

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

О. В. Ярошенко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються сучасні підходи щодо визначення змісту навчання. Визначено компонентний склад змісту навчання професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови. Представлено предметний аспект змісту навчання, в межах якого виділено професійно-трудова сферу спілкування, ситуації спілкування, комунікативні наміри, теми, а також процесуальний аспект змісту навчання з властивими йому навичками та вміннями.

Ключові слова: зміст навчання, предметний аспект, процесуальний аспект, професійно орієнтовані навички і вміння, діалогічне мовлення.

О. В. Ярошенко. Содержание обучения профессионально ориентированной компетентности в диалогической речи будущих преподавателей английского языка. В статье рассматриваются современные подходы к определению содержания обучения. Определен компонентный состав содержания обучения профессионально ориентированной компетентности в диалогической речи будущих преподавателей английского языка. Выделены предметный аспект содержания обучения, в пределах которого определены профессионально-трудова сфера общения, ситуации общения, коммуникативные намерения, темы, а также процессуальный аспект со свойственными ему навыками и умениями.

Ключевые слова: содержание обучения, предметный аспект, процессуальный аспект, профессионально ориентированные навыки и умения, диалогическая речь.

O. Iaroshenko. The Content of Professional Competence in English Interactive Communication of the Teachers to be. The article deals with the description of modern approaches to the problem of defining the content. The content components of professional competence in English interaction of the teachers to be are determined. The subject aspect (linguistic content) with its professional sphere of communication, situations of communication, communicative intentions, topics, as well as the procedural aspect (experiential content) with its peculiar skills are specified.

Key words: content, the subject aspect (linguistic content), the procedural aspect (experiential content), professional skills, interactive communication.

Для дослідження проблеми формування професійно орієнтованої компетентності (ПОК) у діалогічному мовленні (ДМ) необхідно визначити зміст навчання іншомовного ДМ. Під змістом навчання розуміють все те, чого викладач повинен навчити, а студент засвоїти у процесі навчання [28, с. 122]. За Н. Д. Гальсковою і Н. І. Гез, зміст навчання – це категорія, яка постійно змінюється і розвивається, в якій відображаються предметний і процесуальний аспекти змісту навчання [7, с. 123]. Послідовники школи Г. В. Рогової виділяють три компоненти змісту навчання: лінгвістичний, психологічний і методологічний [24, с. 16]. А. М. Щукін пропонує визначати зміст навчання іноземної мови (ІМ) залежно від об'єкта навчання (teaching), об'єкта учіння (learning) і результату навчання (competence) [28, с. 124]. Зарубіжні методисти для позначення поняття “зміст навчання” використовують термін “syllabus” [30, 31, 32] як поєднання двох компонентів мовного й емпіричного (linguistic and experiential) [31, с. 30].

Оскільки практичною метою навчання ІМ є оволодіння нею як засобом спілкування на міжнародному рівні, вміння обирати лінгвістичну форму і способи висловлювання, адекватні щодо ситуації спілкування, цілей і намірів, соціальних і функціональних партнерів спілкування [15, с. 63], а професійною метою – формування у студентів професійної компетентності шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання ІМ

та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань [18, с. 3], то в межах нашого дослідження вважаємо, що реалізація предметної та процесуальної сторін мовленнєвої діяльності найяскравіше представлена у компонентному складі змісту навчання ІМ, розробленому Н. Д. Гальською і Н. І. Гез.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови була об'єктом досліджень у працях багатьох науковців – С. В. Роман, Т. П. Камаєва, О. Б. Репп, І. В. Коломієць, Л. В. Ананьєва, О. В. Пінська, Т. О. Стеченко, О. Б. Бігич, В. В. Перлова, Л. В. Гайдукова та ін. Проте питання професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, які працюватимуть у вищій школі, не було широко досліджене, що дає підстави стверджувати, що проблема формування іншомовної комунікативної компетентності і особливо такого її складника, як професійно орієнтованої компетентності у діалогічному мовленні майбутніх викладачів, все ще залишається недостатньо теоретично і практично дослідженою, що і зумовлює необхідність розгляду цього питання.

Отже, метою статті є визначення змісту навчання ПОК в ДМ майбутніх викладачів англійської мови (АМ), а саме конкретизація предметного та процесуального аспектів.

