

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Конотоп Олена Сергіївна

УДК 371.134:371.686+811.111

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ
АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФОНОГРАМИ**

Спеціальність 13.00.02 — теорія і методика навчання:
германські мови

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник —
Бичкова Наталія Іванівна
кандидат педагогічних наук,
професор

Київ — 2010

ЗМІСТ

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФОНОГРАМИ	
1.1. Мета і зміст навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування.....	14
1.2. Вербальні та невербальні компоненти англійського діалогічного спілкування	23
1.3. Потенціал відеофонограми для реалізації базових загальнодидактичних і методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні.....	37
Висновки до Розділу 1.....	47
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ	
2.1. Відбір автентичних художніх фільмів для навчання англійського діалогічного спілкування.....	49
2.2. Вимоги до вправ для навчання англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів.....	62
2.3. Підсистема вправ для навчання англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів.....	80

2.4. Модель навчального процесу з формування англомовної комунікативної компетенції з використанням автентичного художнього фільму в циклі занять.....	94
Висновки до Розділу 2.....	114
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ	
3.1. Організація експериментального навчання англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів.....	116
3.2. Експериментальне навчання та його результати.....	135
3.3. Аналіз результатів експерименту та їх інтерпретація.....	158
3.4. Методичні рекомендації з навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів.....	165
Висновки до Розділу 3.....	176
ВИСНОВКИ.....	178
ДОДАТКИ.....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	234
ФІЛЬМОГРАФІЯ.....	258

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

Автентичний художній фільм — АХФ

Відеофонограма — ВФГ

Вищий навчальний заклад — ВНЗ, мовний вищий навчальний заклад — МВНЗ

Діалогічне спілкування — ДС

Діалогічна єдність — ДЄ

Експериментальне навчання — ЕН

Іноземна мова — ІМ

ВСТУП

Курс України на інтеграцію у світове співтовариство визначає стратегічний орієнтир мовної політики держави в галузі навчання іноземних мов (ІМ) — формування особистості, здатної успішно спілкуватися ІМ в ситуаціях міжкультурної комунікації. Реалізація цього соціального замовлення вимагає забезпечення підготовки висококваліфікованих філологів, спроможних навчити школярів виконувати роль культурного посередника між культурою рідної країни і культурою країн, мова яких вивчається.

Метою навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування (ДС) є формування в них іншомовної комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої та соціокультурної). На I-II курсах мовного вищого навчального закладу (МВНЗ) України студенти вчать пов'язувати культуру країн, мова яких вивчається, з рідною культурою; на III курсі відбувається перехід від формування культурної чутливості до здатності ідентифікувати і вживати різні способи комунікації під час спілкування з представниками інших культур [112, с. 180].

У цьому дослідженні розглядається проблема навчання ДС студентів III курсу, що зумовлено складністю суттєво нової організації соціокультурного пізнання. Під англійським ДС розуміємо процес взаємодії двох або декількох комунікантів, що дотримуються вербальних і невербальних національно-культурних норм та правил, притаманних британській етноспільноті.

До розроблених проблем навчання спілкування відносяться його психічні особливості — теоретично обґрунтовано три основні рівні породження мовленнєвого висловлювання — мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний, виконавчий [26]; досліджено психічні механізми усного мовлення: механізм предметно-логічного плану висловлювання, механізм формування і формулювання думки, механізм фонаційного оформлення думки та особливості їхнього функціонування під час оволодіння ІМ [43]; окреслено принципову

структуру моделі породження усного мовлення, яка включає етап мотивації висловлювання, етап замислу, етап здійснення задуму, етап співставлення реалізації замислу із самим замислом [79] та ін.

У низці дисертаційних досліджень і монографіях закладено основи навчання іноземного мовлення: комунікативна спрямованість навчального процесу [101]; метод активізації можливостей особистості і колективу [50]; індивідуалізація процесу навчання [90]; розроблено вимоги до вправ для навчання іншомовного спілкування [125]; створено систему вправ для навчання усного мовлення [123] та ін.

Проблема навчання ДС іноземною мовою у МВНЗ розглядалася багатьма вченими-методистами: розроблено методику навчання дискусії на матеріалі художніх текстів малої епічної форми [136] та усного непідготовленого мовлення на матеріалі художнього тексту [84]; з'ясовано предметно-мовний і операційно-логічний зміст діалогу-дискусії суспільно-політичного характеру та виділено уміння, необхідні для цього виду дискусії [149]; встановлено ефективні режими роботи зі звукозаписом в аудиторній та позааудиторній роботі [48]; запропоновано методику навчання усного стилістично диференційованого мовлення [96]; обґрунтовано методику навчання клішованого діалогічного мовлення [40]. Було також визначено методику моделювання іншомовного спілкування і керування ним в навчальному процесі [137]; досліджено адекватні сфери і ситуації професійно-педагогічного спілкування майбутніх учителів, виділено типові ролі та укладено атлас ситуацій професійно-педагогічного спілкування [5]; створено методику навчання усного спілкування з використанням засобів масової інформації [80], методику навчання граматичної сторони діалогу аргументативного типу [28] та методику навчання ідіоматичного ДС [37] та ін.

Значне місце серед наукових досліджень посідає також і проблема навчання майбутніх філологів невербальним засобам усного спілкування: створено комплекс вправ для навчання кінесичним засобам спілкування з використанням

статичної відеофонограми (ВФГ) [148]; запропоновано класифікацію французьких невербальних засобів на основі співставлення з російськими та здійснено їх відбір для навчання майбутніх учителів на початковому етапі у межах дисципліни „практика усного і писемного мовлення” [10]; обґрунтовано засади комплексу вправ для навчання декодування та адекватного розуміння невербальних засобів спілкування під час навчання майбутніх перекладачів французького усного мовлення на основному етапі з використанням фотоетюдів та відеозапису передач [34]; розроблена підсистема вправ-тренінгів, спрямована на зняття психічної та фізичної напруги під час навчання невербальних засобів спілкування [77]. Описано спеціальний курс для навчання майбутніх перекладачів німецької мови невербальних засобів спілкування „Основи невербальної комунікації” [140]; сформульовано уміння використовувати невербальні засоби спілкування під час монологічних висловлювань, запропонована процедура оцінки рівня розвитку невербальних умінь, яка включає протоколи фіксації невербальних засобів спілкування, таблиці та критерії оцінки для майбутніх перекладачів англійської, німецької та французької мов у межах спеціального курсу [89]; класифіковано труднощі оволодіння невербальними засобами спілкування в усному спілкуванні англійською мовою, створено їх методичну типологію та досліджено методику навчання майбутніх учителів на початковому етапі використання паралінгвістичних засобів спілкування з використанням відеозапису новин та британських телепрограм [128] та ін.

Серед навчальних матеріалів, рекомендованих чинною Програмою (2001) для навчання на III курсі є автентичні художні фільми (АХФ). Використання фільмів з метою формування комунікативної компетенції у ДС зумовлено тим, що вони є зразком національно-культурної специфіки вербального і невербального спілкування британської етнospільноти і є ефективним засобом для їх навчання у порівнянні з текстами, малюнками, відеокурсами, які містять спрощений аудіо- та відеоряди. АХФ відтворюють мовне середовище, демонструють мову в супроводі

невербальних засобів спілкування, які притаманні живому мовленню. За умови відсутності іншомовного соціокультурного оточення АХФ демонструють типові невербальні засоби навчання і сприяють засвоєнню студентами не тільки іншомовного мовлення, але й національної культури, звичаїв і традицій іншого народу. Значне місце серед наукових досліджень посідає вивчення положень застосування ВФГ. Розроблено основи використання ВФГ для навчання ІМ у МВНЗ: з'ясовано критерії відбору АХФ, визначено інноваційні технології та нові стратегії використання ВФГ [15, 14, 16]; досліджено послідовність використання АХФ і друкованих матеріалів для навчання студентів мовних спеціальностей монологічного мовлення [104]; запропоновано методику використання фрагментів АХФ для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики [151]; розглянуто вимоги до автентичних навчальних відеокурсів для навчання аудіювання англійською мовою на основі першої німецької [82], для навчання англійської модально-емоційної інтонації [88] та англійського ДС [81]; окреслено прийоми роботи з зарубіжними відеокурсами з підготовки вчителів англійської мови для формування професійної компетенції майбутніх учителів [141]; створено вправи з використанням ВФГ для навчання усного спілкування [152, 157, 159, 164, 188, 189, 190, 207, 211] та ін. У той же час деякі аспекти методики використання ВФГ, зокрема АХФ для навчання ДС, потребують подальших досліджень.

З метою дослідження рівня сформованості комунікативної компетенції студентів у англійському ДС нами було здійснено зріз рівня сформованості комунікативної компетенції студентів III курсу в шести МВНЗ України наприкінці 2005-2006 навчального року: у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Кам'янець-Подільському державному університеті імені Івана Огієнка, Київському міському університеті імені Б. Гринченка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя

та Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка. Кожному студенту пропонувалося обговорити дві ситуації з двома різними співрозмовниками (див. Додаток А). Спілкування студентів записувалося на відеоплівку. У подальшому відеоплівка переглядалася автором дослідження і ДС студентів оцінювалося у балах за такими критеріями: відповідність комунікативній ситуації; мовна коректність висловлювання; темп мовлення; обсяг висловлювання; використання різних видів діалогічних єдностей (ДЄ); наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів; наявність ініціативних реплік; коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС; коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС; коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС; адекватне використання фонацій (одержані результати див. у Додатку Б, детальніше про критерії оцінювання надано інформацію у підрозділі 3.1 цього дослідження).

Міри центральної тенденції після оброблення результатів зрізу, в якому максимальна кількість балів, яку міг одержати студент, дорівнювала 200,00 балів, коли необхідний рівень навченості становить 0,7 [12, с. 52-69] або 140,00 балів: середнє арифметичне ряду даних зрізу становить 117,23 бали; середнє число ряду 114,00 балів; ряд згрупованих даних з інтервалом 10 балів має найбільш повторюване число даних дорівнює 110,00 балів — 120,00 балам. Результати зрізу показують, що досягли достатнього рівня навченості із 114 студентів 39, тобто 34,21 %, що вказує на неповну досконалість процесу навчання ДС. Розміщення середнього арифметичного, моди та медіани у діапазоні 110,00 балів — 120,00 балів свідчить про достатність кількості зрізів, тобто учасників цього діагностичного дослідження. Одержані дані дозволяють зробити висновки про необхідність подальшої розробки методики навчання ДС, поряд з іншими засобами досягнення цієї мети важливо вдосконалювати методику використання ВФГ, зокрема АХФ.

Таким чином **актуальність** обраної для дослідження теми обумовлена недостатнім рівнем сформованості комунікативної компетенції студентів у ДС згідно з вимогами Програми (2001) з одного боку та недостатньою розробленістю цієї проблеми в методичному плані з іншого.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напряму дослідження безпосередньо пов'язаний з науково-дослідною темою кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету „Оволодіння мовами міжнародного спілкування в контексті діалогу культур і цивілізацій”. Державний реєстраційний номер 0103U001244 (18.02.03).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування у майбутніх філологів — студентів III курсу мовного вищого навчального закладу комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні з використанням автентичного художнього фільму.

Для досягнення поставленої мети було необхідно вирішити такі **завдання**:

1. Проаналізувати чинну Програму з англійської мови для університетів та інститутів (2001) і Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003) з точки зору вимог до формування у студентів III курсу МВНЗ комунікативної компетенції в англійському ДС.

2. Розглянути вербальні та невербальні компоненти англійського ДС.

3. Конкретизувати потенціал АХФ з точки зору реалізації загально-дидактичних та методичних вимог до формування комунікативної компетенції в англійському ДС.

4. Розробити критерії відбору АХФ та здійснити їх відбір для навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС.

5. Обґрунтувати вимоги до вправ та створити підсистему вправ для навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС з використанням АХФ.

6. Описати модель навчального процесу з формування у студентів III курсу МВНЗ англомовної комунікативної компетенції з використанням АХФ.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики навчання та здійснити аналіз результатів експерименту та їх інтерпретацію.

8. Сформулювати методичні рекомендації з навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС із застосуванням АХФ.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів-філологів англійського діалогічного спілкування.

Предметом дослідження є розробка методики навчання студентів III курсу мовного вищого навчального закладу англійського діалогічного спілкування з використанням автентичного художнього фільму.

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: спостереження за навчальним процесом на заняттях з англійської мови на III курсі МВНЗ; проведення зрізів з метою визначення рівня сформованості комунікативної компетенції студентів III курсу МВНЗ в англійському ДС; експериментальне навчання (ЕН) з використанням створеної підсистеми вправ; обробка одержаних даних методами математичної статистики; критичний аналіз літератури в межах проблематики дослідження (методики, педагогіки, психології, лінгвістики, соціолінгвістики, невербальної семіотики).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому:

- уперше теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування комунікативної компетенції в англійському ДС студентів III курсу МВНЗ з використанням АХФ;

- удосконалено критерії відбору АХФ для формування комунікативної компетенції студентів у англійському ДС;

- подальшого розвитку набуло уточнення критеріїв оцінки англійського ДС.

Практичне значення дослідження полягає у відборі 44 АХФ виробництва Великої Британії для формування комунікативної компетенції в англійському ДС

у студентів III курсу МВНЗ; визначенні невербальних засобів спілкування для засвоєння студентами III курсу та їх порівнянні з українськими; створенні моделі циклу занять із використанням АХФ; укладанні методичних рекомендацій з навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС з використанням АХФ.

Запропонована методика навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ **упроваджена** в навчальний процес Маріупольського державного гуманітарного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження оприлюднені на науково-практичній конференції „Лінгвістична наука і освіта у європейському вимірі”, м. Київ, Київський національний лінгвістичний університет, 2005 р.; на I Всеукраїнській науково-практичній конференції „Мови у відкритому суспільстві”, м. Чернігів, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2005 р.; на науково-практичній конференції „Актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики у контексті євроінтеграції”, м. Київ, Київський національний лінгвістичний університет, 2006 р.; на Міжнародній науковій конференції „Номинация и дискурс”, м. Мінськ, Мінський державний лінгвістичний університет, 2006 р.; на I науковій конференції „Інформаційні технології в системі підготовки фахівців у вищій школі”, м. Київ, Київський національний лінгвістичний університет, 2006 р.; на науковій конференції „60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє”, м. Київ, Київський національний лінгвістичний університет, 2006 р.; на 11-й Всеукраїнській науково-практичній конференції Асоціації викладачів англійської мови в Україні TESOL-Україна English in the 21-st Century Ukraine: Research Priorities and Perspectives on Language Teaching and Learning, м. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський державний університет, 2006 р.; на VI Міжнародній науковій конференції „Каразінські читання: Людина. Мова.

Комунікація”, м. Харків, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2007 р.; на науково-практичній конференції „Лінгвістика та лінгводидактика у сучасному інформаційному суспільстві”, м. Київ, Київський національний лінгвістичний університет, 2007 р.; на міжнародній науково-практичній конференції „Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір”, м. Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2007 р.; на VII Всеукраїнській науковій конференції „Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація”, м. Харків, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2008 р.; на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Теорія та практика навчання іноземних мов і світової літератури”, м. Суми, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, 2009 р.; на XIV Національній конференції Асоціації викладачів англійської мови в Україні TESOL-Україна *Discovery Learning: Content-Based Learning for EFL/ESP Teacher*, м. Харків, Харківська національна академія аграрного господарства, 2009 р.; на Всеукраїнському науково-практичному семінарі „Сучасні стратегії та методи навчання іноземних мов (французька, іспанська, італійська, англійська, німецька) в контексті європеїзації освіти”, м. Горлівка, Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов, 2009 р.

Публікації. Основні результати дослідження викладені у 6 наукових статтях у фахових виданнях та 11 тезах доповідей на наукових конференціях.

Структура дисертації. Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел та фільмографії. Обсяг дисертації — 261 сторінка, текст дисертації викладено на 185 сторінках, додатки подано на 48 сторінках. Список використаних джерел становить 217 найменувань (із них 66 англійською та німецькою мовами) і розміщений на 28 сторінках. Дисертація містить 22 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФОНОГРАМИ

Для визначення теоретичних передумов навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням ВФГ було розглянуто загальнодидактичні та методичні передумови цього процесу. Проаналізовано мету і зміст навчання англійського ДС, розглянуто компоненти англійського ДС, конкретизовано потенціал ВФГ для реалізації базових загальнодидактичних і методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС.

1.1. Мета і зміст навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування

Аналіз чинної Програми (2001) [112] та вимоги Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [41] показав, що після закінчення III курсу МВНЗ в ДС студенти мають оволодіти рівнем C1.1 Effective Operational Proficiency (рівень професійного володіння). Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій [41] рівень C1 у ДС передбачає вміння швидко й спонтанно висловлюватися без наявних утруднень у доборі мовних одиниць, гнучко та ефективно користуватися мовою із соціальними та професійними цілями, чітко формулювати думки й точки зору та доносити до співрозмовників свої погляди у повному обсязі [41, с. 2-29].

Метою навчання майбутніх філологів англійського ДС є формування в них іншомовної комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої та соціокультурної) такого рівня володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками та вміннями, що дозволяє майбутньому філологові комунікативно

припустимо та раціонально варіювати свою поведінку залежно від психологічних факторів одномовного чи двомовного спілкування [115, с. 97]. Розглянемо ці складові стосовно навчання англійського ДС студентів III курсу МВНЗ.

Формування комунікативної компетенції в англійському ДС відбувається у межах сфер ДС, тем, проблем та ситуацій спілкування. Під сферою спілкування розуміють „певну сукупність однорідних комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу, взаєминами між комунікантами та обставинами спілкування” (переклад наш) [123, с. 61]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях визначаються чотири сфери спілкування: суспільна, особиста, освітня та професійна. У межах сфер розрізняють теми, які є предметом висловлювання [41, с. 14, 51]. Тема служить засобом організації уявлень про довкілля, у ній представлено уявлення про розчленовану дійсність, які складають онтологічно-предметний (конкретно-предметний) зміст спілкування [102, с. 137]. Чинною Програмою (2001) для студентів III курсу МВНЗ запропоновано теми, які згруповано навколо чотирьох тематичних блоків: „Людина”, „Сучасне життя”, „Англомовний світ та Україна”, „Професійно-педагогічна діяльність”: *Cinema* („Кіно”), *Art* („Мистецтво”), *Character and Personality* („Характер та особистість”), *The World Around Us* („Світ навколо нас”), *You Never Stop Learning* („Ніколи не пізно вчитися”), *English in the World* („Англійська мова в світі”) [112, с. 77-81].

Під час навчання користування мовним, мовленнєвим і соціокультурним матеріалом за темою — пропонуються відповідні ситуації спілкування, студентами обговорюються пов’язані з темою проблеми. Ситуація виникає на змістовому підґрунті проблеми, але сама є породженням взаємодії індивідуальностей у спілкуванні [102, с. 137-138]. Наприклад, під час вивчення теми “*You Never Stop Learning*” на обговорення може бути винесено проблему „Яку школу краще обрати для дитини?”. Представимо типовий приклад ситуації

для ДС, запозичений з англійського АХФ, де актуалізується проблемна ситуація, що може бути змістовою основою рольової гри.

A parent is desperate to find a good school for his/her child. He/she spots a promising school, but would like to ask the school management some questions and goes to the prospective school to keep the appointment. The school's head teacher has to handle all "difficult" questions and to help solve arising problems.

Teacher to S1: *You are a parent.*

Teacher to S2: *You are a school's head teacher.*

(The film "*Fever Pitch*" („*Лихоманка*").

