *Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий "человек-человек")*. (Кандидатская диссертация). Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Москва, Российская Федерация.
- Майер, Н. В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика*. Київ, Україна:

Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.

- Малёв, А. В. (2005). *Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи (языковой факультет, педагогический вуз)*. (Кандидатская диссертация). Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация.
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Мацуева, Т. М. (1993). *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как специальности и его реализация в действующих учебниках по практике устной и письменной речи для педагогических вузов (на материале немецкого языка)*. (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный педагогический университет имени В. И. Ленина, Москва, Российская Федерация.
- Мещерякова, Е. В. (2002). *Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве (на материале подготовки учителя иностранного языка)*. (Докторская диссертация). Московский государственный педагогический университет, Москва, Российская Федерация.
- Митина, Л. М. (1994). *Учитель как личность и профессионал*. Москва, Российская Федерация: Дело.
- Морська, Л. І. (2007). *Методична система підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів*. Тернопіль, Україна: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
- Москалева, И. С. (2007). Технология профессионально-направленного обучения в подготовке учителя иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 7, 78-82.

- Московская, Н. Л. (2004). *Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя* (Докторская диссертация). Российская международная академия туризма, Сходня, Российская Федерация.
- Низамов, Р. А. (1975). *Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов*. Казань, Российская Федерация: Казанский государственный университет.
- Ніколаєва, С. Ю. (1995). Концепція підготовки вчителя іноземних мов. *Іноземні мови*, 3-4, 5-11.
- Ніколаєва, С. Ю. (1999а). Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті. Вихідні положення. *Іноземні мови*, 2, 3-8.
- Ніколаєва, С. Ю. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці)*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.) (1999б). *Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста)*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник, Н. О., Гапонова, С. В., Гринюк, Г. А., Олійник, Т. І. ... Щербак, Л. П. (1999). *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю., Головач, Ю. В., Іноземцева, І. О., Каминін, І. М., Коломінова, О. О., Лещенко, В. І. ... Яценко, Л. М. (Уклад.) (1998). *Професійна підготовка вчителя англійської мови в Україні : передпроектне базове дослідження (вересень 1997 – березень 1998)*. Київ, Україна: The British Council.
- Олешков, М. Ю. (2006). Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса). В А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова (Ред.), *Социокультурные проблемы в*

образовании (с.с. 62-71). Москва, Российская Федерация: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова.

- Павлюкевич, Л. В. (2012). *Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка*. (Автореферат кандидатской диссертации). Нижегородский государственный лингвистический университет, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва, Российская Федерация: Русский язык.
- Пассов, Е. И. (1991). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Пассов, Е. И. (2002). Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. *Іноземні мови*, 4, 3-18.
- Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., & Царькова, В. Б. (2001). *Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка* (2-е изд., испр. и доп.). Москва, Российская Федерация: Флинта : Наука.
- Перлова, В. В. (2007). *Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слуховимовних навичок*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Плахотник, В. М. (2009). Чи можуть вправи бути комунікативними? *Іноземні мови*, 3, 3-5.
- Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., & Сахарова, Т. Е. (1991). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Роман, С. В. (1982). *Методика проведения занятий по практике английского языка с использованием учебно-профессиональных задач (I курс языкового педвуза)*. (Кандидатская диссертация). Киев, Україна.

- Роман, С. В. (2009а). Дидактичне мовлення як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школі (на матеріалі англійської мови). *Іноземні мови*, 1, 48-52.
- Роман, С. В. (2009б). *Методика навчання англійської мови у початковій школі*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Роман, С. В. (2012). Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення. *Іноземні мови*, 2, 39-45.
- Ромашина, С. Я. (2000). Коммуникативно-речевое воздействие учителя на класс как основной механизм педагогического управления. *Педагог: Сибирский межвузовский журнал*, 9, 50-57.
- Ромашина, С. Я. (2001). *Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход)*. (Докторская диссертация). Барнаулский государственный педагогический университет, Барнаул, Российская Федерация.
- Ромашина, С. Я. (2002). *Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога*. Барнаул, Российская Федерация: Издательство Барнаульского государственного педагогического университета.
- Саломатов, К. И. (1973). О целях и задачах практического курса иностранного языка в педагогическом вузе. *Вопросы методики преподавания иностранных языков в специальном вузе (младшие курсы)*, 56, 103-111.
- Саломатов, К. И. (1985а). Психологическая характеристика методических умений в учебной работе учителя иностранного языка и условия их формирования. В К. И. Саломатов (Ред.), *Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности* (с. 3-13). Горький: Горьковский государственный педагогический институт иностранных языков им. Н. А. Добролюбова.