Так, предметний аспект ПОК у ДМ складають сфери і ситуації спілкування, теми, тексти, комунікативні цілі (наміри), країнознавчі і лінгвокраїнознавчі знання, мовний матеріал, професійно орієнтовані знання, професійно орієнтований мовний і мовленнєвий матеріал; процесуальний аспект – навички і вміння іншомовного усного спілкування, загальнонавчальні навички і вміння, професійно орієнтовані навички і вміння [15, с. 70].

Як відомо, ДМ є процесом взаємодії двох або більше учасників спілкування [13, с. 146]. Спілкування, у свою чергу, відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування [13, с. 46–47]. У ході спілкування комуніканти виступають носіями певних соціальних відносин, що виникають у тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях [5]. У чинній Програмі з АМ для університетів зазначено, що випускники повинні демонструвати зразки ефективної комунікації. І для досягнення цієї мети пропонується користуватися іноземною мовою в умовах, наближених до природного спілкування, шляхом забезпечення різнобічності інформованості учасників спілкування щодо теми розмови, постановкою перед студентами проблем, для розв'язання яких необхідно спілкуватися між собою ІМ [18, с. 11].

Як відомо, складниками компетентності в ДМ є знання, навички, вміння і комунікативні здібності [27, с. 11]. Оскільки предметом нашого дослідження є ПОК у ДМ, тому увагу приділяємо професійній орієнтації змісту компетентності і вважаємо, що паралельно з процесом формування ПОК у ДМ проходить розвиток комунікативних здібностей студентів.

Конкретизуємо компоненти предметного і процесуального аспектів змісту формування у майбутніх викладачів АМ (V курс) ПОК у ДМ (див. рис.1).



Рис. 1. Складові предметного і процесуального аспектів змісту формування професійно орієнтованої компетентності у діалогічному мовленні іноземною мовою майбутніх викладачів

Предметний аспект ПОК у ДМ включає сфери спілкування – зони комунікації, які склалися історично і яким властиві певні цілі, мотиви, форми та мовні засоби [1, с. 299]. За В. Л. Скалкіним, існує 8 сфер спілкування: 1) соціально-побутова; 2) сімейна; 3) професійно-трудова; 4) соціально-культурна; 5) сфера суспільної діяльності; 6) адміністративно-правова; 7) сфера ігор і розваг; 8) сфера масових видовищ [22]. Згідно з предметом нашого дослідження актуальною є професійно-трудова сфера спілкування, де, за Л. В. Скалкіним, мовлення виступає засобом вирішення проблем і завдань, що впливають з професійних відносин і мають професійний характер [22, с. 63].

Однією з найважливіших психологічних особливостей ДМ є його ситуативність, тому існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією [13, с. 147], що спонукає до мовлення, комунікації, тому її називають комунікативною. За визначенням В. Л. Скалкіна, *комунікативна ситуація* – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного плану, які залучають людину до мовної комунікації, визначають її мовленнєву поведінку в рамках одного акту спілкування [21, с. 5]. Саме тому комунікативні ситуації моделюють акти мовлення, типові для виділеної сфери спілкування.

Услід за Н. Д. Гальською і Н. І. Гез, ми вважаємо, що в навчальному процесі викладач ІМ повинен моделювати ситуацію спілкування з усіма властивими їй параметрами і в такий спосіб розвивати у студентів вміння використовувати мовні засоби відповідно до ситуацій [7, с. 128]. Мозок людини запам'ятовує пережиті ситуації і конструює майбутні. Мовець не лише реагує на ситуацію, але й, потрапляючи в неї, прогнозує мовленнєву поведінку, обираючи відповідний стиль [7, с. 127].

У межах професійно-трудової сфери спілкування ми виокремили характеристики комунікативних ситуацій, зобразивши їх схематично (див. табл. 1). Це – місце, учасники спілкування, предмет і мета спілкування.