Беручи до уваги положення Програми (2001) про те, що до III курсу у студентів мають бути вже сформовані фонетичні, граматичні та лексичні навички, а основною метою цього курсу є їх подальше вдосконалення, розглянемо першу складову іншомовної комунікативної компетенції — **мовну компетенцію**. За Програмою (2001) фонетичний аспект мовлення передбачає на III курсі вдосконалення вмінь володіння та подальше вивчення особливостей регіональних варіантів вимови та інтонаційних моделей англійської мови [112, с. 6].

Зміст навчання граматики для студентів III курсу МВНЗ передбачає циклічний огляд матеріалу на більш високому рівні узагальнення, ніж під час перших двох років навчання, що сприяє подальшому розвитку знань студентів про англійську мову як систему. Значна увага приділяється розвитку здібностей студентів щодо використання граматичних структур для досягнення різних комунікативних цілей [112, с. 6-7]. На III курсі студенти мають опанувати теоретичні знання про частини мови: іменник, артикль, прийменник, прикметник та ін., вивчити синтаксичну структуру речення [112, с. 84-85].

Удосконалюються також лексичні навички — на кінець третього року навчання від студентів очікується вміння вживати в усному мовленні біля 3500

мовних лексичних одиниць та використовувати ідіоматичні вирази [112, с. 54, 71, 85].

Враховуючи тематичну та міжтемну організацію АХФ, його високий мовний рівень без спеціального відбору лексичних одиниць, граматичних структур та фонетичних явищ, він може слугувати надійним засобом ілюстрації цих мовних складових в оригінальному англійському мовленні.

Перейдемо до розгляду другої складової іншомовної комунікативної компетенції — *мовленнєвої компетенції*. У Програмі (2001) не окреслені окремо навички і вміння діалогічного та монологічного мовлення, вони перераховуються як навички і вміння, які слід формувати в усному мовленні взагалі. Маючи на увазі, що природа монологічного та діалогічного мовлення не є однаковою, спробуємо відокремити вміння ДС, які слід формувати у студентів III курсу з чинної Програми (2001) [112, с. 82]: швидко реагувати у залежності від обставин; підтримувати жваву дискусію; переконливо продукувати та реагувати на складну низку аргументів; обмінюватися комплексною інформацією та надавати поради; брати ефективне, невимушене інтерв'ю, спонтанно відволікаючись від підготовлених запитань, розвивати та продукувати цікаві відповіді; інтегрувати підтеми, розвивати певні ідеї та закінчувати розмову з належним висновком.

У чинній Програмі (2001) також не визначено, якими саме типами діалогів слід навчати студентів III курсу МВНЗ, тому це питання слід вирішити. У сучасній методичній літературі існують різні підходи до створення типології діалогів: комунікативний [48], функціональний [5], функціонально-комунікативний [147], функціонально-прагматичний та комунікативний [136]. У цьому дослідженні дотримуємося класифікації діалогів, запропонованій у роботі Т. І. Олійник [92]. Результати досліджень, проведених автором на автентичних матеріалах англійською, німецькою й російською мовами показали, що найбільш розповсюдженими є чотири основні функціональні типи діалогів: діалог-

розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія), тому ми відібрали їх як основні типи діалогу для навчання на III курсі, при чому маючи на увазі, що усіх цих типів діалогу до певної міри навчали на I-II курсах на простому мовному матеріалі.

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. За умови його односторонності ініціатива запитування інформації належить лише одному партнеру, у другому — кожному з партнерів по спілкуванню. Діалог-розпитування передбачає запит та повідомлення інформації про предмети, явища, стани. Наводимо двосторонній діалог-розпитування, запозичений з англійського АХФ, який у той же час містить діалогічні єдності (ДЄ) „повідомлення – повідомлення - повторення“, „запитання - відповідь“.

Bob: *I'll tell you what.... I'll give you \$ 5... you can tell me what's on the other side of this blade.*

Charles: *It's a rabbit smoking a pipe.*

Bob: *A rabbit smoking a pipe (показує малюнок).*

Усі присутні аплодують.

Dan: *Why in the world would that be, Charles?*

Charles: *It's a symbol of the Cree Indians. On one side there's a panther... on the other, his pray, the rabbit. He sits... unafraid. He smokes his pipe. It's a traditional motif.*

Dan: *Why is he unafraid?*

Charles: *Because he is smarter than the panther.*

(The film “*The Edge* ” („*Край*”).

Діалог-домовленість використовується при вирішенні комунікантів питань, пов'язаних з планами та намірами. Наведемо діалог-домовленість, актуалізований у британському АХФ, який у той же час містить ДЄ „повідомлення - повідомлення“; „запитання - відповідь“; „спонукання - відмова“.

Lucy's Dad: *Your mom is teaching today... so we'd better grab a bite to eat and be on our way. We have some protesting to do at the community center.*

Lucy: *I'm not going.*

Lucy's Dad: *What are you talking about?*

Lucy: *I cannot watch... another building get knocked down.*

Lucy's Dad: *Hey. We didn't raise you to sit on the sidelines. Ever since you were a little girl, you fought for what you believed in. You were on the White House Enemies list at 5.*

Lucy: *Dad, I'm not sitting on the sidelines. I'm going to work. What's the point? The man's not gonna listen to me. Besides, you know, he said something to me that was just so... True.*

(The film "Two Week's Notice" („Кохання з двотижневим повідомленням”).

У діалозі-обміні враженнями і думками комуніканти викладають своє бачення якогось предмета, події, явища, співрозмовники висловлюють особисту думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера по спілкуванню або спростовують її. Наводимо діалог-обмін враженнями і думками, запозичений з англійського АХФ, який у той же час містить ДЄ „повідомлення - повідомлення“.

Dieter: *You may have humiliated the Kraut, but you are not done with him. We change you routine not one iota. I'm still your practice partner.*

Peter: *Thanks mate. Anyway, you know it was a hell of a lot closer than the score. A net cord or two it would've been different.*

Dieter: *Bullshit. You annihilated me. You... You hit from the soul, the heart. Something's happened to you. Something else, something... The girl in the taxi. The end of the waving hand. That's where the fire comes from, admit it.*

Peter: *Dieter, listen... do you think that in the middle of a championship, and the first time in years, I'm actually winning. I'd be dumb enough to get involved with a woman?*

Dieter: *Absolutely.*

(The film “*Wimbledon*” („*Вімблдон*”).

Під час діалогу-обговорення (дискусії) співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Наводимо діалог-обговорення, запозичений з англійського АХФ, який у той же час містить ДЄ „запитання - відповідь“; „повідомлення - перебивання“; „повідомлення - повідомлення“.

Libby: *Henry. Is she there? Is she all right?*

Henry: *Yeah, she is here, she's fine. Mother is force-feeding her ancient fruitcake as we speak. How could you not tell me I'd fathered a child? You let her show up on my door step 17 years later, unannounced....*

Libby: *And what? Put a dent in your political career?*

Henry: *No, that's not....*

Libby: *You're afraid of a scandal, just send her back.*

Henry: *It's not about scandal, it's about finding out I had a daughter for half my life!*

Libby: *I didn't want her to get hurt.*

(The film “*What a Girl Wants* ” („*Чого хоче дівчинка*”).

Наведені діалоги свідчать про те, що АХФ може бути повноцінним оригінальним навчальним матеріалом для навчання ДС на III курсі.

Кожному функціонального типу діалогу відповідає певний набір ДЄ — сукупність реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю. Перша репліка ДС завжди ініціативна, друга репліка може бути або повністю реактивною, або реактивно-ініціативною. Під час відбору ДЄ для навчання студентів III курсу англійського ДС ми спиралися на дослідження Н. І. Бичкової, яка відокремила 54 види ДЄ з англійських АХФ і п'єс у звукозапису на базі десяти аспектів: аспекти першого ступеня: 1) запит інформації, 2) повідомлення інформації, 3) спонукання до дії, 4) емоційне

висловлювання, 5) етикетне висловлювання; до аспектів другого ступеня віднесено: 1) перепитування, 2) підхоплення, 3) уточнення, 4) повтор, 5) перебивання [15, с. 115]. Види ДЄ для кожного типу діалогу зважаючи на їх розповсюдженість в спілкуванні (від більшого до меншого) подано у Додатку В.

Перейдемо до розгляду третьої складової іншомовної комунікативної компетенції — **соціокультурної компетенції**, як системи соціокультурних знань, навичок та вмінь. На III курсі відбувається перехід від здатності пов'язувати культуру країн, мова яких вивчається, з рідною культурою, що було визначено за мету на попередніх курсах, до формування культурної чутливості та здатності ідентифікувати і вживати різні стратегії комунікації під час спілкування з представниками інших культур [112, с. 180], тобто головною метою навчання на III курсі є перехід до активного використання як вербального, так і невербального спілкування в усному мовленні.

Соціокультурні знання включають лінгвістичний та нелінгвістичний складник. Лінгвістичний складник передбачає засвоєння і правильне вживання безеквівалентної (наприклад, *Miss, Mister, mass media, tower*) і конотаційно навантаженої лексики (наприклад, *church, tea, town*); обізнаність із соціокультурними умовностями, що впливають на функціонування мови (наприклад, спілкування, яке включає в себе подяку, вибачення, запрошення, прийняття та відхилення пропозицій); нелінгвістичний — обізнаність із сферами діяльності та свідомості народу, вербальним і невербальним спілкуванням, експліцитною інформацією про англomовні країни [112, с. 8]. Знання про невербальне спілкування включає обізнаність з соціокультурними стереотипами невербальної поведінки, ступеню їх сумісності або несумісності, соціокультурних стереотипах, незнання яких може призвести до соціокультурних перепон [115, с. 106].

Розрізняють практичні й інтеркультурні навички та вміння. Практичні навички та вміння складаються із: соціальних навичок, побутових навичок,

професійних навичок і вмінь, навичок організації дозвілля. Інтеркультурні навички та вміння складаються із здатності пов'язувати культуру країни, мова яких вивчається, з рідною культурою; культурної чутливості та здатності ідентифікувати і вживати різні способи спілкування з представниками інших культур; здатності виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою країн, мова яких вивчається, а також ефективно вирішувати проблеми інтеркультурного непорозуміння та конфліктів [112, с. 8]. У Програмі (2001) чітко не окреслено, які навички і вміння ДС слід формувати, навчаючи студентів III курсу, тому спробуємо їх визначити. Оскільки ВФГ забезпечує унікальну можливість сприймати невербальні засоби спілкування завдяки присутності відеоряду, вважаємо головною метою навчання із застосуванням АХФ формування вміння використовувати інтегровано з мовленням невербальні засоби спілкування.

Для забезпечення ефективного ДС у студентів III курсу МВНЗ вважаємо потрібним сформулювати:

- уміння сприймати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС;
- уміння ідентифікувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС;
- уміння диференціювати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС;
- уміння співвідносити невербальні засоби спілкування з вербальними висловлюваннями під час ДС за змістом і послідовністю;
- уміння будувати вербальну та невербальну поведінку відповідно до норм, прийнятих в англomовному соціумі;
- уміння використовувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС (для презентації інформації про суб'єкт та об'єкт,

підкреслення головного, переконання, прохання повторити інформацію, зміни значення вербального висловлювання, привертання уваги та ін.);

— уміння зіставляти британські невербальні засоби спілкування під час ДС з українськими;

— уміння порівнювати британські невербальні засоби спілкування під час ДС з українськими, виявляти ознаки схожості / відмінності;

— уміння аналізувати коректність власного ДС / інших учасників ДС;

— уміння пояснювати припущені під час ДС власні помилки / інших учасників ДС;

— уміння виправляти припущені помилки власні / інших учасників ДС.

Визначив мету навчання ДС на III курсі МВНЗ як формування комунікативної компетенції — мовної, мовленнєвої, соціокультурної і його зміст навчання ДС головним чином таких типів діалогів — діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, думками, діалог-обговорення (дискусія), що актуалізуються в АХФ, необхідно проаналізувати компоненти спілкування у наступному підрозділі.

1.2. Вербальні та невербальні компоненти англійського діалогічного спілкування

Розглядаючи компоненти англійського ДС, зважуємо на існування двох усних видів спілкування між людьми, які реалізуються здебільшого одночасно — вербальне і невербальне. Незважаючи на важливість невербальних засобів спілкування, основним засобом комунікативного зв'язку між людьми залишається мовлення.

Основними компонентами **вербального** ДС є його лексичний, граматичний, фонетичний рівні. Під час навчання англійського ДС необхідно звертати увагу на

його лексичний рівень [133, с. 52]. Для успішного спілкування необхідно знання лінгвокраїнознавчої лексики мови, в яку входять *реалії та фразеологічні словосполучення* [53, с. 61-61; 135, с. 31; 151, с. 32], що складають незначний відсоток у загальному лексичному фонді мови, але становлять найбільші труднощі під час спілкування, оскільки позначають предмети та явища, пов'язані з історією, культурою, економікою та побутом країни, мова якої вивчається студентами [134, с. 6]. Наприклад, у наведеній нижче ілюстрації з англійського АХФ Ів закінчила школу та отримала по її закінченні *Leaving Certificate* — документ, який засвідчує, які предмети вона вивчала; дівчина бажає навчатися далі, але їй необхідно сплатити за своє навчання в Університеті певну плату — *fee*, грошова одиниця у Великій Британії — *pound* (фунт стерлінгів).

Ілюстрація

Mister Westwood: *It seems we're going to pay for her education.*

Eve: *I got seven subjects in the Leaving Certificate (фонові знання) — two with honours. The fees (реалія) are £ 65 (реалія) a year for four years.*

(The film “*Circle of Friends*” („Коло друзів”).

Фразеологічні словосполучення надають розмові яскравості та вносять додаткові стилістичні та емоційні відтінки.

Ілюстрація

First politician: *You haven't had much luck as far as Winston is concerned. He is more voluble than ever.*

Second politician: *Germany is his hobby horse (улюблене заняття, улюблена тема; коник). He won't let go of it.*

(The film “*Gathering Storm*” („Шторм, що наближується”).

На успішність вербальної комунікації впливають також такі фактори як полісемія, омонімія, діалектизми, використання мовцем маловживаних слів та термінів та ін. [23, с. 30; 126, с. 69-78].

Ілюстрація

Colin: *She joined a local club and it made her happy. I remember thinking “How can yoga make anyone that happy?” And especially so when the swami started one-partner exercise* (Колін використовує термін з йоги “*the swami*”, який є незнайомим для його співрозмовника).

Fisher: Swami?

Colin: Yes, the swami. *He’d pair them off and they’d all sit on the floor, back-to-back with locked arms.*

(The film “*Hope Springs*” („Надія залишається”).

АХФ має необхідний потенціал для навчання лексики на етапах семантизації та активізації лексичних одиниць: одночасна подача інформації за двома каналами з ефективним використанням зорового каналу; розширення „поля семантизації” однієї лексичної одиниці демонструванням кількох кадрів, накладанням вербальної презентації на невербальний образ, що допомагає презентувати, як функціонує певна лексична одиниця в словосполученні й реченні та ін. [151, с. 25-26].

Важливим є *граматичний рівень* вербального спілкування, тому що усна комунікація відбувається успішно, коли мовець під час спілкування правильно відбирає і використовує граматичну форму (морфологічний рівень), а слухач її правильно сприймає [126, с. 78]. Під час усної комунікації граматичні помилки трапляються здебільшого на морфологічному рівні — невірний вибір граматичної структури, побудови часових форм тощо. Для ефективної комунікації важливо дотримуватися прийомів, за допомогою яких реалізується принцип ввічливості: використання засобів ухилення, що обмежують категоричність висловлювань: модальних фраз *I think, I believe*; прислівників *rather, pretty*; модальних слів *perhaps, probably*; модальних часток *hardly, scarcely*; звороту *it looks as if / as though*; вживання прямого звернення до думки співрозмовника за допомогою питання *Don’t you think (so)?*; вживання в мовленні розділових питань *Lovely day*,

isn't it?; непрямих запитань *May I ask you where you come from?* та ін. [71, с. 29-35].

Ілюстрація

Glynnis: Henry? *You're not going to believe her, are you?*

Daphne: *Maybe I shouldn't have come, I can tell this is a big shock for you.*

(The film “*What a Girl Wants*” („*Чого хоче дівчинка*”).

Ще одним рівнем вербального спілкування є його *фонетичне оформлення* — а точніше *вимовна норма*, регламентована у словниках та свідомо прийнятий суспільством як обов'язковий історично складений засіб оформлення звукової реалізації усного мовлення, що передбачає дотримання правил артикуляції звуків певної мови та їх послідовності в потоці мовлення, нормативних звукових складів слів цієї мови та інтонації [108, с. 19]. Фонетичне оформлення усного мовлення є складним за своєю структурою і включає два види навичок — артикуляційні та інтонаційні, темпоральні характеристики, вікові та статтеві особливості мовців [2, с. 47; 17, с. 71; 33, с. 146; 49, с. 70; 138, с. 22; 197, с. 130].

Провідні фонетисти визнають загальноприйняту вимовну норму (*RP, BBC English, Queen's English, PSP (Public School Pronunciation)*) типом престижної стандартної англійської вимови на всій території Об'єднаного королівства, а також в Австралії та Новій Зеландії [143, 144, 174, 214, 217], вона також прийнята як навчальна норма у навчальних закладах [112]. Дотримання правильного використання під час усної комунікації інтонаційного оформлення включає як один із компонентів головний, другорядний, слабкий та логічний наголос.

Ілюстрація

(Мовлення за кадром) *When the planes hit the Twin Towers, none of the phone calls from people on the board were messages of hate or revenge, they were all messages of love. If you look for it, I've got a sneaky feeling you'll find that love actually 'is all around* (логічний наголос).

(The film “*Love Actually*” („*Реальне кохання*”).

Наступним компонентом вербального спілкування є *темп*. Абсолютний темп мовлення вимірюється кількістю складів за одну хвилину говоріння, виключаючи різного роду паузи між словами і фразами, загальний — кількістю складів за хвилину говоріння, включаючи хезитаційні паузи [23, с. 126; 106, с. 45]. Визначено різні межі задовільного темпу мовлення для студентів: одні дослідники вважають, що задовільний темп англійського усного мовлення складає 120-150 скл. / хв. [96, с. 126] або понад 200 скл. / хв. [23, с. 127], деякі — 188,5 скл. / хв. [48, с. 135; 147, с. 154]. Вирішуючи питання про визначення задовільного темпу мовлення для студентів III курсу МВНЗ, ми спиралися на дані Б.А. Бенедиктова, які були переведені в склади В.С. Пашук: повільний темп мовлення — 104 скл. / хв., середній — 130 скл. / хв., швидкий — 161,2 скл. / хв. [11; 104, с. 127]. Прийнятним для студентів III курсу ми обираємо середній темп мовлення — 130 скл. / хв.

Ілюстрація

Boss: Now, Agent One believed that there was a plot to steal the Crown Jewels. They've recently been through a multimillion-pound restoration, largely paid for by a corporate sponsor. They're due to be unveiled tonight at the Tower of London. The queen is insisting that the ceremony goes ahead, so what we want you to...

Johny English: Hah! Who — Who — Who is the sponsor, sir? (темп мовлення дійових осіб складає 130 скл. / хв.)

(The film “*Johny English*” („Агент Джонні Інгліш”).