- Саломатов, К. И. (1985b). *Система требований к профессионально направленному владению иностранным языком и пути ее реализации во внеаудиторной работе*. Куйбышев: Куйбышевский государственный педагогический институт им. В. В. Куйбышева.
- Самойлюкевич, И. В. (1991). *Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (III курс языкового педагогического вуза)*. (Кандидатская диссертация). Киев, Украина.
- Сафонова, В. В. (1996). *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации*. Воронеж, Российская Федерация: Истоки.
- Сидоренко, Е. В. (2002). *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: ООО "Речь".
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*, 3, 3-7.
- Сластенин, В. А. Исаев, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2002). *Педагогика: учебное пособие*. Москва, Российская Федерация: Издательский центр "Академия".
- Соловова, Е. Н. (2001). Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования. *Иностранные языки в школе*, 4, 8-11.
- Соловова, Е. Н. (2002). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Соловова, Е. Н. (2004). *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход*. Москва, Российская Федерация: ГЛОССА-ПРЕСС.
- Соловова, Е. Н., & Апальков, В. Г. (2005). Содержание современного образования, или Что следует понимать под знанием сегодня. *English: приложение к газете "Первое сентября"*, 18, сс. 51-57.
- Соловьева, Э. Б. (2001). *Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка*. (Кандидатская

- диссертация). Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск, Российская Федерация.
- Сорокина, С. В. (2008). *Дискурсивные стратегии педагогического общения в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя*. (Автореферат кандидатской диссертации). Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала.
- Сороковых, Г. В. (2007). *Профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка*. Курск, Российская Федерация: Курский государственный университет.
- Старков, А. П. (1978). *Обучение английскому языку в средней школе*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Стеченко, Т. О. (2004). *Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Тарнопольський, О. Б. (2006). *Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти*. Київ, Україна: Фірма "ІНКОС".
- Татарницева, С. Н. (2003). *Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов*. (Автореферат кандидатской диссертации). Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Российская Федерация.
- Тезікова, С. В., Ніколаєва, С. Ю., & Соловей, М. І. (Уклад.). (2004). *Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова" напрямку підготовки 0101 "Педагогічна освіта"*. Київ, Україна: МОН України.
- Тучина, Н. В., & Каминін, І. М. (2015). *Формування вторинної мовної особистості вчителя англійської мови: психолого-педагогічна і професійно-методична компетентності*. *Науковий вісник кафедри*

ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія, 30, 327-333.

- Фарисенкова, Л. В. (2001). *Теоретические основы выделения и лингвометодическая интерпретация уровней коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык.* (Автореферат докторской диссертации). Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Российская Федерация.
- Ферстер, У. (1981). Профессиональная ориентация как компонент языковой подготовки будущих учителей немецкого языка. *Проблема дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков, 182, 21-31.*
- Филатов, В. М. (ред.). (2004). *Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе.* Ростов на Дону, Российская Федерация: Феникс.
- Фрумкина, Р. М. (2014). *Психолингвистика.* Москва, Российская Федерация: Издательский центр “Академия”.
- Харламова, М. В. (2009). *Методика обучения учащихся старших классов средней школы аутентичности высказываний (на материале немецкого языка).* (Автореферат кандидатской диссертации). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Хомицкая, А. Н. (1999). *Профессионально – ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка).* (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал “Эйдос”.* Здобуто з: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

- Цырлина, З. И. (Ред.). (1975). *Преподавание иностранного языка на начальном этапе в различных условиях*. Ленинград, СССР: Ленинградский государственный педагогический институт.
- Черниш, В. В. (2008). *Європейський досвід підготовки вчителя іноземної*. Бібліотечка журналу "Іноземні мови", 1. Київ, Україна: Ленвіт.
- Черниш, В. В. (2010). Аналіз програм підготовки вчителя в аспекті формування компетенції в англomовному професійно орієнтованому говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та Психологія*, 17, 127-138.
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні*. (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Шатилов, С. Ф. (1975). Основные направления педагогизации и профессионализации учебного процесса на факультете иностранных языков педагогического вуза. В С. Ф. Шатилов, & З. И. Цырлина (Ред.), *Совершенствование профессиональной подготовки студентов на факультете иностранных языков* (сс. 72-81). Ленинград, СССР: Ленинградский государственный педагогический институт.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней* (2-е изд.). Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Шатилов, С. Ф., Саломатов, К. И., & Рабуновский, Е. С. (Ред.). (1985a). *Профессиограмма учителя иностранного языка*. Ленинград, СРСР: Ленинградский государственный педагогический институт.
- Шатилов, С. Ф., & Еремин, Ю. В. (1985b). Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе. В С. Ф. Шатилов (Ред.), *Профессионально направленное обучение иностранному языку в*