Таблиця 1

Характеристика комунікативних ситуацій професійно-трудової сфери спілкування

<i>Сфера спілкування</i>	<i>Місце спілкування</i>	<i>Учасники спілкування</i>	<i>Предмет спілкування</i>	<i>Мета спілкування</i>
Професійно-трудова	Заклади освіти	Викладачі, студенти, батьки	Діяльність викладача, особистість і діяльність студента	Мовленнєва діяльність як засіб вирішення проблем і завдань, які впливають з професійних відносин

Щодо визначення типів комунікативних ситуацій (КС), то зазначимо, що існує багато дотичних досліджень. Так, наприклад, за обставинами дійсності КС можуть бути реальними, умовними, уявними і навіть фантастичними, казковими; а відповідно до характеру інформаційного матеріалу – конкретними, абстрактними чи проблемними [19, с. 124]; за приналежністю до реальності і можливістю їх передбачення – реальними стандартними та уявними стандартними, реальними нестандартними та уявними нестандартними [11, с. 38]. За критерієм комунікативної поведінки виділяють стандартні (стабільні) і варіабельні (перемінні) ситуації [14, с. 249]; за обсягом висловлювання – мікро- і макроситуації [17, с. 51]; за способом відтворення – екстралінгвістичні і лінгвістичні [17, с. 51]; за способом створення стимулу до висловлювання – природні та штучно створені; за стимулом, який спонукає до мовленнєвої діяльності, – ситуації, які визначаються зовнішніми обставинами та внутрішніми переживаннями мовця [20, с. 183]; за критерієм рольових статусів – ситуації, в яких рольові статуси комунікантів збігаються, і ті, в яких рольові статуси не збігаються [25, с. 235]. Щодо навчання ІМ розрізняють

два види комунікативних ситуацій: природні комунікативні ситуації (ПКС) і навчальні комунікативні ситуації (НКС) [23, с. 155]. У процесі навчання ІМ викладач не може змодельовати усі можливі ситуації спілкування, тому НКС має забезпечити потребу студентів у комунікації. З метою чіткого розмежування і подальшого створення проблемних НКС ми порівняли основні характеристики ПКС і НКС (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика природної комунікативної ситуації
і навчальної комунікативної ситуації**

<i>Критерій</i>	ПКС	НКС
<i>Приналежність до реального життя</i>	Реальна	Уявна
<i>Інформація про обставини дійсності</i>	Конкретні життєві умови (вичерпні для мовленнєвої реакції)	Навчальні умови (необхідність пояснити, деталізувати)
<i>Стимул до мовленнєвої реакції</i>	Відсутність словесного стимулу – все відбувається природно	Наявність мовленнєвого стимулу у словесній формі
<i>Спрямованість і характер реакції на КС</i>	Обумовлені, вичерпні	Реакція може бути різною, мати варіанти
<i>Рівень емоційності</i>	Емоційна: є жести, міміка, частина реакцій виражена немовними засобами	Мало емоційна, важко імітувати емоції, реальна реакція неможлива
<i>Повторюваність</i>	Унікальна, не повторюється	Однотипна, багаторазово розігрується одна і та ж ситуація
<i>Спрямованість на навчання</i>	Не спрямована на навчання	Спрямована на навчання, активізує розмовні формули, лексику, граматичні структури тощо, не фокусує уваги на них

Отже, НКС, запропонована викладачем ІМ, повинна мати вербальний стимул, який мотивує студентів до висловлювання, що і позначає початковий момент породження мовлення і комунікативний намір (інтенцію) мовця [13, с. 143]. *Комунікативний намір* (КН) визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання і мотив [13, с. 143]. Крім того, як зазначає О. О. Леонт'єв, при роботі з проблемною ситуацією у людини формується комунікативна інтенція (комунікативний намір) і визначається завдання спілкування [12].

Погоджуючись з І. Л. Бім [3, 4] та С. С. Коломієць [9], можна стверджувати, що цілі навчання іншомовного спілкування представлено конкретним комунікативним завданням (КЗ), що і виступає як мовленнєвий стимул, а отже, залежно від КЗ виникають КН. Відповідно, основні функції іншомовного спілкування відповідають певним КЗ, які, у свою чергу, формують КН (див. табл. 3 на наступній сторінці).