Під час навчання аудіюванні ДС важливо врахувати вікові та статтеві особливості мовлення. Беремо до уваги, що під час спілкування слухачами неоднаково *сприймаються чоловічі, жіночі та дитячі голоси* [181, с. 39-51; 182, с. 63-68; 183, с. 159-160; 212, с. 120-125]. Жіноче мовлення, на відміну від чоловічого, сприймається як більш емоційне, тому що жіночому мовленню притаманні мінливість, використання різних типів шкал, яка призводить до створення уяви про більшу різнобарвність, варіативність; насиченість

різноманітними відтінками, оскільки жінки використовують більше висхідних тонів, вони більш варіативні у виборі термінальних тонів; за рахунок того, що у жінок високий рівень вищий, а діапазон вузький, вони поступаються чоловікам у крутизні тонів, а їхнє мовлення сприймається менш категорично. Чоловічі реалізації характеризуються більшою монотонністю, категоричністю усного мовлення [106, с. 16-17; 144, с. 86]. На фонологічному рівні під час порівняння усного мовлення жінок і чоловіків жіноче мовлення позначено найбільшою правильністю, „гіперкоректністю” вимови, яка є традиційною і наближається до стандартів вимови [19, с. 62; 144, с. 82]. Дитяче мовлення відмічено важкістю сприйняття, яка зумовлюється низкою об’єктивних факторів: наявність складних речень незначна (4%), короткі речення — 3-4 слова; велика кількість питальних речень (20%), з них — еліптичних — 34% (*Why? Why here? How? My finger?*); клішованих — 22% (*What are you doing? Why is it so?*); аграматичних — 20 % (*Why is not talking? Mother’s here? Why it’s big?*); у багатьох реченнях наявні елементи, які слугують для заповнювання хезитаційних пауз “*But I... but I... I’ll... make a parachute... like this... well.... like this.... big*” [97, с. 82-83]. У дитячому мовленні виникають три типи відносин у вимові кожного звуку: 1) централізація звуку [e] у словах *tell, well, bell*, коли вимова слова *hell* наближається до *hull*; 2) [W] в словах *bird, futher, fern* у формі, яка наближується до [ba:d]; 3) неправильна вимова *ing* як [n] [144, с. 90].

Ілюстрація

The child: *We’ve been given our parts in the nativity play....* (пауза) *And I’m the lobster.*

Mother: *The lobster?*

The child: *Yeah* (коротка синтагма).

Mother: *In the nativity play?*

The child: *Yeah.....* (пауза) *First* (вимова як [fa:st]) *lobster* (короткі синтагми).

(The film “*Love Actually*” („*Реальне кохання*”).

Навчання аудіюванні дитячого мовлення особливо важливо для майбутніх учителів, оскільки діти є основним контингентом навчання. Під час навчання англійського ДС майбутніх філологів ВФГ, а в особливості АХФ, має значний потенціал для навчання фонетичного, лексичного та граматичного компонентів спілкування. Одночасна реалізація ВФГ у двох модальностях — слуховій та зоровій — створює великі можливості для інтегрованого навчання вербального і невербального компонентів спілкування.

Другий компонент ДС включає **невербальні засоби спілкування**. Невербальні засоби спілкування визначають як сукупність дій, вчинків, що передаються за допомогою жесту, міміки, пози, погляду, манери триматися, рухів [1, с. 188; 131, с. 11]. У науковій літературі існує значна кількість класифікацій невербальних засобів спілкування [10, с. 57-59; 74, с. 175-176; 77, с. 29; 118, с. 43; 153, с. 20-21; 156, с. 242-268; 165, с. 350-353; 168, с. 85-89; 198, с. 139]. Проаналізувавши невербальні засоби спілкування з позиції навчання майбутніх філологів англійського ДС, поділяємо їх на групи з урахуванням їхніх головних характеристик (рух, простір, час) і базових систем їх відображення та сприйняття (зорової і акустичної): 1) кінесичні елементи; 2) проксемічні елементи; 3) такесичні елементи; 4) використання фонацій. Розглянемо кожну групу та її складові.

Використання кінесичних елементів у комунікації (міміка, усмішка, погляд, жести) є однією з найважливіших ланок, що забезпечує зворотний зв'язок під час діалогічного спілкування. У системі невербальної комунікації реакції та маски обличчя посідають істотне місце, оскільки вони є носіями комунікативного потенціалу. Доведено, що *мнемічні* прояви не можуть бути національними, шість основних емоцій — здивування, злість, радість, сум, відраза, страх — з'являються в постогенезі і однаково виражаються та інтерпретуються незалежно від національності людини, оскільки забезпечуються вродженими нейронними

програмами [47, с. 31-31], але „представники англосаксонської культури значно перевершують представників україномовної спільноти у сфері використання міміки” [129, с. 44-45].

Однією з провідних невербальних форм вираження ввічливих відносин між людьми є *усмішка*. У семантиці усмішки присутній універсальний, контекстно-незалежний сенсовий інваріант [22, с. 70; 216, с. 173-174], але функціонування усмішки як засобу соціального спілкування є також і культурно обумовленим. В англосаксонському соціумі усмішка — це не лише біологічно детермінована реакція на позитивну емоцію, але й формальний спосіб демонстрації „я вдаю, що почувуюся зараз добре, і хочу справити саме таке враження на партнера із спілкування” [129, с. 136], „я готовий/а зробити для вас щось добре”, оскільки цього вимагають норми англосаксонської комунікації.

Ілюстрація

Daphne: *That sounded really good* (посміхається незнайомому хлопцю).

Boy: *Thanks* (посміхається).

Daphne: *Is that a Gibson J-200?* (Посміхається).

(The film “*What a Girl Wants*” („*Чого хоче дівчинка*”).

В україномовній спільноті стороннім не усміхаються — українці розглядають усмішку в основному як щось приналежне лише близькій і приємній людині [150, с. 48].

Погляд є однією з найбільш культурно зумовлених дій у системі невербальних компонентів комунікації. Дослідження техніки погляду показали, що вона залишається незмінною протягом усього життя, навіть коли людина потрапить в інше національне середовище [32, с. 30]. У британській спільноті погляд під час спілкування має більше функціональне значення, ніж в україномовній [6, с. 120]. Британці особливо контролюють свої зорові дії у момент слухання, оскільки роль слухача передбачає стриману, але доброзичливу міміку, спрямованість погляду на обличчя, частіше в зону перенісся, блимання

очима та невеликі кивки головою на знак розуміння почутого [118, с. 108-109]. Вони спрямовують свій погляд на очі слухача приблизно на одну секунду, потім, розмовляючи, відводять його, через декілька секунд вони знову налагоджують зоровий контакт із слухачем, щоб переконатися, що їх ще слухають, потім знову переміщують свій погляд [22, с. 68; 194, с. 69].

Ілюстрація

Will: *What I'm saying is...* (спрямовує свій погляд в зону перенісся) *the important thing is to make yourself feel happy* (відводить свій погляд).

Marcus: *I've tried just making myself happy. She's tried making herself happy. It doesn't work. You need other people to make you happy.*

Will: *But that's just it* (знову спрямовує свій погляд в зону перенісся). *If other people can make you happy* (знову відводить свій погляд) *then they can also make you unhappy* (знову спрямовує свій погляд в зону перенісся) .

(The film “*About a Boy*” („Мій хлопчик”).

Українці менш виважено відносяться до своїх зорових дій та менше контролюють їх під час розмови, вони можуть тривалий час дивитися в очі співрозмовнику, а потім протягом декількох хвилин не підтримувати зоровий контакт [85, с. 64].

Одним із найуживаніших невербальних засобів цієї групи є *жести* — знаки, що виражаються за допомогою рухів тіла [54, с. 36]. У людському спілкуванні вони виконують різні ролі: 1) повторюють або дублюють актуальну вербальну інформацію, 2) суперечать вербальному висловлюванню, 3) заміщують вербальне висловлювання, 4) підкреслюють або підсилюють певні компоненти мовлення, 5) доповнюють мовлення в змістовному відношенні, 6) виконують роль регулятора вербального спілкування [72, с. 61-63].

Ілюстрація

Gina: *Are you okay? You look a little fishy.*

Mickey: *No, I'm fine. So how was last night?*

Gina: *Fine* (змах кистю доповнює вербальне повідомлення). *The usual*.

(The film “*Mickey Blue Eyes*” („*Мікі Блакитні Очі*”).

Найбільша кількість культурноспецифічних знаків характерна саме для жестів, значення яких відповідають пропозитивному рівню мовних знаків; некоректне використання лакунарних та омонімічних жестів розглядається як образливе і спричиняє згортання комунікативної діяльності партнера [39, с. 218]. У цьому дослідженні ми спеціально зупинилися на жестах, оскільки вони є найяскравішими і найуживанішими з усіх невербальних засобів спілкування і менш вивченим. У методичній літературі вже було поставлено і значною мірою з’ясовано питання відбору німецьких жестів для навчання в початковій школі [38]; французьких — для студентів мовних факультетів педагогічних ВНЗ [10], американських — для інтенсивного навчання [121]. Але критеріїв відбору для навчання майбутніх філологів британських жестів ще не створено. Нам здається доцільним задіяти чотири критерії відбору: 1) наявність смислового навантаження, 2) типовість, 3) застосування певними віковими групами, 4) орієнтація на сучасну дійсність. Розглянемо коротко зміст кожного з них.

Перший критерій відбору — наявність смислового навантаження, яке несуть жести. За цим критерієм відбиралися жести, що несуть смислове навантаження, можуть бути інтерпретовані в контексті міжкультурної комунікації і впливають на її перебіг. Не бралися до уваги жести, притаманні тільки певному індивіду, такі, як звичка поправляти волосся, кашляти, позіхати, потягуватися та ін.; відбиралися жести, які мають значення у процесі спілкування, наприклад, коли обидві руки відтворюють жест ОК, роблячи декілька рухів для підкреслення важливої інформації під час розмови.

Другий критерій відбору — типовість. За цим критерієм відбиралися жести мешканців Великої Британії, які використовуються в процесі комунікації в типових ситуаціях спілкування. Наприклад, для рахування вказівний палець однієї руки торкається по порядку верхівок пальців другої руки починаючи з мізинця.

Третій критерій — *відбір відповідно до застосування певними віковими групами*. За цим критерієм було відібрано елементи, які є характерними лише для дорослих мешканців Великої Британії; спеціально не вивчалися такі, які притаманні, наприклад, лише дітям. Зважаючи на важливість і важкість вивчення жестів, притаманних дітям для майбутніх учителів англійської мови пропонуємо перенести їх вивчення на старші курси.

Четвертий критерій — *відбір невербальних засобів спілкування з орієнтацією на сучасну дійсність* означає, що для процесу навчання слід залучати лише елементи невербальної поведінки, які використовуються носіями мови у теперішній час, і не включати ті, що вже вийшли або виходять з ужитку, наприклад, жінка протягує руку для поцілунку, чоловік трохи підіймає головний убір під час вітання та ін.

У науковій літературі значною мірою вже вирішене питання систематизації жестів: за ступенем інформативності у спілкуванні [113, с. 11-49]; за походженням, кодуванням та функцією у спілкуванні [170, с. 169-222]; за зв'язком із мовленням [94, с. 135] та ін. Метою вищенаведених систематизацій жестів є привнесення певного порядку у розуміння того, якими можуть бути жести, а не огляд їх у методичному плані, що зумовлює необхідність створення методичної систематизації жестів. У нашому дослідженні методична систематизація жестів була здійснена за двома критеріями: 1) критерій функціональності у спілкуванні; 2) критерій диференціації з рідною культурою.

За *критерієм функціональності* у спілкуванні жести розподілялися на: 1) афективно-комунікативні, які відображають стани, процеси, ставлення, бажання та оцінку співрозмовника; 2) інформаційно-комунікативні, які передають інформацію під час спілкування; 3) регуляторно-комунікативні, які реалізуються під час управління спілкуванням [77, с. 61-62].

За *критерієм диференціації* з рідною культурою жести розподілялися на три підгрупи: 1) жести, які є ідентичними або подібними у виконанні, у сфері

вживання та значенні у порівнянні з жестами української комунікації; 2) жести, які співпадають за значенням, сфері вживання з жестами української комунікації, але відрізняються виконанням; 3) жести, які є відсутніми в українській комунікації [10, с. 56-60].

Нами було здійснено відбір жестів за розглянутими вище критеріями на базі 44 британських АХФ та проведено їх порівняння з українськими жестами. Під час порівняння ми покладалися на власний досвід носія української мови.

Результатом відбору стали виявлення 63 британських жестів. З них ідентичними виявився 31 жест, наприклад: як британці, так і українці під час нервування одночасно різко підіймають доверху руки; для підкреслення головного у повідомленні опускають вказівний палець донизу; для привертання уваги виконують кілька рухів долонею до себе та ін.; відрізняються виконанням — 4 жеста, наприклад: для відмови британці більш емоційно розправленою долонею роблять рухи зі сторони в сторону та ін.; відсутніми — 28 жестів, наприклад: для вираження згоди британці роблять долонями кілька рухів донизу, а для переконання співрозмовників притискають кінцівки пальців на двох долонях і одночасно продукують кілька рухів на рівні грудей та ін. (див. Додаток Д).

Використання простору (території) у комунікації — розташування тіла під час розмови та дистанція, якої дотримується людина. Беремо до уваги, що культурна організація простору, вивчення способів сприйняття, організації та використання простору людьми під час комунікації є предметом проксемики [73, с. 457]. Серед культурно-специфічних правил проксемики поведінки виділяють правила вибору місця і дистанції [121, с. 95]. Якщо відстань менша (або більша), ніж звичайно витримується у даному типі мовленнєвої події, учасники відчують дискомфорт і намагаються зайняти позиції, віддаляючись або, навпаки, наближаючись один до одного з метою встановити загальноприйнятну відстань [199, с. 60-61; 202, с. 59-61].

Описано чотири зони відстані між комунікантами („інформаційний простір”), яких вони дотримуються під час спілкування з іншими людьми в залежності від типу ситуації та природи стосунків: інтимна, персональна (особиста), соціальна, публічна [177, с. 35]; визначено різні межі цих зон для австралійців, новозеландців, англійців, американців та канадців [76, с. 47-50; 107, с. 36-37]; американців та англійців [27, с. 71; 94, с. 97; 177, с. 35]. Нами була складена порівняльна таблиця зон спілкування, яких дотримуються англомовні комуніканти.

Таблиця 1.1

Зони спілкування англомовних комунікантів

Зони (середнє значення)	Відстань (у метрах)			
	Д.Ламберт	А.Піз	Г.Вілсон, К.Макклафін	Е.Холл
Інтимна (0,1-0,5)	0,15 – 0,45	0,15 – 0,45	0 - 0,50	0 – 0,45
Персональна (0,5-1,2)	0,46 – 1,2	0,46 – 1,22	0,50 – 1,2	0,45 - 1,2
Соціальна (1,2-3,4)	1,2 – 3,6	1,22 – 3,6	1,2 – 2,8	1,2 – 3,6
Публічна (3,6 та більше 3,4)	3,6 та більше	більше 3,6	більше 2,8	3,6 та більше

Існує також різниця між українцями та британцями у розташуванні тіла під час спілкування — американці та англійці розташовуються збоку від співбесідника [9, с. 70], а українці — навпроти. Під час розмови сидячи для британців є типовою така поза: спина прямо, руки на колінах [171, с. 27].

Ілюстрація

Marcus's mother: *I can't believe you just said that. That is my private experience.*
 Співрозмовники розташовані обличчям один до одного, на персональній дистанції, оскільки вони не дуже добре знайомі.

Will: *Yeah, well, that's the thing, isn't it? It's not. Marcus is worried about you. I'm worried because he's worried about you.*

Marcus's mother: *Well, I don't have plans to commit suicide.*

Will: *Great. Great.* Вілл під впливом емоцій змінює персональну дистанцію на інтимну, підходить та обіймає жінку; його дії викликають дискомфорт у співрозмовниці та бажання повернутися до попередніх просторових параметрів спілкування.

(The film “*About a Boy*” („Мій хлопчик”).

Українці менш виважено відносяться до розташування свого тіла під час розмови.

Такесичні елементи. У цивілізованому суспільстві дотик до іншої людини зумовлено рядом соціальних норм та обмежень, і тому є досить рідким елементом спілкування. У представників різних культур дотик має різне значення. Психолог Сідні Джерерд порахував у різних містах світу кількість контактів між парами. Виявилося, що пара, яка сиділа за столиком у Парижі, за одну годину здійснює 110 торкань, у Пуерто Ріко – 110, а в Лондоні – жодного [173, с. 142], також британці виявляють значну стриманість у прояві фізичних контактів. Вони обмінюються рукостисканням, але завжди намагаються робити це легко та швидко [160, с. 45].

Ілюстрація

Daphne: *Thank you so much, Lady Dashwood* (кидається до бабусі, обіймає її).

Lady Dashwood: *No hugs, dear* (відсторонюється від неї, хитає головою з боку в бік). *I'm British* (кивок головою зверху вниз). *We only show affection to dogs and horses.*

(The film “*What a Girl Wants*” („Чого хоче дівчинка”).

Використання фонацій. Усі існуючі в мовленні людини звукові явища — це звуконаслідування, вигуки, фонації, що передають різні емоційні стани людини [54, с. 4]; національними можуть бути і різні звукові явища, наприклад, вигук “Oh”, що позначає несподіванку або здивування в англійській мові, має такий еквівалент як „Ах” в українській.

Ілюстрація

Bridget: *Oh, Jesus!*

Natasha: *Hi, there!*

Mark: *Hi.*

(The film “*Bridget Jones’s Diary*” („Щоденник Бриджет Джонс”).

Рецепція значною мірою залежить від наявності зорової опори на мовця. Під час слухового сприйняття діє лише апперцептивний рівень сприйняття, а під час спілкування з видимим мовцем задіяні всі три рівні сприйняття людини людиною — сенсорний (відчуття), перцептивний (сприйняття) і апперцептивний (уявлення) [4, с. 70-71]. Розуміння аудіоповідомлення, яке сприймається з опорою на видимого мовця, ефективніше на 12,30% - 17%, ніж без опори на видимого мовця [7, с. 103; 45, с. 68-70], оскільки невербальні засоби спілкування та інші візуальні фактори вносять додаткову інформацію. Наявність опори на видимого мовця полегшує не лише процес розуміння, а й процес породження усного мовлення. Наприклад, під час розмови між Бенні, у якої помер батько, та її другом Джеком безпосереднє спілкування допомагає краще зрозуміти один одного і реагувати відповідно до ситуації спілкування.

Ілюстрація

Benny: (одягнена у чорне плаття) *I am going to stay home and look after my mother and the shop. She’s collapsed entirely. I won’t be able to see you, Jack. It’ll be weeks and weeks* (дивляться один одному в очі, в очах дівчини відчай).

Jack: *You won’t be able to come to Dublin at all?* (в очах сум)

Benny: *Not for a while. I'll be in the shop every day. My mother is not fit to be left. But it has to be done, Jack. Only for a while* (дівчина починає плакати, Джек її обіймає, втішає та витирає сльози).

(The film “*Circle of Friends*” („*Коло друзів*”).

Таким чином, ефективність процесу спілкування визначається не лише володінням системою мови і мовлення та вмінням їх використовувати, а і в адекватній реалізації та інтерпретації комунікативної мети людини в системі невербального контексту. На сучасному етапі навчання усного спілкування вирішальне значення має той факт, що майбутні філологи мають вдало користуватися не лише вербальним, але й невербальним компонентом комунікації, оскільки останній суттєво впливає на перебіг міжкультурної комунікації.

Наступним кроком цього дослідження є визначення загальнодидактичних і методичних засад, на яких має будуватися підсистема вправ для навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням ВФГ.

1.3. Потенціал відеофонограми для реалізації базових загальнодидактичних і методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні

В організації навчального процесу для формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням ВФГ, АХФ зокрема, дає можливість ефективно реалізувати такі загальнодидактичні принципи — виховуючого навчання, активності, наочності, посильності, міцності та методичні принципи — комунікативності, поетапності.