педагогическом вузе (сс. 3-16). Ленинград, СРСР: Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена.

Штульман, Э. А. (1980). Теоретические основы организации научно экспериментального методического исследования. *Иностранные языки в школе*, 1, 42-47.

Языкова, Н. В. (1994). Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя. *Иностранные языки в школе*, 2, 49-54.

Языкова, Н. В. (2008). Концепция методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*, 1 (18), 64-74.

Яковенко-Глушенкова, С. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови*. Біла Церква, Україна: Видавець Пшонківський О. В.

Adler, R. B., & Rosenfeld, L. B. (2009). *Interplay: the process of interpersonal communication*. Oxford: Oxford University Press.

Anderson, A., & Lynch, T. (2007). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Bausch, K.-R., & Königs, F.G. (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bayer, K. (1984). *Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion*. Berlin: Walter de Gruyter.

Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55 (1), 735-752.

Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24 (4), 746-753.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Brown: Pearson Education.

- Brulhart, M. (1986). Foreigner talk in the ESL classroom: interactional adjustments to adult students at two language proficiency levels. *TESL Canada Journal*, 1, 29-42.
- Cairns, C. E. (1985). Word structure, markedness, and applied linguistics. In F. R. Eckman, E. A. Moravcsik & J. R. Wirth (Eds.), *Markedness* (pp.13-38). New York: Plenum Press.
- Cervantes, R., & Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 26, 767-770.
- Chaudron, C. (1998). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 437-458.
- Chiang, Ch. S., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Doff, A. (1988). *Teach English: a training course for teachers. Trainer's Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1989). Second language learning and second language learners: growth and diversity. *TESL Canada Journal*, 7 (1), 74-94.
- Ellis, R. (2010). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enright, D. S. (1991). Supporting children's English language development in grade level and language classrooms. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 386-401). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Gamble, T. K., & Gamble, M. W. (1999). *Public speaking in the age of diversity*. Prentice Hall.
- Gebhard, J. G. (1997). Interaction in a language teaching practicum. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 118-131). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 385-395.
- Hansmeyer, Ch. (2007). *Kommunikation im Englischunterricht – L1 oder Englisch?* München: GRIN Verlag.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman ELT.
- Hatch, E. (1983). Simplified input in second language acquisition. In R. Andersen (Ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition* (pp. 64-86). Rowley, MA: Newbury House.
- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Johnson, D. W. (1991). *Human relations and your career : a guide to interpersonal skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kleppin, K. (2010). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT.: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum.
- Lacotte, J. (1994). The Triangle of Communicative “Didactique”. In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-10, 1994)*. Retrieved from: https://archive.org/stream/ERIC_ED375089/
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers’ questions. In H. W. Seliger, & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, Mass.: Newbury House.

- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2010). Listening: sources, skills, and strategies. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp.74-87). Oxford: Oxford University Press.
- Madsen, H. S., & Bowen, J. D. (1978). *Adaptation in language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Meisel, J. (1983). Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification. In R. Andersen (Ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition* (pp. 120-157). Rowley, Mass., Newbury House.
- Murray, D. E., & Christison, M. A. (2011). *What English language teachers need to know. Volume II: facilitating learning*. New York: Routledge.
- Nizegorodcew, A. (2007). *Input for instructed L2 learner: the relevance of relevance*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology*. London, UK: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peñate, M., & Boylan, G. (2005). The effect of interactional adjustments on the overall comprehension of spoken texts: a case study. *JALT Journal*, 27 (2), 187-207.
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Scarcella, R. C. (1990). Communication difficulties in second language production, development, and instruction. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 337-352). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Sinclair, J. McH., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Taylor, L. (2004). Teachers' awareness and use of language for setting up teacher-independent activities in the language class: a case study and a chess game. (EdD thesis). University of Nottingham. Retrieved from: <http://eprints.nottingham.ac.uk/13228/1/538272.pdf>
- Thornbury, S. (1996). Is there life after grammar? *Paper presented at the UCLES CTEFLA Conference*. London. Retrieved from: <http://www.ihes.com/bcn/tt/articles/grammar.html>
- Thornbury, S. (2002). Training in instructional conversation. In H. Trappes-Lomax, G. Ferguson (Eds.), *Language in language teacher education* (pp. 95-106). Amsterdam: John Benjamins.
- Todd, R. W. (1998). *Classroom teaching strategies*. New York: Prentice Hall.
- Torrington, D., & Hall, L. (1991). *Personnel management: a new approach*. London, UK: Prentice Hall.
- Tsui, A. B. M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London, UK: Penguin.
- Tsui, A. B. M. (1998). *English conversation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ulshöfer, R. (1981). *Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II*. Stuttgart: Klett.
- Wallace, M. J. (1995). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Woodward, T. (2005). *Ways of working with teachers: principled recipes for the core tasks of teacher training, teacher education and mentoring*. Kent, UK: Tessa Woodward Publications.
- Yang, Xiaomei (2010). How to achieve authentic context in classroom oral English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 339-342.

СПИСОК ПРОАНАЛІЗОВАНИХ ПРОГРАМ, ПІДРУЧНИКІВ І НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ

- Ніколаєва, С. Ю., Соловей, М. І., & Головач, Ю. В. (2001). *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект*. Київ, Україна: Київський державний лінгвістичний університет.
- Редько, В. Г. , Басай, Н. П. , & Биркун, Л. В. (2005). *Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: 2–12 класи; 5–12 класи*. Ірпінь, Україна: ВТФ “Перун”.
- Черниш, В. В. (2009). *A teaching guide to some useful practical classroom English phrases*. Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, 4. Київ: Ленвіт.
- Черниш, В. В. (2010). *Teacher Talk: good classroom management in English*. Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, 1. Київ: Ленвіт.
- Bolitho, R., & Tomlinson, B. (2005). *Discover English*. Oxford: Macmillan Education.
- Campbell, C., & Krysewska, H. (1995). *Towards Teaching: an exploration of teaching skills*. Oxford: Heinemann.
- Gardner, B., & Gardner, F. (2011). *Classroom English*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.

- Hughes, G.S. (1995). *A Handbook of Classroom English*. Oxford, UK :Oxford University Press.
- Hughes, G. S., Moate, J., & Raatikainen, T. (2011). *Practical classroom English*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Leech,G. N., & Svartvik, J. (2014). *A communicative grammar of English*. London, UK: Routledge.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge,UK: Cambridge University Press.
- Riddell, D. (2014). *Teach English as a foreign language*. Teach Yourself.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*.London: Macmillan Education.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The TKT Course*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tanner, R., & Green, K. (1998). *Tasks for teacher education: a reflective approach: trainer's book*. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited.
- TESOL. (2010). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in p-12 ESL teacher education*. Retrieved from: [http://www.tesol.org/docs/books/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-\(2010-pdf\).pdf](http://www.tesol.org/docs/books/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf)
- Thornbury, S. (1997). *About language: tasks for teachers of English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- UCLES. (2014a). *Cambridge English Teaching Framework: Competency statements*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
- UCLES. (2014b). *Cambridge English Teaching Framework: Framework*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/images/172991-categories-and-components-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
- UCLES. (2015a). *Cambridge English Teaching Framework: How and why the framework was developed*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/images/172990-developing-the-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

- UCLES. (2015b). *Cambridge English: CELTA syllabus and assessment guidelines*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/images/21816-celta-syllabus.pdf>
- UCLES. (2015c). *Certificate in English Language Teaching to Adults: Teaching qualifications and courses*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>
- UCLES. (2015d). *Diploma in English Language Teaching to Adults: Teaching qualifications and courses*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/delta/>
- UCLES. (2015e). *Teaching Knowledge Test: Teaching qualifications and courses*. Retrieved from: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>
- Ur, P. (2014). *A course in English language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (1998). *Classroom observation tasks : a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Willis, J. (2005). *Teaching English through English: a course in classroom language and techniques*. Harlow, Essex : Longman.
- Yates, J. (2013). *Pronounce it perfectly in English*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series, Inc.