Ще одним компонентом предметного аспекту змісту є *тема*. Поняття “тема” розглядається як у широкому, так і у вузькому змісті. Тема – предметна область, як узагальнена назва широкого фрагмента дійсності. Крім того, це приналежність конкретного тексту / висловлювання, породженого конкретною ситуацією, що висвітлює визначений відрізок об’єктивної дійсності. Саме в цьому можна прослідкувати взаємозв’язок теми, ситуації та тексту [7, с. 129].

Таблиця 3

Зв'язок основних функцій спілкування з комунікативними завданнями і комунікативними намірами

Основні функції ініціативного спілкування	Пізнавальна	Регулятивна	Ціннісно-орієнтаційна	Конвенціональна
Комунікативні завдання	Інформування	Спонування	Вираження думок (оцінка)	Встановлення контакту
Комунікативні наміри	Запит інформації Повідомлення інформації Підтвердження інформації Заперечення інформації Опис явища Вираження прохання Надання поради Висловлення заборони Пояснення	Вираження емоцій	Висловлення свого ставлення Схвалення Критика Умовляння	Звернення Привітання Поздоровлення
Кінцевий продукт мовленнєвої діяльності	Вільна бесіда			

Згідно з чинною Програмою [18, с. 5], зміст п'ятого року навчання організовано за тематичними полями, у межах яких визначено загальні напрями проектної роботи відповідно до соціокультурної та професійної проблематики. Оскільки предметом нашого дослідження є ПОК у ДМ майбутніх викладачів ІМ, тому ми виокремили такі тематичні поля: дослідницька робота майбутнього викладача, методи та прийоми викладання і діяльність учіння, робота з навчально-методичними матеріалами [18, с. 103–104].

До предметного аспекту змісту навчання належить також *текст* як продукт мовленнєвої діяльності. Зазвичай текст представляє єдність теми і задуму, він характеризується довершеністю, зв'язністю, цілісністю, внутрішньою структурою (синтаксичною, композиційною, логічною), певною цілеспрямованістю та прагматичною установкою. Сприймання тексту забезпечується не лише мовними одиницями, що в нього входять, але й фоновими знаннями, які складають його предметний зміст [28, с. 144–145]. У нашому дослідженні ми використовуємо діалоги для аудіювання як зразки ДМ, що і сприятиме формуванню ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ.

Знання як компонент предметного аспекту включають декларативні і процедурні знання [27]. В межах нашого дослідження декларативні знання – це мовні, мовленнєві знання, а також професійно орієнтовані знання, процедурні – знання як планувати, організувати, здійснювати і коригувати мовлення у процесі мовної взаємодії із співрозмовником у професійних ситуаціях діалогічного спілкування.

Як ми вже зазначали, процесуальний аспект змісту навчання включає мовленнєві навички та вміння ініціативного спілкування, загальнонавчальні навички та вміння, професійно орієнтовані навички та вміння.

Розглянемо кожен з компонентів детальніше.

До мовленнєвих навичок належать навички вживання лексики (лексичні навички), граматики (граматичні навички), навички техніки письма (каліграфічні та орфографічні навички), а також слухові та вимовні навички (фонетичні навички). Це, власне кажучи, мовні операції, які характеризуються автоматизованістю, стійкістю, гнучкістю, відсутністю спрямованості свідомості на форму виконання, відсутністю напруження і швидкої втомлюваності [7, с. 133; 13, с. 61–62]. Мовленнєві навички є обов'язковою умовою формування вмінь мовленнєвої діяльності (МД). Крім того, показником сформованості мовленнєвих умінь є вміння використовувати мовленнєві навички для вираження власних думок, намірів і адекватне розуміння думок інших людей залежно від мети і ситуації спілкування [7, с. 133]. Предметом нашого дослідження є ДМ майбутніх викладачів (V курс), які на момент вступу до магістратури за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [8] повинні досягнути рівня С1 – автономний рівень (effective), за яким, згідно з дескрипторами за ЗЄР, студенти можуть висловлюватися спонтанно, не замислюючись над вибором мовних засобів, вільно користуватися мовою, продукувати чітко побудовані тексти на складні теми, отже, мовленнєві навички у студентів повинні бути сформовані.

Мовленнєві вміння – це свого роду результат володіння мовою на кожному окремому відрізку та ступені навчання [7, с. 133].