Одним із важливих загальнодидактичних принципів навчання є принцип *виховуючого навчання* ІМ, який реалізується в такій організації навчального процесу з формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС

з використанням ВФГ, що надає студентам можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток, удосконалювати свої здібності, сформувати пізнавальні мотиви як домінуючі в навчальній діяльності. АХФ дозволяють зробити процес навчання ДС живим, цікавим, проблемним, емоційним, викликають ефект співчуття, оскільки інформація за допомогою ВФГ подається у двох планах: сенсорному і субсенсорному. Під час перегляду у студентів виникають естетичні почуття, співпереживання, позитивні та негативні емоції. Зміст АХФ пробуджує у студентів творчу особистість, викликає бажання обмінятися і обговорити те, що він побачив на екрані, тим самим створюючи комунікативний фон для обговорень та дискусій. Виховання під час навчання здійснюється змістом самого фільму.

Велике значення для організації процесу формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням ВФГ має *принцип активності*, що передбачає високу мовленнєво-розумову активність студентів — інтелектуальну, емоційну та мовленнєву — в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Оволодіння іншомовним мовленням можливе за умови інтенсифікованої навчальної діяльності кожного студента, ВФГ, АХФ зокрема, дозволяє організувати навчальний процес так, що кожен студент становиться його активним учасником. Розуміння змісту АХФ обумовлює виникнення у студентів особливих емоцій і має специфічну емоційно-раціональну структуру сприйняття: АХФ сприймається спочатку глобально, синтетично, завдяки уяві і емоціям, а аналіз включається пізніше з метою оцінки деталей [146, с. 19]. Хоча під час перегляду АХФ студент знаходиться не в реальній, а в умовній ситуації, все рівно він є активним учасником тих подій, які відбуваються на екрані, приймає рішення, робить умовиводи, думає про те, щоб він зробив на місці дійових осіб. АХФ сприймається студентами на двох рівнях — „буденному” і „творчому” [146, с. 18]. „Буденне” сприйняття здійснюється студентами на рівні глобального розуміння фабули, сюжету, образів дійових осіб; „творче” — на рівні

оцінки АХФ, умінні характеризувати його естетично, інтерпретувати закладені і реалізовані в ньому думки, висловлювати власне ставлення до цих думок. Саме другий рівень повинен домінувати з метою формування іншомовної комунікативної компетенції [151, с. 18].

Цінним є потенціал ВФГ під час реалізації загальнодидактичного *принципу наочності*. Наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного і мовленнєвого матеріалу. АХФ допомагає реалізувати мовленнєву, ситуативну, контекстну, графічну, картинну та емоційно-експресивну наочність [158, с. 18-19]. Реалізація принципу наочності у процесі навчання ІМ забезпечує успішне формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС, оскільки слухова-зорова наочність ВФГ виконує функцію зразка автентичного спілкування, дозволяє показати емоційне забарвлення мовлення, відтворити акти спілкування в певних обставинах, створюючи великий вибір комунікативних ситуацій, які служать стимулом до мовленнєвої діяльності студентів.

Під час формування комунікативної компетенції в ДС з використанням АХФ важливо дотримуватися *принципу посильності*, що передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і видів вправ з цим матеріалом з урахуванням рівня підготовки студентів. На цьому принципі базуються критерії відбору АХФ, які обґрунтовані і детально описані у підрозділі 2.1 цього дослідження: урахування співвідношення вокабуляру фільму і лексики студентів; порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі; урахування кількості дійових осіб; урахування темпу мовлення акторів. Цього загальнодидактичного принципу важливо дотримуватися під час вправляння, поступово збільшуючи зростання складності — від простого до складного: на початку для засвоєння студентам слід пропонувати менш складні за формою та значенням вербальні та невербальні засоби спілкування, які під час ознайомлення та початку вправляння не викликають особливих труднощів.

Особливе значення у формуванні іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням ВФГ набуває загальнодидактичний *принцип міцності*. Для здійснення іншомовної мовленнєвої комунікації в пам'яті студента повинна утримуватися певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо. У навчальному процесі міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом, що можливо з використанням АХФ, що дає підґрунтя для створення стійких образів у пам'яті студентів. Важливим є також систематичне виконання вправ, робота усіх аналізаторів — слухового, зорового, моторного і мовленнєвомоторного — у процесі засвоєння матеріалу, виконання великої кількості творчих завдань, систематичного контролю знання матеріалу.

Одним із головних загальнодидактичних принципів є *принцип свідомості* у навчанні ІМ. За цим принципом передбачено цілеспрямований відбір навчального матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей студентів. Усвідомлення явища, яке має бути засвоєним, забезпечується шляхом моделювання типових ситуацій спілкування, під час яких студенти, завдяки розумовій роботі, краще розуміють призначення цього явища та особливості його вживання. ВФГ створює можливості для моделювання різних ситуацій, забезпечуючи їх варіації під час навчання ДС.

Провідним методичним принципом, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання ІМ — навчити студентів іншомовному спілкуванню — є *принцип комунікативності* [102, 122, 154, 161, 162, 163, 187, 215], що передбачає побудову процесу формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням АХФ як моделі процесу реальної комунікації, яка має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні ДС, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері комунікації.

Велике значення в навчанні ДС має побудова навчання з додержанням такого методичного принципу, як *принцип поетапності*. У сучасній методиці виділяють два основні підходи до навчання ДС. Перший підхід — „згори вниз” спрямований на оволодіння цілісними актами спілкування — багаторазове відтворення (читання, прослуховування, вивчення напам’ять) готового зразка діалогу, який є еталоном для побудови подібних текстів з наступним варіюванням лексичного наповнення зразка, відпрацювання елементів та самостійне продукування аналогічних висловлень [51, с. 106]. З одного боку, навчання ДС з використанням базового діалогу є методично обґрунтованим, оскільки він є орієнтиром для усвідомлення студентами іншомовних засобів і способів актуалізації ДС, його слухове сприйняття разом з опорою на друкований текст сприяє створенню коректних слухових образів, а одночасність сприйняття по двох каналах полегшує цей процес [130, с. 65]. Але з іншого боку, механічне заучування діалогів заважає адаптуватися у реальному спонтанному спілкуванні, засвоєні таким шляхом окремі частини міцно цементуються у свідомості у зв’язку з певною навчальною ситуацією, створені стійкі асоціації заважають відібрати у певний момент потрібні елементи для розмови в різних ситуаціях [2, 24, 101, 102, 103].

Другий підхід до навчання ДС — шлях „знизу догори” — передбачає іншу поетапну організацію навчання ДС від засвоєння спочатку одиниць ДС — ДЄ на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків [18, 40, 48, 52, 70, 86, 95, 98, 99, 114, 116, 122, 124, 142, 147]. У цьому дослідженні надано перевагу шляху „знизу догори”.

Цінність автентичної ВФГ пояснюється тим, що сприймання повідомлення одночасно по слуховому і зоровому каналах має величезне значення для інтегрованого навчання студентів вербального і невербального компонентів ДС. Оскільки зоровий аналізатор структурно та функціонально пов’язаний зі слуховим, у результаті їхньої синхронної взаємодії під час реценції збільшується

обсяг інформації, вона сприймається глобально та повно. Зорова модальність відіграє найважливішу роль у системі постійних та змінних зв'язків поміж усіма іншими модальностями, вона вбирає та трансформує весь сенсорно-перцептивний досвід суб'єкта, тому що пропускна здатність зорового аналізатору дуже велика. ВФГ створює як раціональний, так і емоційний вплив на студента. Під час її демонстрації у студентів працюють два рівні обробки інформації: логічний (раціональний), за який відповідає ліва півкуля головного мозку, що сприяє запам'ятовуванню інформації, та образний (емоційний), за який відповідає права півкуля головного мозку, що призводить до надбання чуттєвого досвіду [158, с. 18]. ВФГ відображає реальне мовленнєве середовище завдяки єдності аудіо- та відеорядів. Питання їх співвідношення у науковій літературі є дискусійним: одні дослідники визначають домінуючим для сприйняття у ВФГ аудіоряд [78], інші наголошують на перевазі відеоряду над аудіорядом [20, 25, 44, 147], але більшість науковців вважає їх рівноправними, рухомими, або компенсаторними [109, 142, 146, 151]. Ми поділяємо останню точку зору, оскільки під час демонстрації ВФГ домінуюча роль аудіо- чи відеорядів може змінюватися.

У методичній літературі вже були спроби проаналізувати компоненти аудіо- та відеорядів ВФГ у зв'язку з проблемою навчання аудіювання професійно-спрямованих відеофономатеріалів [91, 147] та лексики з соціокультурним компонентом [151], але проблема визначення співвідношення компонентів аудіо- та відеорядів ВФГ за змістом і послідовністю для інтегрованого навчання майбутніх філологів англійського ДС залишається ще й досі невирішеною. Під час аналізу ВФГ ми виходили з того, що аудіоряд складається з двох компонентів: вербального та невербального.

I. Вербальний компонент — це усне мовлення в діалогічній і монологічній формах у кадрі з видимим мовцем; усне мовлення в діалогічній і монологічній формах за кадром, без видимого мовця.

II. Невербальний компонент — фонації, паузи, зітхання, інтонація, музика і шуми.

У відеоряді ми визначаємо чотири компоненти: 1) зображення людей — зовнішність, одяг, зачіска, макіяж; 2) динаміка мови тіла — кінесичні, проксемічні і такесичні елементи; артикуляційні рухи; поведінка; 3) вербальний компонент — письмове мовлення у формі листів, записок і написів; 4) артефакти — обставини і предмети, залучені до процесу спілкування.

У ВФГ можуть бути наявними компоненти аудіо- та відеорядів у нескінченному числі комбінацій. Виділено три основні плани співвідношення аудіо- та відеорядів ВФГ: 1) семантичний план — ідентичність зорового та звукового рядів, контраст і контрапункт; 2) квантитивний план, який характеризує обсяг зорової і слухової інформації; 3) темпоральний план — одночасність або неодноразовість представлення релевантної слухової і зорової інформації [46, с. 75-78, 87-88]. Для нашого дослідження найважливішим є семантичний, аналіз аудіо- та відеорядів за семантичним планом дозволяє виявити співвідношення вербальних і невербальних засобів спілкування за значенням.

Вивчення АХФ дозволило нам визначити можливі співвідношення аудіо- та відеорядів ВФГ для навчання англійського ДС. Розглянемо перший варіант семантичного плану — ідентичність аудіо- та відеорядів ВФГ. Визначаємо такі варіанти сполучуваності ідентичності змісту вербальних висловлювань та невербальних засобів: 1) невербальні засоби спілкування повністю або частково дублюють вербальне повідомлення; 2) невербальні засоби спілкування заміщують вербальне висловлювання; 3) невербальні засоби спілкування надають вербальному висловлюванню емоційного забарвлення. Проілюструємо ситуації, в яких невербальні засоби спілкування повністю дублюють вербальне повідомлення.

Ілюстрація

Harry: *Sarah... tell me exactly how long you have been working here.*

Sarah: *Two years*, (інтонація роздумування, брови вверх, вії декілька разів піднімаються-опускаються, очі рухаються вверх-вбік) *seven months, three days and I suppose two hours* (вії знову декілька разів піднімаються-опускаються, очі швидко рухаються збоку-вбік).

(The film “*Love Actually*” („*Реальне кохання*”).

Другим варіантом співвідношення аудіо- та відеорядів ВФГ у семантичному плані є контраст. Визначаємо тут такі комбінації: 1) імпліцитна антонімічність відео- і аудіорядів з метою приховати якусь інформацію від співрозмовника; 2) експліцитна зміна значення вербального повідомлення невербальними засобами спілкування з метою донести цю зміну до співрозмовника. Аналіз 198 АХФ показав, що частіше зустрічається перша комбінація — антонімічність аудіо- і відеоряду, коли вербальне повідомлення є протилежним по відношенню до невербальної поведінки на екрані.

Ілюстрація

Editor Crabtree: *Great. Great. I was hoping to look at it this weekend.*

Professor Tripp: *I am* (очі бігають у різні боки, що свідчить про те, що людина сказала неправду, тим самим невербальне повідомлення виступає антонімічним до вербального), *but I’ve got a couple of details to work on. That’s gonna be tough. I’m at a critical juncture.*

(The film “*Wonder Boys*” („*Чудові хлопці*”).

Зміна значення вербального повідомлення невербальними засобами спілкування зустрічається рідко, але без правильної інтерпретації невербального контексту не можна адекватно зрозуміти ситуацію спілкування. Такі фрагменти, як показує практика, часто викликають непорозуміння під час перегляду, тому до них слід привертати увагу студентів.

Ілюстрація

Colin: *There’s a fourth one?*

Girls (хором): *Yes... Don't worry... You'll like her.... 'cause she's the sexy one* (одна з дівчат робить жест, який у спілкуванні американців імітує лапки – одночасно стискує-розслаблює два пальці обох рук, цей жест змінює останнє вербальне повідомлення на протилежне).

(The film “*Love Actually*” („*Реальне кохання*”).

Третім варіантом співвідношення аудіо- та відеорядів ВФГ є контрапункт мовлення і зображення, коли звуковий і зоровий ряди розвиваються самостійно, але об'єднуються одним сюжетом. Виділено два варіанти контрапункту аудіо- та відеорядів: 1) контрапункт діалогу в кадрі із зображенням; 2) контрапункт закадрового мовлення оповідача із зображенням.

Ілюстрація

Daphne's mother: *I know. I saw the look.*

Daphne: *I don't want to talk about it. Every time we do these weddings, I see the father-daughter dances. I can't help but think that I'm never going to get to do that. I know you think you're doing the right thing by keeping me from him...* (під час мовлення дівчина прибирає посуд з весільних столів).

(The film “*What a Girl Wants*” („*Чого хоче дівчинка*”).

Ілюстрація

Daphne's voice: *I thought maybe the answer was taking a year or two off before college...* (дівчина від'їжджає в таксі до аеропорту) *to find out what I'm supposed to do with my life. But deep down, I think I've always known what I really need more than anything else in the world is to find him...* (мама дівчини прослуховує голосове повідомлення доньки) *to find my dad. Mom, you always said it was up to me to write the rest of my story... but you've been writing it for me, Mom. Now it has to be my turn* (дівчина їде в таксі).

(The film “*What a Girl Wants*” („*Чого хоче дівчинка*”).

Доцільно привертати увагу студентів до випадків дублювання вербального повідомлення невербальними засобами спілкування та контрапункту, тому що

такий варіант сполучуваності сприяє засвоєнню відповідного невербального засобу. У варіанті контрасту, навпаки, викладач має проаналізувати ситуацію для уникнення неправильного сприймання студентами невербального засобу.

Під час навчання студентів з інтеграцією вербального та невербального компонентів важлива послідовність їх представлення на екрані: „відеоряд → аудіоряд”; „аудіоряд → відеоряд” або „аудіоряд ↔ відеоряд”. Нами було здійснено вивчення різних послідовностей актуалізації аудіо- та відеорядів у АХФ. Визначаємо такі комбінації аудіо- та відеорядів:

I. Аудіоряд не підкріплюється відеорядом (сприймання мовлення без видимого мовця).

II. Відеоряд не підкріплюється аудіорядом.

III. Аудіо- та відеоряди актуалізуються взаємопов’язано.

Проаналізуємо сполучуваність аудіо- та відеорядів у висловлюванні на базі фрагментів, відібраних нами з АХФ.

Ілюстрація

Philip: *Michael?* (під’їжджає лімузин.) *Need a lift?* (У кадрі Філіп, який запрошує Майка сісти в його машину). (Тут спочатку пред’являється аудіоряд, який згодом доповнюється відеорядом).

(The film "*Mickey Blue Eyes*" („*Мікі Блакитні Очі*").

Ілюстрація

Professor Tripp: (Права рука піднята на рівні голови, двома пальцями віддає салют. Після невербального привітання йде мовлення професора). *Crabtree, how are you, my friend?* (обіймаються, редактор поплескує професора декілька разів по спині).

(The film "*Wonder Boys*" („*Чудові хлопці*").

Ілюстрація

Professor Tripp: *Well put Hannah* (легкий кивок головою). (виражає свою згоду одночасно вербальними та невербальними засобами спілкування). *And a*

good note to end on (вказівним пальцем правої руки невеликий рух уперед). (закінчує заняття, одночасно з вербальними використовує невербальні засоби спілкування, щоб підсилити своє вербальне повідомлення). *I think... Don't forget about WordFest this weekend.*

(The film "*Wonder Boys*" („Чудові хлопці”).

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що ВФГ є ефективним дійовим засобом додержання в навчальному процесі педагогічних та методичних принципів. Наступний розділ цього дослідження присвячено технології навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ.

Висновки до Розділу 1

У цьому розділі визначено теоретичні передумови створення методики формування комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням ВФГ. Головною метою навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС є формування в них іншомовної комунікативної компетенції — мовної, мовленнєвої та соціокультурної у межах чотирьох тематичних блоків: „Людина”, „Сучасне життя”, „Англомовний світ та Україна”, „Професійно-педагогічна діяльність”: *Cinema* („Кіно”), *Art* („Мистецтво”), *Character and Personality* („Характер та особистість”), *The World Around Us* („Світ навколо нас”), *You Never Stop Learning* („Ніколи не пізно вчитися”), *English in the World* („Англійська мова в світі”). Аналіз науково-методичної літератури показав, що на III курсі МВНЗ доцільно навчати чотирьох функціональних типів діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія). Для того, щоб ефективно навчати студентів цих типів діалогів було відібрано види ДС для кожного типу діалогу, зважаючи на їх розповсюдженість в спілкуванні. Під час створення підсистеми вправ необхідно передбачити вправи для їх навчання.

Вивчення наукової літератури з проблеми вербальної та невербальної комунікації дозволило відібрати групи для навчання студентів МВНЗ, які використовуються під час ДС: 1) лексичний рівень — лексичні одиниці, реалії, ономастичні одиниці, речення-кліше, фонові слова, фразеологізми, крилаті вирази, інформація культурознавчого плану, елементи знань соціального, економічного, політичного життя країни; 2) граматичний рівень — морфологія і синтаксис; 3) фонетичне оформлення — вимова, наголос, мелодія, темп, паузи, ритм, тембр; 4) мовець — його вік і стать; 5) наявність зорової опори на мовця; компоненти невербального спілкування: 1) кінесичні елементи — міміка, посмішка, погляд, жести; 2) проксемічні елементи — дистанція, якої людина дотримується під час

розмови та розташування тіла у цих умовах; 3) такесичні елементи; 4) використання фонацій.

Проведена нами типологізація невербальних засобів спілкування за двома ознаками: 1) рух, простір, час; 2) зоровий чи акустичний спосіб їх відображення, результатом якої стало створення систематизації невербальних компонентів, в якій їх поділено на 4 групи — кінесичні, проксемічні, такесичні елементи і використання фонацій. Особлива увага приділена дослідженню жестів, оскільки вони є найуживанішими під час усного спілкування. Висунуто чотири критерії їх відбору: 1) наявність смислового навантаження, 2) типовість, 3) застосування певними віковими групами, 4) орієнтація на сучасну дійсність. Згідно з цими критеріями з 44-х АХФ було відібрано 63 жести, які описані й порівняні з подібними жестами в українській культурі, систематизовані за критеріями диференціації з рідною культурою та за критерієм функціональності.

У цьому розділі проаналізовано загальнодидактичні та методичні базові характеристики навчання і обґрунтовано підхід до навчання ДС від елементів діалогу до ДЄ, мікродіалогу і діалогу.

Вивчення АХФ уможливило визначення головних співвідношень аудіо- та відеорядів з точки зору дублювання відеорядом змісту мовлення, його заміщення, підсилення емоційного забарвлення. Це дозволило дійти методичного висновку про доцільність починати навчання невербальних засобів спілкування з привертання уваги студентів до них у ситуаціях ідентичності, потім — контрапункту і згодом — контрасту для уникнення неправильного розуміння студентами змісту невербального засобу.