Для того щоб визначитися, які мовленнєві вміння є пріоритетними для нашого дослідження, ми дібрали автентичні діалоги, тобто тексти, які створені носіями мови для носіїв, а не для навчальних цілей вивчення мови як іноземної [7, с. 130]. В результаті аналізу діалогів, представлених нами в аудіозаписах та друкованому вигляді, ми дійшли висновку, що домінуючими видами МД на заняттях є аудіювання (рецептивний вид МД) та говоріння (продуктивний вид МД).

Аудіювання є вмінням цілеспрямовано розуміти інформацію як при безпосередньому спілкуванні з співрозмовником, так і при опосередкованому [7, с. 134]. Крім того, ДМ має двосторонній характер, адже спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. І, відповідно, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання [13, с. 149]. Крім того, Г. Браун та її колеги дійшли висновку, що перший мовленнєвий досвід студентів як слухачів вдосконалює їх як мовців [31, с. 237], оскільки попереднє прослуховування чужого мовлення слугує зразком для створення власного висловлювання.

Говоріння – це вміння висловитися ІМ. Акт говоріння завжди має комунікативний намір (певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба); предметом є думки мовця; продукт – висловлювання (у нашому випадку – діалог) і результат, який виражається у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [13, с. 143]. Оскільки предметом нашого дослідження є ДМ, охарактеризуємо його детальніше. Як зазначає В. Л. Скалкін [22, с. 109], ДМ – це діалогічна форма спілкування, тобто участь в комунікативному акті не менше двох людей, незалежно від того, якої довжини будуть їхні окремі висловлювання. Щодо довжини мовленнєвого відрізка, обмеженого висловлюваннями інших комунікантів, тобто одиничного комунікативного акту, то розрізняють [22, с. 110]:

- 1) супорт (мінімальне за обсягом висловлювання, найчастіше еліпс, наприклад *Yes, No, Of course, Why? Where?* тощо);
- 2) репліку (еліптичне речення, доповнене повноцінним реченням);
- 3) фрагментарне висловлювання (фрагмент, який складається з кількох повних речень, між якими існує логічний зв'язок);
- 4) монологічну єдність (достатньо розгорнуте висловлювання, яке складається з 6-20-ти повних речень);
- 5) монологічне мовлення (висловлювання, яке дозволяє докладно висвітлити одну чи низку тем, і містить більше 20-ти повних речень).

Отже, залучаючи студентів до спілкування, викладач повинен слідувати, щоб «внесок» кожного з них охоплював більш широкий перелік мовних форм, так як мовлення студентів нерідко звужується лише до окремих супортів та реплік [22, с. 111]. Вибір кейс-методу як засобу формування ПОК в іншомовному ДМ сприяє розширенню висловлювань, оскільки вирішення проблемних завдань, як зазначають науковці, передбачає не лише відтворення заданої викладачем ролі, але й сприяє вираженню власної думки, ставлення та оцінки, згоди чи незгоди з думкою співрозмовника, наведенню системи доказів своєї точки зору [19, с. 124]. В свою чергу, обґрунтування власної думки має містити вступ (зазначення проблеми), основну частину (система фактів та пропозицій щодо вирішення питання), висновок (підсумок вищесказаного) [29, с. 94], що виражається засобом фрагментарного висловлювання або навіть монологічної єдності.

Оскільки студент є активним суб'єктом навчальної діяльності, відповідно зусилля викладача спрямовуються на заохочення, підтримку прагнення вчитися, розвиток умінь учіння. *Загальнонавчальні вміння*, або *вміння учіння*, розглядаються науковцями по-різному. Одне з визначень, яке використовуються у нашому дослідженні, загальнонавчальні вміння – це здатність студента виконувати дії для отримання та застосування знань, тобто здатність засвоювати знання і переносити їх в інші області життєдіяльності [10]. Виділяють різні види загальнонавчальних умінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні (за Ю. К. Бабанським); пізнавальні, практичні, організаційні, самоконтролю, оцінювальні (за А. В. Усовою); навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні та навчально-комунікативні (за Н. А. Лошкарьовою); пізнавально-діяльнісні та соціально-особистісні (за Т. М. Коренякіною) тощо [10].

У нашому дослідженні ми спираємося на класифікацію вмінь учіння Н. Д. Гальскової і Н. І. Гез [7, с. 135], оскільки вони висвітлюють групи вмінь, необхідних для роботи над проблемними ситуаціями, проте вважаємо за необхідне додати (як окрему групу вмінь) комунікативні вміння, оскільки предметом нашого дослідження є ДМ як синонім “комунікації, спілкування, інтеракції”. Отже, до загальнонавчальних умінь (умінь учіння) ми відносимо 1) уміння, пов’язані з інтелектуальними процесами; 2) уміння, пов’язані з організацією учіння; 3) компенсаційні (стратегічні) вміння; 4) комунікативні вміння.

Як було зазначено, провідними видами МД в нашому дослідженні виступають аудіювання та говоріння (ДМ). Формування ПОК в іншомовному ДМ відбувається на основі кейс-методу як ситуаційного аналізу, який вимагає не лише висловити свою думку з приводу проблеми, але й синтезувати отримані факти, дані, інформацію з різних джерел. Тому ми дібрали важливі для процесу формування у студентів ПОК в іншомовному ДМ загальнонавчальні вміння та дії (див. рис. 2).

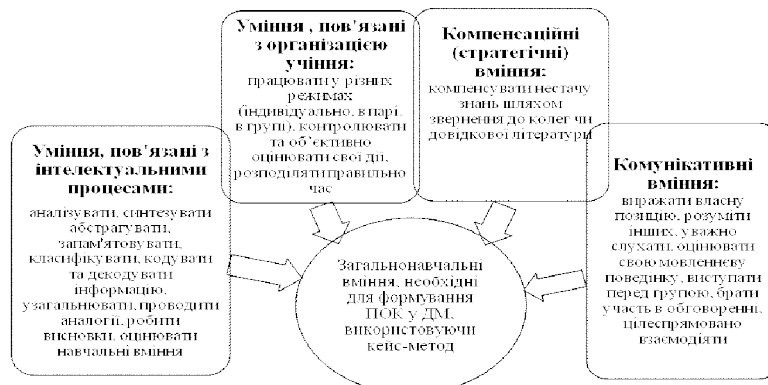


Рис. 2. Загальнонавчальні уміння для формування ПОК в іншомовному ДМ на основі кейс-методу

Саме ці вміння як предмет засвоєння входять до діяльності учіння. Після засвоєння зазначені вміння входять до складу пізнавальної діяльності, і лише після цього можуть бути використані як засоби засвоєння нових дій і увійти в склад уміння учіння [26]. В діяльності учіння одна і та сама дія може займати різне місце: спочатку бути предметом засвоєння, а потім – його засобом. Отже, діяльність учіння в межах нашого дослідження ми зобразили схематично (див. рис. 3).

	Діяльність учіння	
Дії, які потрібно засвоїти (предмет засвоєння)		Дії, які забезпечують засвоєння перших дій (засоби засвоєння)
ПОК в іншомовному ДМ		Загальнонавчальні вміння

Рис. 3. Діяльність учіння майбутніх викладачів, спрямована на формування професійно орієнтованої компетентності в іншомовному діалогічному мовленні

Для того щоб викладач здійснював навчальну, виховну, освітню та розвивальну діяльність, йому необхідно володіти *професійно орієнтованими (методичними) вміннями*. Крім того, щоб досягнути найвищого рівня професіоналізму, тобто рівня майстерності, майбутні викладачі мають набути знань про всі компоненти процесу навчання, сформувати систему методичних навичок та розвивати систему методичних умінь [16, с. 100]. Розглянемо кожен з компонентів майстерності викладача більш детально.

Знання, як зазначено у “Новому словнику методичних термінів і понять”, – це результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у формі уявлень, понять, суджень, теорій [1, с. 73]. Щодо професійних знань викладача, то це – результат процесу пізнання психологічних, педагогічних і методичних наукових понять, теорій, тобто знання про всі компоненти системи навчання ІМ, а також зв’язок його з іншими дисциплінами.

Щодо системи методичних навичок, то, слідом за Ю. І. Пассовим, ми вважаємо, що це методичні прийоми, володіння якими доведене до рівня навички [16, с. 110]. Це – елементарні методичні дії, що спрямовані на виконання конкретного завдання [13, с. 55].