Вивчення теоретичних передумов створення методики формування комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням АХФ дозволили дійти висновку про їхню ефективність у формуванні іншомовної комунікативної компетенції в ДС. Основні положення розділу висвітлені у публікаціях [57, 59, 61, 62, 63, 66, 68].

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

У першому розділі цього дослідження визначено теоретичні передумови формування у майбутніх філологів комунікативної компетенції в англійському ДС. Цей розділ присвячено відбору з навчальною метою АХФ, визначенню вимог до вправ, побудові підсистеми вправ та моделі такого навчання.

2.1. Відбір автентичних художніх фільмів для навчання

англійського діалогічного спілкування

Для досягнення ефективності навчання ДС з використанням АХФ необхідно їх відібрати, а для цього — визначити критерії їх відбору. Спробуємо їх висвітлити, враховуючи напрацювання дослідників з цієї проблеми і запропонувавши деякі нові критерії.

У методиці використання АХФ для навчання ІМ вже обґрунтовано загальні критерії їх відбору для навчання студентів МВНЗ без урахування специфіки курсу. Пропонують відбирати АХФ: за ступенем морально-етичного впливу на студента; за мотиваційною значущістю та естетичною цінністю; за соціокультурним потенціалом; з урахуванням вокабуляру фільму і лексики студентів [15, с. 596]; за жанровою різноманітністю; за відповідністю / невідповідністю тематиці, запропонованої навчальною програмою [104, с. 73-82]; за автентичністю [35, с. 47].

Розглянемо запропоновані дослідниками критерії і покажемо, як їх можна використати для відбору АХФ для навчання ДС студентів ІІІ курсу МВНЗ.

Одним з головних критеріїв є відбір за ступенем **морально-етичного впливу** на студента [15, с. 596]. АХФ з високим морально-етичним впливом виховують моральну культуру особи: здатність до морального розсуду; спроможність виявити співчуття, емпатію, співпереживання; готовність до гідних вчинків у будь-яких ситуаціях; загальнолюдські моральні цінності, тотожні в будь-якому суспільстві — повага та шана до батьків, любов до Батьківщини, толерантність, незрадливість та ін. Моральність безпосередньо пов'язана з такою якістю особистості як духовність. „Фільм, який відповідає всім іншим принципам, але не цьому головному, не може бути відібраним для навчання студентів” [15, с. 597]. Прикладом фільму з високим морально-етичним впливом на студентів є АХФ “*A Beautiful Mind*” („*Ізри розуму*”), який розповідає про вірне кохання, незрадливість, виховує толерантність у стосунках між людьми, що можуть служити прикладами для наслідування; високоморальний зміст фільму “*The Edge*” („*Край*”), у якому продемонстровано силу і слабкість людської натури: мужність людського характеру у боротьбі з природою і самим собою, слабкість у протистоянні матеріальним спокусам світу.

Важливим критерієм є відбір за **мотиваційною значущістю** АХФ [15, с. 596]. Виходячи з того, що „мотивація — сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості: всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які визначають поведінку людини” [42, с. 7], під час відбору повинна враховуватися наявність захоплюючої інформації, цікавий сюжет. Прикладом такої ВФГ є АХФ “*Hope Springs*” („*Надія залишається*”), що змушує студентів удаватися до роздумів і співпереживати з дійовими особами фільму; він розповідає також про соціальне і політичне життя Великої Британії і Сполучених Штатів Америки — про адміністративне врядування і закони, традиції святкування місцевих свят. У пригодницькій комедії “*Mickey Blue Eyes*” („*Мікі Блакитні Очі*”) наявність елементів детективу змушує студентів з цікавістю слідкувати за розгортанням сюжету фільму.

Третім критерієм відбору є його *естетична цінність* [15, с. 596; 127, с. 8]. Під час відбору слід врахувати такі естетично значущі компоненти художнього твору: психологічну глибину розкриття характерів дійових осіб; емоційну довершеність їхньої поведінки, привабливість їх для студентів-глядачів; майстерність композиції; талановиту гру акторів; імпліцитну режисерську модальність; відсутність дидактичності; виразність стилю, внутрішньо кадрове та зовнішньо кадрове музичне оформлення, що надає епізоду або цілому фільму необхідного забарвлення, підкреслює головні думки і головну тему твору, демонструє авторське ставлення до подій на екрані [30, с. 31-32]. Наприклад, у фільмі *"Four Weddings and a Funeral"* („Чотири весілля та один похорон”) стосунки між головними дійовими особами Чарльзом та Керрі змальовано на фоні відомої пісні Елтона Джона *"Chapel of Love"* („Капличка любові”). Лірично, ніжно та таємничо звучить музика на початку фільму, адже ще невідомо, якими судилося бути стосункам між дійовими особами; енергійно, голосно та впевнено лунає музика наприкінці фільму, яка запевняє глядачів у тому, що в них усе буде добре.

Відбір фільмів за *соціокультурним потенціалом* [15, с. 596] дозволяє надати у діахронічному або синхронічному аспектах національно-специфічну інформацію, закріпити соціокультурні знання, які отримали студенти. Багато вчених підкреслюють необхідність залучення до процесу навчання ІМ елементів культури мови, яка вивчається студентами [100, 127, 134]. „Вивчення мови без вивчення культури перетворюється на рутинний процес оволодіння мертвою мовою” зазначають Р. Скарселла та Р. Оксфорд (переклад наш) [205, с. 184]. Необхідно, щоб фільм також викликав у студентів бажання отримати нові знання про країну, мова якої вивчається — про побут, традиції і звичаї, елементи соціального, політичного та історичного розвитку країни.

Соціокультурна інформація у ВФГ передається через реалії, афоризми, прислів'я, речення-кліше, ономастичні одиниці, сленг, ідіоматичні вирази тощо; екстралінгвістична інформація — через музику і шуми; невербальна — фонації,

паузи, зітхання, інтонація надходить за звуковим каналом; за зоровим каналом студенти отримують через відеоряд широкий спектр соціокультурних особливостей: політичного життя країни — відомості про минулих і теперішніх політичних діячів держави, питання формування толерантності по відношенню до представників інших рас, проблема соціального захисту людини у суспільстві; історичного — про історичні події, які вплинули на розвиток країни, та про історичні постаті; культурного — національну специфіку, обрядовість, традиції, звичаї та ін. [168, с. 18-20; 209, с. 10]. Прикладом АХФ із значним соціокультурним потенціалом є *“Circle of Friends”* („Коло друзів”). Цей фільм надає соціокультурні відомості з географії Ірландії, її природних особливостей, традицій і звичаїв; висвітлює структуру освіти в Ірландії та Великій Британії; розкриває стереотипи поведінки британців.

В основі критерію **урахування вокабуляру фільму і лексики студентів** [15, с. 596] покладено положення про те, що розуміння аудитивного тексту можуть утруднювати мовні одиниці, навіть знайомі студентам з читання; різноманітні літературні прийоми — анафора, метафора, гіпербола, каламбур та ін. — становлять під час аудіювання навіть більшу трудність, ніж при читанні, яке є нелінійним процесом. В АХФ уживається велика кількість незнайомих студентам лексичних одиниць, що відволікає увагу глядача, порушуючи процес розуміння.

Процес аудіювання мовлення дійових осіб фільму полегшується за рахунок деяких факторів: наявності відеоряду, який допомагає встановити контекстуальне значення певної лексичної одиниці; для актуалізації процесу слухової рецесії іноді достатньо пасивного володіння деякою кількістю мовного матеріалу. Крім того, у методиці викладання ІМ також пропонуються прийоми навчання студентів розуміти ВФГ шляхом ігнорування незнайомого слова, а не зупинятися для його аналізу, якщо здогадка не виникає відразу; для того, щоб вона виникала у студентів, їх треба орієнтувати на можливість такого розуміння незнайомої лексики в усному повідомленні.

Суттєвим є вживання викладачем прийому „суміщеної постсемантизації” (термін Н. І. Бичкової) відібраних незнайомих мовних одиниць під час перегляду ВФГ [16, с. 43]. Полегшує процес аудіювання ВФГ також врахування змісту — цікаві діалоги, яскраві описи і порівняння приваблюють і сприяють розумінню. Прикладом рекомендованого для студентів III курсу може бути АХФ “*What a Girl Wants*” („*Чого хоче дівчинка*”). У ньому вокабуляр корелює з вокабуляром студентів III року навчання у МВНЗ, певний відсоток незнайомої лексики можна зрозуміти завдяки ситуаціям спілкування і відеоряду.

Таким чином, за умов врахування словникового запасу студентів III курсу МВНЗ, навчання їх ігнорувати незнайомі мовні одиниці, здогадуватися про їхнє значення, використанню прийому безпосередньої суміщеної постсемантизації під час перегляду АХФ, а також їх відбору за рівнем цікавості та емоційного впливу досягається адекватне розуміння студентами автентичної ВФГ.

Важливо під час відбору врахувати критерій **жанрової різноманітності** [104, с. 73-82]. У кіно існують традиційні розподіли на жанри [172, с. 138], проте сучасний розвиток кіноіндустрії зумовив виникнення безлічі вузьких визначень у межах певного жанру. Наприклад, авантюрні комедії “*Actors*” („*Актори*”); спортивні комедії “*Bent It Like Beckham*” („*Роби це як Бекхем*”); мелодрами “*Lost in Translation*” („*Труднощі перекладу*”), “*Spanish English*” („*Іспанська англійська*”); драми “*The Remains of the Day*” („*Залишок дня*”), “*The Winter Guest*” („*Зимовий гість*”), “*A Place for Annie*” („*Місце для Енні*”); пригодницькі комедії “*Johnny English*” („*Агент Джоні Інгліш*”), “*Rate Race*” („*Щуриний забіг*”), “*Mickey Blue Eyes*” („*Мікі Блакитні Очі*”); фантастичні тріллери “*Contact*” („*Контакт*”), “*Deep Impact*” („*Великий вплив*”) та ін.

Наш досвід роботи показав, що для студентів III курсу цікавим є перегляд молодіжних, романтичних і пригодницьких комедій, комедійних мелодрам, у яких зображені типові образи й сюжети, які полегшують сприйняття фільму та роблять

перегляд приємним. Але для студентів III курсу доцільно залучати і такі серйозні жанри як драми.

Одним з критеріїв відбору фільмів є також їх **відповідність тематиці, запропонованій навчальною програмою** [104, с. 73-82]. Під час навчання можуть використовуватися: а) фільми майже монотематичні; б) з превалюванням однієї теми й наявністю суміжних тем, які вивчаються; в) міжтематичні фільми. Наприклад, під час вивчення теми *"You Never Stop Learning"* („Ніколи не пізно вчитися”) доцільно застосовувати майже монотематичний фільм *"About a Boy"* („Мій хлопчик”). Ми включили в рекомендації для перегляду під час вивчення теми *"Character and Personality"* („Характер та особистість”) фільм *"The Gathering Storm"* („Шторм, що наближується”), в якому превалює тема політичного життя Великої Британії під час правління уряду В.Черчилля, а суміжною є тема людини з притаманними їй почуттями. Під час відбору деякі фільми було включено нами до двох тем, завдяки поєднанню у них кількох тем, наприклад, АХФ *"Mrs Doubtfire"* („Місіс Даутфайер”) можливо використати під час вивчення тем *"Cinema"* („Кіно”) та *"You Never Stop Learning"* („Ніколи не пізно вчитися”).

Одним з критеріїв відбору АХФ для навчання англійського ДС майбутніх філологів є критерій **автентичності ВФГ** [35, с. 47]. Ураховуючи специфіку нашого дослідження, цей критерій було уточнено. „Автентичні матеріали є оптимальним засобом пізнання іншомовної культури, вони ілюструють функціонування мови у формі, яка прийнята її носіями та в природному соціальному контексті” [93, с. 12-13]. Під автентичним розуміємо фільм, виготовлений носіями мови для носіїв мови, джерело аудіовізуальної інформації, яке є достатньо достовірним у вербальному та невербальному аспектах. Автентичність стосується декількох аспектів: а) тексту сценарію; б) параметрів мовлення акторів; в) невербального компонента.

Необхідно взяти до уваги існування декількох варіантів англійської мови: американського, канадського, австралійського та ін., які відрізняються один від одного на всіх рівнях мовної системи — фонетичному, лексичному, граматичному. Низка наукових досліджень з проблеми вивчення крос-культурної різниці засвідчує наявність суттєвих відмінностей і невербальних компонентів спілкування представників цих країн [22, 72, 73, 139, 178, 180, 192, 213].

Згідно з Програмою (2001) на II курсі МВНЗ студенти знайомляться з різними варіантами вимови англійської мови, а на III курсі — вже мають розуміти англійське мовлення будь-яких акцентів [112, с. 68, 82], вважаємо, що через трудність сприйняття АХФ, роботу з ними на III курсі слід розпочинати з британського варіанта англійської мови, який легше сприймається студентами, а перегляд АХФ з іншими варіантами англійської мови слід відкласти на IV - V курси. Тому на III курсі слід надавати перевагу британським АХФ, у яких грають британські актори, які демонструють зразки для навчання студентів стандартів вербальної і невербальної поведінки. Під час відбору пропонуємо звертати увагу і на склад акторів, задіяних у фільмі, тому що навіть у британському фільмі може грати змішаний склад акторів. Наприклад, за цим критерієм ми не включили до рекомендованих фільм *“City of Angels”* („Місто ангелів”), в якому грають відомі американські актори — Мег Райан та Ніколас Кейдж, але рекомендуємо для використання американсько-британський АХФ *“Love Actually”* („Реальна любов”), у якому головні ролі виконує плеяда відомих британських акторів: Х’ю Грант, Кіра Найтлі, Роуен Аткінсон, Емма Томпсон та ін.

Згідно із завданнями нашого дослідження визначаємо й деякі **специфічні** критерії відбору АХФ. У залежності від мовлення, змісту, тривалості фільмів ми вперше пропонуємо такі критерії відбору АХФ: критерій достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування; нормативності вербальних висловлювань і невербальних засобів, уживаних дійовими особами під

час усного спілкування; доцільної тривалості фільму; порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі; урахування кількості дійових осіб; урахування темпу мовлення акторів. Розглянемо перераховані критерії і покажемо процедуру відбору АХФ згідно з специфічними критеріями.

Специфічним є критерій **достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування**. Для того, щоб ознайомити студентів з невербальним спілкуванням британців та навчити адекватного використання їхніх невербальних тактик під час усного спілкування, необхідно, щоб відеоряд ВФГ містив у собі якомога більше актів невербальної поведінки, яскраво продемонстрованих у типових ситуаціях спілкування. Це дозволяє глибоко й повно показати специфічність засобів невербального спілкування британців: жестів, поз, дотиків, усмішок, поглядів, положення тіла під час спілкування, міміки, дистанції між співрозмовниками та ін. Для процесу навчання слід переважно залучати фільми, які відображають сучасну епоху і в яких дійові особи вживають елементи невербальної поведінки, що використовуються носіями мови у теперішній час, і не включати ті, в яких події фільму відбуваються у давнину або в нереальному світі, оскільки актори у цих фільмах діють згідно з нормами вербальної і невербальної поведінки, прийнятими у тому часі, і багато з них вже вийшли або виходять з ужитку, наприклад, реверанси, глибокі уклони.

Прикладом насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування може служити комедія Пітера Ховіта *"Johnny English"* („Агент Джонні Інгліш”) з відомим британським актором Роуеном Аتكінсоном у головній ролі, що презентує для ознайомлення і вивчення великий обсяг засобів сучасного британського невербального спілкування в різних обставинах: у готелі, ресторані, музеї, на неформальній вечірці та ін. Кумедні та цікаві ситуації, в яких вони вживаються, яскраво демонструють зразки невербальної поведінки та сприяють їх засвоєнню. Цьому критерію не відповідає велика кількість переважно історичних та фантастичних фільмів. Наприклад, лише з причин невідповідності цьому

критерію до нашого списку не увійшов такий фільм, як *"Girl With a Pearl Earring"* („Дівчина з перлинною сережкою”), події фільму відбуваються декілька сторіч тому, дійові особи використовують невербальні засоби спілкування, які були притаманні тій епосі: присідання та уклін голови під час вітання та ін., та АХФ *"Inside I'm dancing"* („У середині я танцюю”), у якому дійовими особами фільму є два друга з фізичними вадами — вони взагалі не можуть рухатися, події фільму переважно відбуваються у лікарні, де мешкають люди з такими ж самими вадами: відеоряд цього фільму не насичено елементами невербального спілкування.

Другим специфічним критерієм відбору АХФ є критерій **нормативності вербальних висловлювань і невербальних засобів, уживаних дійовими особами під час усного спілкування**. Беручи до уваги те, що вербальне і невербальне спілкування соціально детерміноване і регулюється правилами певної культурної спільноти, під нормою усного спілкування розуміють прийняті у суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, використання усталених граматичних, стилістичних та невербальних засобів. Розрізняють орфоепічну, лексичну, морфологічну та синтаксичну норми вербального спілкування [1, с. 183], що є загально визнаною, розповсюдженою і цензурною у британській етнокультурі.

За цим критерієм ми відібрали, наприклад, АХФ *"The Remains of the Day"* („Залишок дня”). Головні ролі в цьому фільмі виконують відомі британські актори, володарі найпрестижнішої кінопремії Оскар — Емма Томпсон та Ентоні Хопкінс, а вербальні висловлення та засоби невербальної поведінки є нормативними, позбавленими нецензурних виразів і сленгу. Але за цим критерієм нами не була рекомендована, наприклад, британська стрічка *"Lock, Stock and Two Smoking Barrels"* („Карти, гроші і два стволи”) — у фільмі зустрічається велика кількість нецензурних виразів, сленгу, вульгарних невербальних засобів спілкування.

Згідно з критерієм *доцільної тривалості фільму* вважаємо, що поділ фільму на окремі частини, як пропонує низка дослідників [155, с. 119; 167, с. 61; 190, с. 21; 203, с. 155; 210, с. 11-12], порушує цілісність його сприйняття, заважає відчувати емоційний потенціал, утілений у фільмі. Тому АХФ, які відбираються для перегляду на практичних заняттях з англійської мови, слід підбирати таким чином, щоб час їхньої демонстрації збігався з кількістю часу, відведеного для проведення заняття — перегляд не повинен перевищувати 80 хвилин. Але АХФ з такою тривалістю рідко зустрічаються в сучасній кіноіндустрії, тому ми дійшли висновку про те, що фільм можна скоротити, але тільки в тому разі, коли в ньому є відрізок (або відрізки), не пов'язаний або мінімально пов'язаний з сюжетом усього фільму.

Наприклад, можна скоротити АХФ *"Mickey Blue Eyes"* („Мікі Блакитні Очі”) тривалістю 98 хвилин, виключивши з нього епізоди про перші аукціони Мікі. Ураховуючи цей критерій, ми не включали до списку рекомендованих фільми, які складаються з декількох серій і телесеріали, наприклад, *"Stanley and the Women"* („Стенлі і жінки”) тривалістю 205 хвилин, *"Monarch of the Glen"* („Володар Глена”) — 400 хвилин, *"Ann of Green Gables"* („Енн із Грин Гейбла”) та ін.

Критерій *порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі* визначається нами для полегшення розуміння АХФ студентами III курсу, щоб студенти не заплуталися у лабіринтах сюжетних ліній, де провідна сюжетна лінія фільму позбавлена надмірних ретроспектив.