Методика формування професійно орієнтованих умінь має багато спільного з формуванням навичок, адже навички є невід’ємною складовою умінь, проте уміння характеризуються гнучкістю. Як зазначав А. С. Макаренко, “майстерність викладача повинна ґрунтуватися на умінні” [16, с. 86]. Компонентний склад методичної майстерності складають такі вміння [16] : 1) проєктувальні; 2) адаптаційні; 3) організаційні; 4) комунікативні; 5) мотиваційні; 6) вміння контролю; 7) дослідницькі; 8) допоміжні.

Кожне з цих умінь є ключовим для виконання викладачем певних ролей, які є складною системою факторів, що і визначають його поведінку [33, с. 7]. Як казав В. Шекспір у своїй комедії “Як вам це подобається” (“As You Like It”): “Весь світ – театр, а люди в нім актори...” (“All the world’s a stage, And all the men and women merely players...”). Тому ми вирішили співвіднести професійно орієнтовані вміння викладача ІМ з його ролями, які відповідатимуть вислову (див. рис. 4).

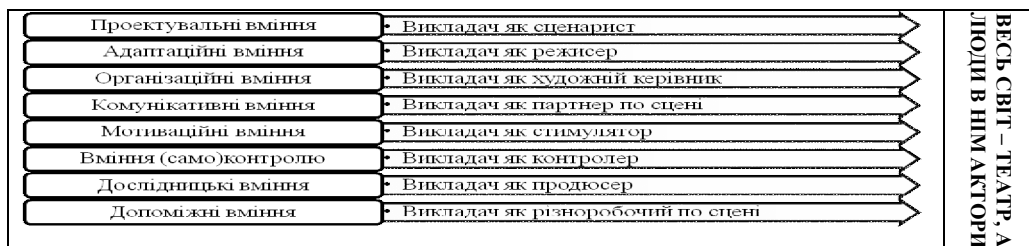


Рис. 4. Рольовий репертуар викладача іноземної мови

Крім того, домінуючою ідеєю навчання у нашому дослідженні є застосування особистісно-діяльнісного підходу, за яким діяльність викладача повинна перейти від повідомника знань до “організатора, регулятора, контролера” (за Л. С. Виготським), і рольовий репертуар, запропонований нами, відповідає цій вимозі.

У результаті аналізу методичної літератури і досліджень науковців [2, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 18, 28 та ін.] ми визначили групи професійно орієнтованих навичок та вмінь навчання ДМ майбутніх викладачів (табл. 4) з урахуванням двох принципів добору змісту навчання [7, с. 137]: 1) необхідність і достатність змісту для реалізації цілей навчання і 2) доступність змісту навчання для засвоєння.

Таблиця 4

Професійно орієнтовані навички та вміння навчання діалогічного мовлення

Професійно орієнтовані вміння	Професійно орієнтовані навички та вміння навчання ДМ
Проектувальні	<ul style="list-style-type: none"> - Створювати навчальні комунікативні ситуації. - Створювати навчальні проблемно-комунікативні ситуації. - Розробляти рольові ігри. - Розробляти завдання для інтерактивних технологій (мозковий штурм, ток-шоу, кейс-метод тощо).
Адаптаційні	<ul style="list-style-type: none"> - Добирати та використовувати прийоми розвитку вмінь ДМ. - Адаптувати мовний матеріал до індивідуальних особливостей студентів, до рівня їхніх знань. - Визначати послідовність вправ і склад комплексу вправ відповідно до рівня знань студентів. - Легко переключатися з одного режиму роботи на інший.
Організаційні	<ul style="list-style-type: none"> - Виступати в ролі ініціативного співрозмовника і залучати студентів до різних форм мовленнєвого спілкування. - Організовувати роботу над діалогічною формою спілкування. - Організовувати ігри та ситуації спілкування. - Скерувати мовленнєву поведінку студентів відповідно до зміни умов навчальної ситуації. - Надавати чіткі, зрозумілі інструкції АМ.
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> - Створювати умови для іншомовного спілкування студентів. - Установлювати мовленнєвий контакт зі студентом (студентами). - Установлювати і підтримувати атмосферу спілкування у групі. - Пристосовувати мовлення студента відповідно до ситуації спілкування. - Регулювати поведінку студента як партнера спілкування. - Володіти паралінгвістичними (невербальними) засобами спілкування: кінесичними, проксемічними, просодичними, екстралінгвальними. - Свідомо застосовувати ефект фасцинації.
Мотиваційні	<ul style="list-style-type: none"> - Висловлювати захоплення роботою студента. - Давати реальну, справедливу і корисну оцінку МД студента (студентів). - Застосовувати вербальні і невербальні засоби емоційного мовлення. - Підвищувати мотивацію шляхом урахування контексту учіння студентів; досвіду студентів; бажань, інтересів, уподобань студентів; почуттів, емоцій студентів; статусу особистості в колективі.