Прикладом такого фільму може служити стрічка *"About a Boy"* („Мій хлопчик”), поставлена за бестселером Ніка Хорнбі, де на перший план висувається одна життєва ситуація — розповідь про ледачого та егоїстичного Уїллі Фрімана, у якого немає ніякого сенсу в житті, але випадкове знайомство з маленьким хлопчиком Маркусом змінює його ставлення до світу. Керуючись цим критерієм ми не відібрали АХФ *"Lawless Heart"* („Черствє серце”), в якому представлено

розповідь трьох людей, які зібралися на похованні свого друга. Події подаються послідовно з точок зору трьох дійових осіб фільму: спочатку починається опис подій однією дійовою особою, після того, як він закінчується, з того ж самого місця починається розповідь уже іншої дійової особи про начебто ті самі події, але вже під іншим кутом зору. Опис відбувається з потрібною експозицією, зрозуміти сенс подій можливо не в результаті складення цих точок зору, а їхнього синтезу в єдине ціле, постійному утриманні в пам'яті попередньої інформації, аналізі нових отриманих відомостей та їхньому синтезі. Лише з урахуванням усіх трьох позицій дійових осіб можна зрозуміти сенс АХФ.

Ще одним критерієм є **урахування кількості дійових осіб**, тому що цей фактор значною мірою впливає на розуміння АХФ. Велика кількість дійових осіб може погіршити умови слідкування за розгортанням сюжету. Наприклад, за цим критерієм нами було обрано фільм *"Mrs Doubtfire"* („*Місіс Даутфайер*”), який розповідає про сімейне життя родини Хіллардів: чоловіка Деніела, його колишньої дружини Міранди та їхніх дітей — Кріса, Лідії та Наталі. Вважаємо недоцільним включати до нашого списку АХФ *"Calendar Girls"* („*Дівчата для календаря*”), який розповідає про дванадцять подруг, які вирішили зробити календар зі своїми знімками, тому що утримання у пам'яті всіх дійових осіб цього фільму створює великі труднощі під час перегляду.

Важливим при відборі АХФ є критерій **урахування темпу мовлення акторів**. Швидкий за темпом мовлення АХФ створює перепони для повноцінного сприйняття і розуміння усної інформації, ці прогалини навіть неможливо надолужити з опорою на відеоряд. Як показує досвід роботи, під час перших хвилин демонстрації АХФ з надмірно швидким темпом мовлення, який є важким для сприйняття студентами, з'являється втрата інтересу продовжувати його перегляд. Саме тому для студентів III курсу доцільно відбирати ВФГ із середнім темпом мовлення.

Вирішуючи питання про визначення темпу мовлення, задовільного для сприймання студентами, ми спиралися на дані Б. А. Бенедиктова, які були переведені в склади В. С. Пащук: повільний темп мовлення — 104 скл. / хв., середній — 130 скл. / хв., швидкий — 161,2 скл. / хв. [11; 104, с. 127]. У нашому дослідженні під час вимірювання темпу мовлення дійових осіб АХФ ми визначали його загальний темп — кількість складів за одну хвилину говоріння, включаючи час різного роду пауз у проміжках між словами і фразами.

За цим критерієм було обрано, наприклад, такі фільми як *"Two Weeks Notice"* („Кохання з двотижневим повідомленням”), *"Four Weddings and a Funeral"* („Чотири весілля та один похорон”) з приблизно середнім темпом мовлення дійових осіб — 130-140 скл. / хв., і не відібрано, наприклад, АХФ *"Large"* („Великий”) з швидким темпом мовлення — близько 190 скл. / хв.

Продемонструємо, як відбувалася процедура відбору АХФ *"Johnny English"* („Агент Джонні Інгліш”) згідно з основними і специфічними критеріями відбору.

Критерій відбору ВФГ за ступенем морально-етичного впливу на студента у фільмі реалізується шляхом розкриття важливих морально-етичних проблем сучасності — питання духовності і моральності людини, шани і поваги до історії свого народу, вірності Батьківщині.

Критерій відбору ВФГ за її мотиваційною значущістю: мотивація створюється нескладним, але цікавим сюжетом, що змушує глядачів з інтересом слідкувати за подіями.

Критерій відбору ВФГ за її естетичною цінністю: естетичний потенціал фільму закладено у гострому і динамічному сюжеті, цікавій фабулі і майстерній грі відомого британського актора Роуена Аткінсона; у відсутності дидактичності. Заслуговує на особливу увагу музичне оформлення фільму, яке вдало підкреслює головні моменти сюжету.

Критерій відбору ВФГ за її соціокультурним потенціалом: фільм знято у Лондоні, студенти бачать краєвиди різних частин столиці Великої Британії,

велику кількість парків та історичних споруд; отримують відомості про структуру, умови та стиль життя британців; довідуються про проведення дозвілля британців та ін.; студенти отримують нові знання з соціального устрою та історичного розвитку Великої Британії.

Критерій відбору ВФГ з урахуванням вокабуляру фільму і лексики студентів: у фільмі є лише невелика кількість незнайомих лексичних одиниць, сленгу, фразеологізмів, що не порушує цілісності сприйняття художнього твору. У фільмі вжито цікаві афоризми і фрази, які збагачують мовлення студентів.

Критерій жанрової різноманітності: пригодницька комедія.

Критерій відповідності тематиці, запропонованої навчальною програмою: цей фільм відібрано для навчання з теми “Cinema” („Кіно“).

Критерій автентичності ВФГ: фільм знято у Великій Британії, у ньому задіяні британські актори, сценаристами є британці.

Критерій достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування додержаний, оскільки події відбуваються у сучасній Великій Британії.

Критерій нормативності вербальних висловлювань і невербальних засобів, вживаних дійовими особами під час усного спілкування: мовлення дійових осіб відповідає стандартному британському варіанту і може бути зразком для наслідування.

Критерій доцільної тривалості фільму: фільм майже укладається у межі одного навчального заняття (складає 93 хвилини), але з нього можна випустити сцену створення портрету злодія.

Критерій порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі: одна подія послідовно слідує за іншою, сюжет є прозорим і не заважає утриманню у пам'яті його подій.

Критерій урахування кількості дійових осіб: задіяні 3 головні дійові особи, їхні ролі виконують відомі актори.

Критерій урахування темпу мовлення акторів: темп не перевершує середній — 130 скл. / хв.

Відповідно до основних і специфічних критеріїв, які були визначені і розглянуті нами вище, здійснена сама процедура відбору із загальної кількості — 198 проаналізованих нами АХФ — у результаті якої нами запропоновано список із 44 АХФ для аудиторного перегляду на заняттях з англійської мови для студентів III курсу. Ці фільми відповідають вимогам відбору, а відсутність однієї / декількох якостей компенсується концентрацією інших якостей. Зважати на це під час відбору письмових художніх творів запропонувала Л. П. Смелякова [127, с. 104]. Перелік відібраних 44 фільмів, розподілених за темами, запропонованими Програмою (2001) для вивчення на III курсі МВНЗ, подано в Додатку Ж.

Отже, у цьому підрозділі нами було розглянуто основні та виділено специфічні критерії відбору АХФ, наведено приклади АХФ, які відповідають цим критеріям, показано процедуру відбору АХФ на основі висунутих критеріїв. Наступним кроком у дослідженні проблеми навчання майбутніх філологів англійського ДС має стати визначення головних вимог до вправ, виконуваних на основі змісту і мовного матеріалу АХФ.

2.2. Вимоги до вправ для навчання англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів

У попередньому підрозділі обґрунтовано і розглянуто критерії відбору АХФ, описано процедуру відбору навчального відеоматеріалу, що є змістовою і мовною базою створення вправ для навчання майбутніх філологів англійського ДС. З метою успішної організації процесу навчання ДС з використанням АХФ необхідно визначити вимоги до таких вправ.

Під час створення вправ для формування у студентів III курсу комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням АХФ ми спиралися на розроблені в методиці класифікації вправ [122, с. 30-37; 125, с. 3-9;

169, с. 73-81; 175, с. 69-192; 179, с. 223-258; 195, 43-141; 196; 204, с. 57-155]. У цьому дослідженні використано такі вправи:

1. За спрямованістю вправи на прийом або видачу інформації — рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні і продуктивні вправи.
2. За характером виконання — усні, письмові, усно-письмові вправи.
3. За формою мовлення — монологічні і діалогічні.
4. За ступенем комунікативності — некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні.
5. За наявністю опор — вправи з опорами і без опор.
6. За використанням рольової гри — вправи із застосуванням рольової гри і без неї.
7. За рівнем керування — повністю керовані, частково керовані і мінімально керовані вправи.
8. За участю рідної мови — одномовні та двомовні.
9. За використанням вербальних і невербальних засобів спілкування: вправи для оволодіння вербальним компонентом і вправи для інтегрованого навчання вербального і невербального компонентів комунікації. З наведеною класифікацією пов'язані й вимоги до вправ. Розглянемо їх докладно.

Домінування комунікативних та умовно-комунікативних вправ є провідною вимогою сучасної методики ІМ [100, 161, 184, 187, 193, 195, 196]. Комунікативний метод ґрунтується на положенні про те, що навчальний процес повинен бути моделлю реального процесу комунікації з її характерними рисами: діяльнісним характером, цілеспрямованістю, вмотивованістю і ситуативністю, предметністю, змістовністю. Урахування цих параметрів „забезпечить створення навчального процесу, який надає можливість розвивати у студентів усі якості мовлення як засобу комунікації" (переклад наш) [101, с. 34]. Оскільки у реальному житті людське спілкування є вмотивованим, то завдання до вправи має містити

мотив до виконання певної мовленнєвої дії/діяльності. Під час процесу навчання важливим є створення умов, за яких студент спонукається усвідомленими мотивами [200, с. 10-31], тому невмотивовані вправи до нашої підсистеми вправ не включалися. Внутрішня мотивація у запропонованих нами вправах може бути суто комунікативною, коли студент виступає від власного імені або комунікативно-рольовою, якщо під час виконання вправи він бере на себе певну роль. Під час навчання ДС кількість некомунікативних вправ необхідно звести до мінімуму, оскільки в них увага студентів спрямовується переважно на форму висловлювання. Ця вимога є факультативною.

Наступною вимогою до вправ є **наявність / відсутність навчально-комунікативної ситуації**. Ситуація є не лише динамічною системою взаємовідносин двох (або більше) суб'єктів, яка відображається в їхній свідомості, породжує потребу цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мислительних завдань, але й обставин спілкування: мотиваційно-цільових; загального контексту діяльності; компонентів навчально-комунікативної ситуації, що характеризують її суб'єктів: обставин дійсності, у якій відбувається комунікація [24, с. 16-20, 37-44; 103, с. 23]. Навчально-комунікативні ситуації можуть подаватися на трьох рівнях: коли розкриваються всі компоненти, а мовленнєвий стимул повний; пропонуються реальні обставини та стосунки між комунікантами (через розподіл ролей), при цьому мовленнєвий стимул менш повний; реальні обставини і мовленнєвий стимул подаються у найзагальнішому вигляді, а стосунки між партнерами студенти встановлюють самі [95, с. 6]. Ця вимога є факультативною.

Ще однією вимогою до вправ є **наявність / відсутність у них рольового компонента**. Рольову гру визначають як особливу форму процесу навчання, де на основі моделювання мовленнєвої ситуації і особистісно-рольової організації навчального процесу формування навичок і вмінь іншомовного мовлення відбувається в умовах, в яких збережені такі соціально-психологічні аспекти

усного спілкування як комунікативність, інтерактивність, перцептивність [50, с. 73]. Ефективність навчання на основі рольової гри залежить від урахування її основних структурних компонентів — ролі, ситуації, рольової дії [95, с. 163-164]. Беручи участь у рольовій грі студент може отримати або соціальні ролі, зумовлені місцем індивіда в системі соціальних відносин, або міжособистісні, що розкривають міжособистісні стосунки між людьми.

Під час рольової гри студент не обмежується сприйняттям повідомлення та реакцією на нього, а намагається виразити своє власне ставлення до предмету розмови, надати оцінку, проявити свою особистість за наданою йому роллю. Рольові вправи розвивають уяву, створюють умови для індивідуальної творчої імпровізації, активізують резервні можливості особистості [75, с. 9; 166, с. 224-231; 206, с. 68].

Рольова гра має велике значення для формування мовленнєвих навичок і розвитку вмінь, тому що під час вправлення студентів у вживанні певного навчального матеріалу перевтілення у різні образи дозволяє студентам говорити на одну і ту ж тему з використанням певних мовленнєвих одиниць від імені різних персонажів, забезпечуючи таким чином їх вмотивоване багаторазове повторення.

Специфічність і важливість рольової гри під час навчального процесу полягає у її двохплановості або у її непрямому цілепокладанні, оскільки вона неоднозначно трактується з позицій викладача і студента — як ігрова діяльність і як форма організації навчального процесу з метою формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь [50, с. 31; 176, с. 4-8; 208, с. 47-54]. Вона виконує навчальну, мотиваційно-спонукальну, орієнтуючу, компенсаторну та виховну функції [95, с. 7]. Розглянемо, як ці функції реалізуються під час рольової гри. Під час роботи з АХФ *"The Edge"* („Край“) викладач ставить, наприклад, перед студентами таку задачу:

The plane broke off in the crash. There are 15 survivors, you are one of them. The plane disintegrated in the explosion. You have no food, no radio, and no maps. After the first moment of panic you realise that there would be a chance of survival. Consider your plans calmly and carefully whether you should try to reach some safely place or stay where you are. Discuss how to protect yourselves from heat, insects and wild animals with other survivors.

Викладач має на меті вправлення студентів у вживанні лексичних одиниць з теми *Environment* („Довкілля”), розвиток уміння дискусійного спілкування та ін. З боку студентів це просто моделювання життєвої ситуації, в якій дійові особи опиняються за багато кілометрів від цивілізації. Навчальна функція реалізується через те, що під час програвання ролей студенти вправляються у вживанні певного лексичного і граматичного матеріалу: вокабуляру з теми *Environment* („Довкілля”), умовних речень, мовленнєвих кліше для вираження власного ставлення до предмету розмови. Мотиваційно-спонукальна функція полягає у тому, що студенти мають можливість уявити себе в запропонованій ситуації і спробувати вирішити поставлену проблему. Орієнтуюча проявляється у тому, що з мовленнєвого завдання студентам відомий загальний контекст їхньої діяльності: їхній статус — постраждалі від катастрофи, зовнішні обставини ситуації — літак розбився під час вибуху за багато кілометрів від цивілізації, потрібно вирішити — залишитися на місці та чекати на рятувальників чи самим шукати шлях до безпечного місця, не маючи ані карти, ані їжі. Компенсаторна функція полягає у тому, що, висловлюючи свої власні думки, студент має можливість вийти за рамки своєї ролі. Виховна реалізується у вихованні засобами самої гри — навчання студентів слухати співрозмовників, ввічливо відноситися до інших студентів під час розмови, поважати думки інших і т.п.

Під час навчання ДС з використанням АХФ ролі студентів можуть бути двох видів: 1) роллю дійової особи фільму; 2) роллю персони, яка не є дійовою особою фільму — кінокритика, режисера, глядача, молодого актора, репортера.

Специфікою рольової гри з використанням АХФ є те, що сама ВФГ є джерелом створення ситуацій для рольової гри. Студенти також не потребують багато пояснень щодо її проведення — із самої ВФГ їм відомий загальний контекст їхньої мовленнєвої діяльності та ролі, які необхідно грати. Ця вимога є факультативною.

Наведемо приклад вправи, в якій сполучаються усі три вищеописані вимоги: домінування комунікативних та умовно-комунікативних вправ, наявність / відсутність навчально-комунікативної ситуації, наявність / відсутність рольового компонента.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-репродуктивного ДС.

Відеофонограма: фрагмент АХФ *"The Edge"* („Край“).

Спочатку студенти переглядають увесь фільм, потім — його фрагмент.

Інструкція перед переглядом фрагмента: *You are future journalists. Watch the beginning of the interview with Charles Morse. Then you'll have to continue it.*

Після цього студенти переглядають фрагмент. Наведемо уривок тексту його аудіоряду.

Reporter: *Mr Morse? Channel 9 News. Could we get a statement, sir? Mrs Morse? How did you feel during your husband's ordeal?* (дружина містера Морса не бере участі у розмові).

Charles Morse: *We're all put to the test. But it never comes in the... form or the point we would prefer... does it?*

Reporter: *Mr Morse? The other men... your friends?*

Charles Morse: *My friends...*

Reporter: *What happend to them, sir?*

Charles Morse: *They died... saving my life. Etc.*

Після перегляду фрагмента одному з студентів викладач дає роль Чарльза Морса, іншим — репортерів.

Наводимо приклади карток:

St 1: *You're Charles Morse, a millionaire, who went into air crash and survived in wild nature. Share with the reporter your experience how to overcome all hazards of nature and animal world.*

St 2: *You are a reporter from the program "Breaking News". You should interview Charles Morse, a millionaire, who went into air crash and survived in wild nature. Ask him to tell you about all the difficulties he had to overcome and to share how to survive in a wild world.*

St 3: *You are a reporter from the newspaper "Associated Press". You should interview Charles Morse, a millionaire, who went into air crash and survived in wild nature. Ask him to tell you about the main things which helped him survive.*

St 4: *You are a reporter from the newspaper "Daily Echo". You should interview Charles Morse, a millionaire, who went into air crash and survived in wild nature. Ask him to tell you about some details about the air crash.*

St 5: *You are a reporter from the magazine "Geographical Revue". You should interview Charles Morse, a millionaire, who went into air crash and survived in wild nature. Ask him to tell you about the animals, insects, and plants there.*

Наводимо приклад можливого діалогу-інтерв'ю.

Student 5: *Sorry sir. Could you answer some questions, sir?*

Student 1: *Well, I'll try to.*

Student 2: *John Smith, a reporter from the program "Breaking News". First of all, you are a very courageous and brave man. How did you manage to survive in a wild nature?*

Student 1: *It was a hard test. Really hard. I understand that the main thing is to remain a human being. That was the most difficult thing.*

Student 3: *Jim Swarn, a reporter from the newspaper "Associated Press". Could you outline the main things which helped you survive?*

Student 1: *I had a strong desire to live, to see my wife and.... Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, усна, вправа для навчання ДС, комунікативна, виконується з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, з наявністю рольової гри (студенти одержують ролі дійової особи фільму і ролі репортерів), мінімально керована, одномовна.

Режим виконання вправи: після презентації діалогів викладач аналізує і проводить корекцію типових помилок студентів.

Важлива вимога під час створення вправ — **новизна**. Будь-яка реальна комунікативна ситуація неповторна, вона передбачає елемент новизни. Новизна є основою динамічності мовленнєвого вміння, для розвитку якого необхідне постійне варіювання мовленнєвих ситуацій [101, с. 109]. Якщо діяльність пов'язана з новою для студента інформацією, це збуджує його інтерес, підвищує рівень довільного і мимовільного засвоєння мови, розвиває гнучкість навичок. Жодна навчально-комунікативна ситуація не повинна незмінно повторюватися на занятті з ІМ. Цього можна досягти двома шляхами: 1) варіюванням мовленнєвої задачі в тій самій навчально-комунікативній ситуації; 2) пропонуванням студентам зовсім нової ситуації.

У тих самих навчально-комунікативних ситуаціях варіюваними чинниками можуть бути: мовленнєве завдання; зміна взаємостосунків співбесідників; їхня кількість і склад; будь-яка зовнішня обставина; стосунки з партнерами; постановка проблеми [102, с. 72]. Ця вимога є абсолютною. Проілюструємо, яким чином можливо здійснити варіювання завдань у тій самій навчально-комунікативній ситуації.

Приклад

Вправа складається з двох частин.

Перша частина вправи. Мета першої частини вправи: привернути увагу студентів до невербальних засобів спілкування, які використовуються для підкреслення головної думки у вербальному повідомленні.

Відеофонограма: фрагмент АХФ “*Love Actually*” („Реальне кохання“).

Спочатку студенти переглядають увесь фільм, потім — його фрагмент.

Інструкція перед переглядом фрагмента для організації одночасної індивідуальної роботи студентів: *You will help make the script of the film “Love Actually” for publishing. Watch the excerpt and mind Colin’s nonverbal behavior when he is trying to underline the most important idea in his conversation with a friend of his.*

Студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст частини аудіоряду та опис її відеоряду.

Colin: *I’ve worked out* (вказівний і великий пальці лівої руки утворюють коло) *why I can’t find true love.*

Colin’s friend: *Why is that?*

Colin: *English girls* (ліва долоня розправлена, кілька рухів донизу). *Etc.*

Характеристика першої частини вправи: рецептивна, усна, некомунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряди АХФ, без рольової гри, повністю керована, одномовна, для оволодіння невербальними компонентами ДС.

Друга частина вправи. Після перегляду фрагмента для виконання вправи з альтернативним вибором студентам надаються у друкованому вигляді фрази дійових осіб і варіанти описів жестів, які вони використовують у фрагменті. Студенти ще раз переглядають фрагмент і під час перегляду визначають правильний варіант жесту, поставивши відмітку у квадратику обраної відповіді.

Мета другої частини вправи: навчати студентів ідентифікувати невербальні засоби спілкування, які використовуються для підкреслення головної думки у вербальному повідомленні.

Інструкція перед переглядом фрагмента для організації одночасної індивідуальної роботи студентів: *Watch the excerpt again and help the script-writer supply Colin’s verbal utterances with the description of the correct nonverbal behaviour when he is trying to underline the most important idea in his conversation with a friend of his.*

Наведемо приклад картки з друкованими варіантами фраз дійових осіб і опису жестів, які вони використовують, потрібно визначити правильний варіант жесту, поставивши відмітку „√” у квадратику обраної відповіді.

1. I've worked out _____ why I can't find true love.
- ☐ a) вказівний і великий пальці лівої руки утворюють коло;
- ☐ b) вказівні пальці обох рук підіймаються доверху.

2. English girls _____.
- ☐ a) вказівний палець правої руки підіймається доверху;
- ☐ b) ліва долоня розправлена, кілька рухів донизу. Etc.

Студенти переглядають фрагмент АХФ, викладач у потрібних місцях зупиняє кадр, даючи студентам час обрати правильний жест.

Інструкція після перегляду фрагмента: *So let's check your choice and decide on the right variant.*

Правильно виконане завдання: 1. a); 2. b).

Характеристика другої частини вправи: рецептивна, усно-письмова, некомунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, без рольової гри, повністю керована, двомовна, для оволодіння у вправі невербальними компонентами ДС.

Режим виконання другої частини вправи: індивідуальний, одночасний.

В іншій вправі, яка пропонується на основі того самого фрагмента, мовленнєва задача нова: студенти діють як актори, програвши запропонований фрагмент з фільму.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів репродукувати невербальні засоби спілкування інтегрально з мовленням.

Відеофонограма: фрагмент АХФ *“Love Actually”* („Реальне кохання“).

Студенти переглядають фрагмент фільму.

Інструкція перед переглядом фрагмента: *You are student-actors. We're going to make a version of the videofilm “Love Actually”.*

Teacher to boys: *Watch the excerpt and prepare to play the parts of Colin and his friend, using the actors' utterances alongside with their gestures.*

Teacher to girls: *The director of the film "Love Actually" made up his mind to change the leading actors from male into female. Watch the excerpt and prepare to play the parts of Colin and his friend, using the actors' utterances alongside with their gestures as female parts. You are Judy and Jane.*

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, усна, умовно-комунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, з наявністю рольової гри, повністю керована, одномовна, для оволодіння у вправі невербальними компонентами ДС.

Режим виконання вправи: під час одночасного виконання вправи парами студентів відбувається взаємоконтроль і викладач здійснює вибірковий контроль їх мовлення, після цього декілька пар одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами. Викладач обговорює діалоги із студентами, виправляє помилки.

Важливою вимогою до вправ є **наявність / відсутність опор**. Під час формування у майбутніх філологів умінь ДС англійською мовою ми зважали на специфіку навчання цієї форми мовлення і етапу навчання (ІІІ курс), а також на особливості умов вправляння з використанням АХФ. В умовах застосування АХФ в слухових та ілюстративних зорових опорах необхідності не має. Відео- та аудіоряд ВФГ створюють природну змістову опору. Слушним є використання додаткових опор — друкованих вербальних для організації деяких вправ, наприклад: текстів тестів альтернативного і множинного вибору, друкованих відрізків аудіоряду з пропусками для запису студентами опису невербального засобу тощо. Ця вимога є факультативною. Наводимо приклад вправи з додатковою друкованою вербальною опорою.

Приклад

Вправа складається з двох частин.

Перша частина вправи. Мета першої частини вправи: навчати студентів ознайомчого читання на матеріалі рецензій кінокритиків.

Відеофонограма: АХФ *"Love Actually"* („Реальне кохання“).

Вправа виконується після перегляду всього АХФ та виконання низки попередніх вправ.

Опора: вербальна друкована — уривки з рецензій кінокритиків, які надаються студентам у друкованому вигляді.

Інструкція для організації одночасної індивідуальної роботи студентів: *I'm sure you are interested in the critics' judgments of the film "Love Actually". Study some critics' judgments of the film.*

Для виконання цієї вправи кожному студенту у друкованому вигляді видаються однакові опори у формі відгуків критиків про фільм. Викладач надає студентам певний час для ознайомлення з текстом.

Curtis' directing debut has gone superbly. Curtis had to manage a hefty ensemble cast including Hugh Grant, Rowan Atkinson, Colin Firth. Actually, it's great fun.

Telegraph, Sept 9, 2003, by David Gritten

Music, grief and pain juxtaposed with comedy, a specific kind of Englishness, and an optimistic world view. Rather good actually.

Screendaily, Dec 16, 2002, by Adam Minns

R. Curtis has made a triumphant directing debut with Love Actually. The audience was delighted with the film.

Evening Standard, Sept 8, 2003, by George Perry

The title summarises the film's theme: love actually is all around. Curtis highlights people's essential goodness at crucial moments. Love Love.

Morning Star, Sept 9, 2003, by Jim Morse

Характеристика першої частини вправи: рецептивна, усна.

Режим виконання першої частини вправи: одночасний, індивідуальний.

Друга частина вправи. Мета другої частини вправи: навчати студентів рецептивно-(ре)продуктивного ДС.

Інструкція після читання відгуків критиків про фільм для організація одночасної групової роботи студентів:

Teacher: Work in small groups. You are yourself. In groups discuss what judgment appeals to you most. Give your arguments to your group and listen to your group students.

Приклад можливого діалогу студентів:

Student 1: Well, the new film by the writer of “Notting Hill” is odds-on favourite to be the greatest British hit of all time. Ten love stories, a dozen A-list stars, a comic script by ‘the British Spielberg’.

Student 2: I fully agree with you and could add that from the beginning of the movie, I was deeply impressed with Richard's ability to tell the story. I find that there are a number of movies, when the writing is superb (or sometimes just mediocre), films can direct themselves. “Notting Hill” was a film that was incredibly well written, and was well directed by Roger Michell.

Student 3: To my mind, Jim Morse exaggerates not a little. But actually there were certain moments in the film, choices that Michell made, that made the film that much more enjoyable. Etc.

Характеристика другої частини вправи: рецептивно-(ре)продуктивна, усна, вправа для навчання ДС з вкрапленнями монологу, комунікативна, з використанням додаткової друкованої вербальної опори, мінімально керована, одномовна, без рольової гри.

Режим виконання другої частини вправи: під час одночасного виконання вправи групами студентів відбувається взаємоконтроль і викладач здійснює вибірковий контроль їх мовлення, після цього групи одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами. Викладач обговорює діалоги зі студентами, виправляє помилки.

Суттєвою особливістю використання додаткових опор для навчання ДС з використанням АХФ є те, що завдяки його аудіо- і відеоряду, які створюють основні акустичні та візуальні опори, використання додаткових друкованих вербальних опор зводиться до мінімуму.

Важливою вимогою до вправ є вимога *індивідуалізації* процесу навчання англійського ДС. Під індивідуальним підходом розуміють навчання студентів іноземного спілкування за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психічних особливостей — мотиваційної сфери; рівня сформованості іншомовних навичок і вмінь; психічних процесів та емоційно-вольових якостей; індивідуального стилю діяльності. Відповідно до характеру індивідуально-психічних особливостей студентів у сучасній методиці навчання ІМ виділяють мотивуючу, регулюючу, розвиваючу та формуючу індивідуалізацію [90].

Запропонована у нашому дослідженні підсистема вправ побудована з урахуванням регулюючої індивідуалізації, яка спрямована на урахування викладачем рівня володіння студентами ДС на кожному з етапів навчального процесу, та формуючої індивідуалізації, яка сприяє формуванню у студентів індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в опорі на індивідуальні особливості нервової системи студента та стиль його діяльності, який вже склався. Розглянемо можливості індивідуалізації діяльності студентів під час навчання ДС з використанням АХФ на аудиторних заняттях.

Навчаючи ДС під час аудиторної роботи, викладач, враховуючи рівень мовної підготовки кожного студента, може змінювати види і прийоми роботи, виявляючи гнучкість у роботі з кожним студентом. Наприклад, викладач може: надати деяким студентам вкрай необхідні, а деяким — і більш детальні пояснення і рекомендації щодо виконання завдань; частіше контролювати слабких студентів і надавати їм допомогу у формі опор, якими виступають ключові слова, мовленнєві кліше, фразеологізми англійської мови; запитання, які

допоможуть студенту побудувати майбутнє висловлювання; заохочувати, створюючи і підтримуючи доброзичливу атмосферу; дозволяти їм користуватися самостійно підготовленим допоміжним матеріалом.

Важливим вважаємо також застосовувати такий прийом формуючої індивідуалізації як підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням їхнього стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю („комунікативний” чи „некомунікативний” тип). Ця вимога є факультативною. Наводимо приклад вправи з урахуванням вимоги індивідуалізації.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-продуктивного ДС із забезпеченням студентів зі слабкою мовною підготовкою ключовими словами та інтенсифікувати роботу добре підготовлених студентів.

Вправа побудована з урахуванням регулюючої індивідуалізації — менш підготовлені студенти отримують опори для висловлювання, добре підготовлені студенти будують своє висловлювання без опор; з урахуванням формуючої індивідуалізації — викладач підбирає мовленнєвих партнерів відповідно до їх стилю оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю („комунікативний” чи „некомунікативний” тип).

Відеофонограма: АХФ “*RKO 281. The True Story of Citizen Kane*” („Правдива історія про «Громадянина Кейна»).

Вправа виконується після перегляду всього АХФ та виконання низки вправ.

Інструкція після перегляду фільму для організації одночасної парної роботи студентів:

Teacher to St 1: You are a Ukrainian film-maker. You are interested in the history of making films in Great Britain. Ask the British film-maker about the technical developments and devices which were used in their industry to attract the audience.

Use the prompts: *background music, camera position, close-up, deep focus, high key and low key lighting, tracking and trucking.* (Підказки у друкованому вигляді надаються на картках студентам зі слабкою мовною підготовкою).

Teacher to St 2: *You are a British film-maker. Outline the technical developments and devices which were used in British cinema industry to attract the audience for the Ukrainian film-maker.*

Teacher to St 1, St 2: *Now speak in pairs.*

Наводимо приклад можливого діалогу студентів:

Student 1 (Ukrainian film-maker): *Thanks to this great opportunity to learn more about the technical developments and devices which were used in British cinema industry to attract audience. So, what's your opinion, what kind of effect does the film-maker try to achieve through music?*

Student 2 (British film-maker): *'It is a happy marriage', says Gessner, 'when music is an integral part of the drama or the idea and is cinematically protected'. On the other hand 'music meant to underscore an emotional moment may indeed defeat its aim by signaling to the viewer what to expect or what he should be feeling'. Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, усна, вправа для навчання ДС з вкрапленнями монологу, комунікативна, з друкованими вербальними опорами для студентів зі слабкою мовною підготовкою у формі ключових слів, з використанням рольової гри, частково керована, одномовна.

Режим виконання вправи: добре підготовлені студенти отримують роль представника британської кіноіндустрії; під час одночасного виконання вправи парами студентів відбувається взаємоконтроль і викладач здійснює вибірковий контроль їхнього мовлення, особлива увага приділяється студентам зі слабкою мовною підготовкою, після цього декілька пар одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами, після презентації кожного діалогу викладач аналізує і коригує помилки разом із студентами.

Ми також висуваємо вимогу *інтегрованого навчання вербального і невербального компонентів діалогічного спілкування* під час навчання англійського ДС, на необхідність навчати студентів невербальних засобів спілкування вказує низка методистів [10, 38, 128]. ВФГ є ефективним засобом навчання вербального і невербального компонентів ДС, оскільки вона створює можливість співвіднесення змістового і темпорального планів вербального висловлювання з невербальними засобами спілкування дійової особи у кадрі. Вимогою до вправ для навчання інтегрованого вербального і невербального компонентів ДС є диференціювання вправ за цим показником із збільшення обсягу вправ для оволодіння британськими жестами, відсутніми в українському етносі. Великої кількості вправ потребує також засвоєння жестів, які відрізняються в британській і українській культурі або за формою, або за значенням. Ця вимога є факультативною.

Приклад

Вправа складається з двох частин.

Перша частина вправи. Мета першої частини вправи: навчати студентів рецепції невербальних засобів спілкування під час ДС.

Відеофонограма: фрагмент АХФ *"What a Girl Wants"* („Чого хоче дівчинка”).

Спочатку студенти переглядають увесь фільм, потім — його фрагмент.

У першій частині вправи студенти навчаються розуміння жестів дійових осіб АХФ під час спілкування персонажів.

Інструкція перед переглядом фрагмента для організації одночасної індивідуальної роботи студентів: *You are a young promising actress / actor. You are eager to act in the film "What a Girl Wants 2". For the casting you are preparing the parts of Daphne and Lady Dashwood. You know the script quite well, but to impress the producer watch the excerpt once more and complete the verbal message with the corresponding nonverbal behaviour.*

Студенти переглядають фрагмент АХФ, дія якого відбувається під час переїзду Дафні в будинок її батька. Наводимо аудіоряд фрагмента та опис відеоряду:

Lady Dashwood: *Well, here we are* (правою рукою вказує вбік). *Will it do?*

Daphne: *Are you kidding? It's incredible! It's bigger than our apartment... the Chinese restaurant downstairs and the dry cleaner down the street* (дві розправлені долоні одночасно роблять рухи). *Makes the White House look like a McDonald's.*

Lady Dashwood: *I get the point* (долоня лівої руки різко підіймається доверху). *Why don't I send Percy to fetch your things?*

Daphne: *Thank you so much, Lady Dashwood* (обнімає леді Дешвуд).

Lady Dashwood: *No hugs, dear* (хитає головою з боку в бік). *I'm British. We only show affection to dogs and horses.*

Daphne: *Right* (кивок головою донизу). *You rock.*

Для виконання цієї частини вправи кожному студенту надаються друковані варіанти аудіоряду фрагмента з пропусками для вербальної фіксації ними актів невербальної поведінки, які потрібно заповнити під час перегляду. Викладач у потрібних місцях зупиняє кадр, даючи студентам час заповнити ці пропуски:

Lady Dashwood: *Well, here we are* (1 — _____). *Will it do?*

Daphne: *Are you kidding? It's incredible! It's bigger than our apartment... the Chinese restaurant downstairs and the dry cleaner down the street* (2 — _____). *Makes the White House look like a McDonald's*

Lady Dashwood: *I get the point* (3 — _____). *Why don't I send Percy to fetch your things?*

Daphne: *Thank you so much, Lady Dashwood* (4 — _____).

Lady Dashwood: *No hugs, dear* (5 — _____). *I'm British. We only show affection to dogs and horses.*

Daphne: *Right* (6 — _____). *You rock .*

Інструкція після перегляду: *So let's check what gestures you have fixed and discuss the variants.*

Правильно виконане завдання має такий вигляд: 1 — правою рукою вказує вбік; 2 — дві розправлені долоні одночасно роблять рухи; 3 — долоня лівої руки різко підіймається доверху; 4 — обійми; 5 — хитає головою з боку в бік; 6 — кивок головою донизу.

Характеристика першої частини вправи: рецептивна, усно-письмова, некомунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ та на друкований варіант аудіоряду з пропусками для запису студентами невербальних засобів спілкування, з рольовою грою, повністю керована, двомовна, з оволодінням невербальним компонентом ДС.

Режим виконання першої частини вправи: викладач здійснює усний контроль обраних студентами варіантів фіксації жестів, по чергово опитуючи студентів та обговорює зафіксовані жести з ними.

Друга частина вправи. Мета другої частини вправи: навчати студентів репродукції невербальних засобів спілкування під час ДС.

Студенти ще раз переглядають фрагмент АХФ.

Інструкція для одночасної парної роботи студентів:

Teacher to girls: *Play the part of Lady Dashwood and Daphne.*

Teacher to St 1: *You are Lady Dashwood.*

Teacher to St 2: *You are Daphne.*

Teacher to boys: *The director of the film made up his mind to change the leading actors from female into male. Watch the excerpt and prepare to play the episode in parts of Lord Dashwood and his son Dan.*

Teacher to St 1: *You are Lord Dashwood.*

Teacher to St 2: *You are Dan.*

Teacher to St 1, St 2: *Now speak in pairs.*

Приклад можливого діалогу студентів:

Student 1: *Well, here we are* (правою рукою вказує вбік). *Will it do?*

Student 2: *Are you kidding? It's bigger than our apartment...* It (дві розправлені долоні одночасно роблять рухи). *Makes the White House look like a McDonald's.*

Student 1: *I get the point* (долоня лівої руки різко підіймається доверху). *Why don't I send Percy to fetch your things? Etc.*

Характеристика другої частини вправи: рецептивно-репродуктивна, усна, вправа для навчання обміну діалогічними репліками, умовно-комунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, з використанням рольової гри, частково керована, одномовна, з оволодінням невербальним компонентом ДС.

Режим виконання другої частини вправи: студенти в парах по черзі розігрують діалог, викладач знімає їх гру на відеоплівку, після чого відеозаписи переглядаються і аналізуються студентами і викладачем.

АХФ забезпечує можливість і слухати мовлення, і сприймати невербальні засоби спілкування, до того ж відеозапис виконаних студентами вправ з наступним його переглядом забезпечує гранично предметне обговорення нормативності їхнього мовлення і жестів.

Урахування висунутих вимог до вправ сприятиме створенню науково обґрунтованої підсистеми вправ для навчання англійського ДС з використанням АХФ, якої присвячено наступний підрозділ цього дослідження.

2.3. Підсистема вправ для навчання англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів

У попередньому підрозділі визначено вимоги до вправ для навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ, що є базою для створення ефективних вправ. Існує загальна система вправ для навчання спілкування ІМ, що охоплює всі види мовленнєвої діяльності, в якій є чотири

системи за видами мовленнєвої діяльності — аудіювання, читання, письмо та говоріння. У системі вправ для навчання говорінню виділяють підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь у монологічному та діалогічному спілкуванні.

Розробляючи підсистему вправ для навчання англійського ДС майбутніх філологів, ми керувалися положеннями ієрархічної послідовності вправ, різного ступеня керованості мовленнєвими діями студентів та цілісно-частково-цілісного підходу до навчання із застосуванням АХФ.