Продовження табл. 1

Самоконтролю	- Здійснювати контроль власного мовлення. - Здійснювати контроль мовлення студентів. - Своєчасно вносити корективи у процес навчання шляхом адекватного виправлення помилок за рахунок додаткових завдань, пояснень. - Проводити контроль, не порушуючи процес навчання і його комунікативний характер. - Встановлювати причину помилки і пояснювати її.
Дослідницькі	- Аналізувати прийоми та засоби навчання ДМ з метою вдосконалення умінь усного мовлення.
Допоміжні	- Використовувати ТЗН, зокрема електронні засоби навчання. - Створювати мультимедійні презентації. - Використовувати засоби інформаційних технологій.

На основі проведеного аналізу щодо компонентів змісту навчання англomовної ПОК у ДМ ми визначили, що предметний аспект змісту навчання включає професійно-трудоу сферу спілкування, якій властиві комунікативні ситуації, теми, тексти, комунікативні наміри і знання, а процесуальний аспект – навички та вміння іншомовного спілкування (вміння аудіювання та говоріння), загальнонавчальні навички та вміння (вміння учіння і діяльність учіння), професійно орієнтовані навички та вміння виконувати проєктувальну, адаптаційну, організаційну, комунікативну, мотиваційну, контролюючу і дослідницьку діяльність викладача АМ.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні питань, що стосуються розробки та укладання кейсів, вправ, ситуацій, тестових завдань для формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ананьева Л.В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры (французский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Людмила Валентиновна. – К., 2002. – 169 с.
3. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев] – М. : Рус. яз., 1991. – С. 99–111.
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы : Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2103 “Иностр. яз.” / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
5. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : “Титул”, 2001. – 128 с.
6. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
7. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с. – (Высшее профессиональное образование: иностранные языки).
8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. редактор укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
9. Коломиец С. С. Обучение специалистов профессионально ориентированному общению с зарубежными партнерами (на материале английского языка) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Светлана Семёновна. – К., 1994. – 253 с.

10. Коренякина Т. Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников “группы риска”: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования» / Коренякина Татьяна Николаевна. – Астрахань, 2010. – 29 с.
11. Корнаева З. В. Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе / З. В. Корнаева // Иностранные языки в школе. – 1989. – №1. – С. 36–41.
12. Леонтьев А. А. Психология речевого общения: Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1975. – 40 с.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
14. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
15. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
16. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
17. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
18. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): проєкт / колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
19. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.)
20. Сахарова Т. Е. Проблема ситуаций при обучении диалогической речи // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев] – М.: Рус. яз., 1991. – С. 180–187.
21. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя / В. Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
22. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – Л.: Русский язык, 1981. – 248 с.
23. Скалкин В. Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев] – М.: Рус. яз., 1991. – С. 154–161.
24. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
25. Стилистика английского языка / [Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В.]. – К.: Вища школа, 1984. – 247 с.
26. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Нина Федоровна Талызина. – 5-е изд. – М.: Академия, 1988. – 194 с.
27. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2012. – №4. – С. 11–27.
28. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
29. Evans V. Successful Writing / V. Evans. – Express Publishing, 2000. – P. 94–97.
30. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
31. Nunan D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers, 1999. – 330 p.
32. Thornbury S. How to Teach Speaking / S. Thornbury. – Pearson Education Limited, 2009. – 156 p.
33. Wright T. Roles of Teachers and Learners / T. Wright. – Oxford University Press, 1991. – 167 p.