Ієрархічне розміщення вправ у навчанні ДС з використанням АХФ обумовлює таку їх послідовність: рецептивні → рецептивно-репродуктивні → рецептивно-продуктивні вправи у межах таких етапів оволодіння усним спілкуванням: формування навичок → удосконалення навичок → розвиток умінь. Під час формування навичок використовуються рецептивні вправи для ознайомлення студентів з відібраними незнайомими вербальними мовними одиницями перед переглядом фільму та під час його першого цілісного перегляду, коли одночасно з демонстрацією всього фільму викладач знайомить студентів з певною кількістю відібраних мовних і мовленнєвих одиниць у контексті та привертає увагу студентів до невербальних засобів спілкування та їхніх значень. Далі слідує виконання студентами рецептивно-репродуктивних вправ під час перегляду окремих фрагментів фільму. Період формування навичок плавно переходить у період удосконалення навичок: студенти виконують рецептивно-репродуктивні вправи після перегляду фрагмента. Для періоду розвитку вмінь характерні рецептивно-продуктивні вправи у формі надання оцінок діям персонажів, характеризування дійових осіб, дискусій на основі змісту всього фільму.

Ієрархічне розміщення вправ зумовлює різний ступінь керованості мовленнєвою діяльністю студентів — повний або жорсткий, частковий і мінімальний. У вправах з повним керуванням мовленнєвої діяльності

передбачається, що завдання до вправ визначають вибір і вживання певних мовних і мовленнєвих засобів; у вправах з частковим керуванням мовленнєвої діяльності керованість здійснюється в основному за рахунок готової моделі вирішення комунікативного завдання; у вправах з мінімальним керуванням мовленнєвої діяльності у завданні лише обмежуються предмет / проблема спілкування, окреслюється сценарій тощо, а відбір і вживання мовних і мовленнєвих засобів здійснюється самими студентами [50, с. 173; 125, с. 4-5]. Доцільно, щоб вправи з повним керуванням навчальних дій студентів з огляду на етап навчання — III курс — посідали незначне місце у розробленій підсистемі, велику питому вагу мають становити вправи з частковим і мінімальним керуванням мовленнєвих дій студентів, оскільки за попередні роки у студентів вже сформовані певні навички та вміння ДС.

Цілісно-частково-цілісний підхід означає, що робота з фільмами має таку послідовність: цілісний первинний перегляд → вправи у межах фрагмента АХФ → вправи у межах фрагментів АХФ / усього фільму. Доцільність цілісно-частково-цілісного підходу пояснюється особливостями цілісного впливу всього художнього твору на глядача, необхідністю глибокого проникнення в загальний задум автора, сценариста, режисера, акторів, заглиблення у зміст АХФ з притаманною йому зміною часових планів, складним перебігом і взаємозв'язком подій [16, с. 40]. Лише після перегляду всього АХФ доцільно починати поетапне вправляння на основі змісту його фрагментів.

Під час створення підсистеми вправ ми спиралися на розроблені Н. І. Бичковою шість етапів роботи з АХФ у підциклі занять на основі цілісно-частково-цілісного підходу [16, с. 41-59] і доповнили нашу підсистему вправами для інтегрованого навчання вербального і невербального компонентів ДС.

Зауважимо, що в підсистемі наводяться приклади вправ, створених на базі АХФ *“Love Actually”* („Реальна любов“), навчальна тема *“Character and Personality”* („Характер та особистість“), підтема *“Feelings and Emotions”*

(„Почуття та емоції”) і *“Mrs Doubtfire”* („Місіс Даутфайер“), навчальна тема *“You Never Stop Learning”* („Ніколи не пізно вчитися“), підтема *“The Problem of Bringing Up Children”* („Виховання дітей“). Обидва фільми було відібрано за визначеними нами критеріями, описаними детально у підрозділі 2.1. Розглянемо підсистему вправ, що налічує 6 етапів, докладно, охарактеризуємо специфіку кожного етапу та наведемо приклади вправ.

I. Етап соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією всього АХФ.

Соціокультурна орієнтація студентів перед переглядом усього АХФ полягає у повідомленні загальної інформації про фільм: його назву, тему, жанр, відомості про акторів, задіяних у фільмі, режисера, епоху, про яку йдеться у фільмі та ін. Наводимо приклад соціокультурної орієнтації студентів перед демонстрацією АХФ *“Love Actually”* („Реальна любов“).

Вступне слово викладача: *Today we'll watch the comedy “Love Actually”, directed by Richard Curtis with a brilliant cast: Hugh Grant, Keira Knightley, Allan Rickman, Emma Thompson, Colin Firth, Bill Nighty, Liam Neeson. This film won the prize of the most romantic comedy of the year in 2003.*

Richard Curtis is a Britain's most successful screenwriter. Anyone familiar with his hits — “Bridget Jones's Diary”, “Notting Hill”, “Four Weddings and a Funeral” — could tick off a list of elements one might reasonably expect from a Curtis film. The title summarises the film's theme: that love actually is all around. Curtis highlights people's essential goodness at crucial moments — weddings and funerals, of course. Etc.

На цьому етапі також відбувається мовна орієнтація, яка полягає у ознайомленні студентів з невеликою частиною незнайомих їм лексичних одиниць і поясненні реалій, які попередньо відбираються викладачем з АХФ, щоб зняти деякі труднощі, які можуть виникнути під час перегляду. Методистами виділяється чотири групи мовних одиниць, семантизацію яких доцільно здійснити

перед демонстрацією фільму [16, с. 42-43], наведемо їх з прикладами з АХФ “*Love Actually*” („Реальна любов“):

1) Імена, прізвища та інші власні назви:

Heathrow airport — one of the four international airports serving London, it is 20 miles to the west of central London.

Prince William — (1982 -) the elder son of Prince Charles and Diana, Princess of Wales.

Treasury — a government department that controls the money that the country collects and spends.

2) Частина інтернаціональних слів, в яких звуковий образ майже повністю співпадає із звуковим образом відповідного слова рідної мови, але значення їх неідентичні:

biscuit — a thin, flat, dry, usually sweet cake that is usually sold in packages or tins (а не „бісквіт”).

literally — according to the most basic or original meaning of word or expression (а не „літературно”).

3) Складні слова і словосполучення, значення яких не повністю ідентичні значенню слів, що їх складають:

gridlock — a situation in which streets in a city are so full of cars that they cannot move (а не „металева рамка з ключем”).

4) Реалії, що потребують об’ємного пояснення, яке неможливо здійснити під час перегляду фільму:

Nativity play — a play telling the story of Jesus Christ performed by children at Christmas.

stag night — the night before a man’s wedding, which he spends with his male friends only, usually having a party or a few drinks in a pub.

До перерахованих вище чотирьох груп лексичних одиниць, які підлягають попередній семантизації, пропонуємо додати ще й п’яту групу, яка складається з

фразеологізмів, що несуть важливе змістове навантаження, зустрічаються у великій кількості в АХФ, значення яких неможливо розкрити з контексту, наприклад:

God, come on, *get a grip* (to start controlling your emotions). You're the Prime Minister, *for God's sake* (used when you are telling someone how important it is to do something or not to do something).

На цьому етапі недоцільно проводити передпереглядову семантизацію значної кількості невивчених мовних одиниць, оскільки поза контекстом невивчені мовні одиниці запам'ятовуються у багато разів гірше, ніж у зв'язному контексті АХФ. Проведені експериментальні дослідження показують, що поза контекстом із 25 незнайомих лексичних одиниць студенти запам'ятовують значення тільки 4 ± 2 з них [14, с. 91].

З метою зосередити увагу студентів на інформації, яку вони будуть обговорювати, переглянувши фільм, пропонуємо надати передпереглядове завдання, наприклад:

Teacher: Love can be different. We can love our parents, children, friends. "Love Actually" will tell you about different kinds of love.

While watching the film try to define the relationships of these pairs:

Billy Mack — Joe; Karen — Harry; Juliet — Mark;

Natalie — the Prime Minister; Daniel — Sam; Sarah — Karl.

Після здійснення соціокультурної і мовної орієнтації студентам демонструється весь АХФ.

II. Етап адаптивної реценції під час перегляду АХФ з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць та невербальних засобів спілкування.

На цьому етапі студенти дивляться цілий фільм. Під час його перегляду викладач здійснює „суміщену постсемантизацію” (термін Н. І. Бичкової), по-перше, мовних одиниць, про які неможливо здогадатися з контексту фільму, та,

по-друге, невербальних засобів спілкування. Кількість відібраних незнайомих мовних одиниць і невербальних засобів спілкування може бути різною при використанні однієї й тієї ж ВФГ, що дозволяє значно адаптувати навчальний процес до контингентів студентів з різним рівнем мовленнєвих умінь [14, с. 91].

Семантизація мовних одиниць здійснюється шляхом перекладу, подання синонімів, антонімів із запереченням, тлумачення [16, с. 44]. Наводимо приклади постсемантизації лексичних одиниць з АХФ “*Mrs Doubtfire*” („Місіс Даутфайер“), лексична одиниця, яка семантизується, підкреслена:

1) Семантизація здійснюється шляхом перекладу на українську мову:

Аудіоряд: *Mr and Mrs Hillard, although these custody proceeding (викладач: судовий процес) tend to favour the mother.*

2) Семантизація здійснюється шляхом подання синоніму англійською мовою:

Аудіоряд: *My marriage is not ending. It's just on hiatus (викладач: refusal to accept).*

3) Семантизація здійснюється шляхом подання антоніму англійською мовою:

Аудіоряд: *Ma, I think it's a little bit of denial (викладач: something is not true).*

4) Тлумаченням англійською мовою:

Аудіоряд: *It is the court's ruling to award sole custody (викладач: the right to take care of a child, especially when the child's parents are legally separating) to Mrs Hillard.*

На III курсі МВНЗ студенти досить добре володіють ІМ, тому семантизацію незнайомих лексичних одиниць доцільно здійснювати переважно англійською мовою.

Невербальні засоби спілкування пояснюються викладачем після їхнього пред'явлення на екрані під час паузи між репліками дійових осіб або короткочасної зупинки демонстрації ВФГ. У цьому разі невербальну одиницю, яка

семантизується, доцільно подавати двічі, тобто демонструвати текст з „перехльостуванням” (термін Н. І. Бичкової): зупинити ВФГ, дати пояснення і продовжити демонстрацію фільму так, щоб текст звучав з перехльостуванням. Для семантизації невербальних засобів спілкування ми пропонуємо таку низку методичних прийомів: тлумачення, коментар, порівняння за виконанням, вживанням та значенням. Наводимо приклади постсемантизації невербальних засобів спілкування з АХФ “*Mrs Doubtfire*” („Місіс Даутфайер“):

1) Семантизація здійснюється шляхом тлумачення:

Аудіо- та відеоряди: *Yes. You are right. I have to go* (дійова особа відсуває манжет піджаку та дивиться на уявний годинник на руці).

Викладач: Цим поглядом та жестом містер Хілард намагається показати, що він запізнюється і йому вже час іти.

2) Семантизація здійснюється шляхом надання коментарю:

Аудіо- та відеоряди: *Hi! I'm Mrs Doubtfire and you are...* (потискує їм руки).

Викладач: Британці потискають один одному руки лише під час знайомства.

3) Семантизація здійснюється шляхом порівняння жестів за виконанням:

Аудіо- та відеоряди: *Darling, this really is important* (дві руки одночасно піднімаються на рівні грудей).

Викладач: На відміну від українців, які в цій ситуації жестикулюють однією рукою, британці для жестикуляції використовують обидві руки.

На наступному етапі продовжується формування навичок аудіювання і розвиваються вміння розуміння мовлення на слух.

III. Етап спеціального навчання слухової та візуальної реценції на рівні фрагмента.

На цьому етапі відбувається навчання аудіювання [16, с. 28]: розуміння на слух тексту, який не містить незнайомих слів; мовлення різних осіб; розуміння мовлення різного темпу; змісту аудіотексту шляхом ігнорування незнайомих мовних одиниць; навчання заглиблюватись у зміст АХФ; визначати головну ідею,

думку, змістові віхи, основні риси дійових осіб; аудитивна здогадка про значення незнайомих інтернаціоналізмів та складних слів або словосполучень, складові яких вивчені студентами; аудитивна здогадка про значення незнайомої мовної одиниці, звуковий образ якої не асоціюється із звуковим образом відповідної мовної одиниці української мови. На цьому етапі важливо навчати візуальної рецепції невербальних засобів спілкування.

Під час перевірки розуміння на слух доцільно додержуватися таких положень: у завданнях не передбачати говоріння студентів зовсім, тобто використовувати позамовні типи реакції — цифри, плюси й мінуси та ін.; завдання можуть вимагати експресивної реакції, але висловлювання студента повинно бути лаконічним *’That’s right’*, *“Yes, I did”* та ін; завдання мають в основному подаватися у звуковій, а не у друкованій формі, вони мають носити комунікативний характер [16, с. 45-46]. На цьому етапі викладач має привертати увагу студентів до сполучуваності мовлення і невербальної поведінки дійових осіб за змістом та послідовністю. Наводимо приклади вправ.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів розуміти на слух загальну думку аудіоповідомлення, що містить незначну кількість незнайомих слів — *custody proceedings, a barn-yard nature, visitation rights, sole custody, the court liaison officer, to rule, to assign* — ігноруючи ці слова.

Відеофонограма: фрагмент АХФ *“Mrs Doubtfire”* („Місіс Даутфайер“).

Інструкція перед переглядом фрагмента: *It is divorce proceedings. Although these custody proceedings tend to favour the mother the judge realises that is not in the children’s best interest to deprive Christopher and Lydia of an obviously loving father. So to decide to whom to award sole custody the judge needs to clarify some facts about Daniel and Miranda and their feelings to the children. Watch the excerpt, then you will answer the judge’s questions.*

Після цього студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст частини фрагмента аудіоряду.

Miranda: *I spend too much time with you, Daniel. It's over! It's over.*

Daniel: *Come on, Miranda. We've got problems, but who doesn't? We could work'em out. Etc.*

Інструкція після перегляду фрагмента для організації фронтальної роботи студентів:

(для дівчат) Teacher: *You're Mrs Hillard. Answer the judge's questions.*

(для хлопців) Teacher: *You're Mr Hillard. Answer the judge's questions.*

Наводимо очікувані вербальні висловлювання студентів:

Teacher: *Was it your wife Miranda who suggested the divorce?*

(хлопець) Student 1: *Yes, that's right.*

Teacher: *Have you been married for 14 years?*

(дівчинка) Student 2: *Yes, we have. Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, усна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, умовно-комунікативна, з наявністю рольового компонента, повністю керована, одномовна.

Режим виконання вправи: викладач виступає в ролі судді, продукує твердження, які відносяться до попередньо переглянутого фрагмента фільму, по черзі опитує студентів; після кожної відповіді студента викладач здійснює контроль її правильності, коли студент дав неправильну відповідь, звертається за корекцією до іншого студента.

IV. Етап синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ.

Мета цього етапу — навчання рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на базі фрагментів АХФ. Студент говорить під час другої або третьої демонстрації фрагмента АХФ з вимкненим аудіорядом. Мовлення студента обмежено в часі, оскільки він говорить синхронно з

відеорядом. Доцільним є виконання вправ, під час яких студент говорить: 1) у ролі дійової особи фрагмента АХФ, мовлення студента рецептивно-репродуктивне; 2) у ролі особи, яка не є дійовою особою фільму, мовлення студента може бути як рецептивно-репродуктивне, так і рецептивно-продуктивне; 3) від свого імені, студент виражає власні думки.

Особливістю вправ для навчання синхронного рецептивно-репродуктивного мовлення студентів у ролі дійових осіб з повним відтворенням студентами їх висловлювань під час демонстрації фрагмента є напруженість мовленнєвого режиму. Доцільним є модифікація таких вправ у бік непередбачуваних висловлювань студентів у компресованій формі: за час висловлювання дійової особи студент продукує менше реплік, проте вони відображають головний зміст висловлювання.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів відтворювати окремі репліки діалогу з невербальними засобами спілкування.

Відеофонограма: фрагмент АХФ “*Mrs Doubtfire*” („Місіс Даутфайер“).

Інструкція перед переглядом фрагмента: *Some episodes of the film “Mrs Doubtfire” are badly heard. Help the producer renew some of the fragments of this film. Watch the episode when Lydia makes an apology to Mrs Doubtfire.*

Студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст частини фрагмента аудіоряду та опис відеоряду.

Lydia: *Mrs Doubtfire* (простягує руку в бік місіс Даутфайе)?

Mrs Doubtfire: *Lydia, dear. Get back inside right now before you freeze.*

Lydia: *Look... I just want to apologize for being such a pain today* (очі донизу).

Mrs Doubtfire: *Oh, dear. It's all right.*

Lydia: *No, I'm really sorry. It's just... I'm still kind of messed up... about everything. Etc.*

Інструкція після перегляду фрагмента:

Teacher to girls: *Take Lydia's part.*

Teacher to boys: *The director of the film made up his mind to change the leading actors from female into male in some episodes, in this episode the role of Lydia to Danny's brother Nick. Play Nick's part.*

Студентам ще раз демонструється фрагмент фільму, викладач у потрібних місцях виключає аудіоряд, даючи студентам можливість висловитися від імені дійової особи фрагмента — Лідії. Наводимо очікувані вербальні і невербальні дії студента:

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *Mrs Doubtfire* (простягує руку в бік місіс Даутфайе).

(Аудіоряд включений) Mrs Doubtfire: *Lydia, dear. Get back inside right now before you freeze.*

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *Look... I just want to apologize for being such a pain today* (очі донизу). *Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, усна, вправа для навчання обміну короткими діалогічними репліками, умовно-комунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, з використанням рольової гри, частково керована, одномовна, з інтегрованим репродукуванням у вправі вербального і невербального компонентів діалогічного спілкування.

Режим виконання вправи: під час виключеного аудіоряду студенти по черзі відтворюють вербальні висловлювання і невербальні компоненти Лідії, а викладач контролює правильність відтворення мовлення з невербальними елементами; після презентації усього діалогу викладач обговорює зі студентами припущені помилки.

Приклад

Мета вправи: навчати рецептивно-продуктивного ДС.

Відеофонограма: фрагмент АХФ *"Love Actually"* („Реальна любов“).

Інструкція перед переглядом фрагмента: *Watch the excerpt from the film “Love Actually” when Karen visits Harry’s house. Pay special attention to Harry’s problem.*

Після цього студенти переглядають фрагмент. Наведемо уривок його аудіоряду.

Harry: *He now spends all the time in his room. I mean, he’ll be there now.*

Karen: *That’s not unusual. My horrid son...*

Harry: *Bernard?*

Karen: *Bernard. Stays in his room all the time. Thank goodness.*

Harry: *Yeah, but Karen, this is all the time. I’m afraid that there’s something really wrong, you know. Clearly it’s about his mum, but Christ, he might be injecting heroin into his eyeballs for all I know. Etc.*

Інструкція після перегляду фрагмента для індивідуальної роботи студентів:
Teacher to St 1: *You are yourself. Try to express your point of view on Harry’s problem in the conversation. Now start speaking.*

Студентам ще раз демонструється фрагмент фільму, де під час пауз в говорінні дійових осіб Карен та Харрі, потрібно висловитись відповідно до ситуації розмови. Наводимо приклад можливого діалогу студентів:

Harry: *He now spends all the time in his room. I mean, he’ll be there now.*

(Пауза у говорінні між дійовими особами) Student: *Well, you see... All parents have problems with teenagers.*

Karen: *That’s not unusual. My horrid son...*

Harry: *Bernard?*

(Пауза у говорінні між дійовими особами) Student: *I believe your child’s behavior is not unusual.*

Karen: *Bernard. Stays in his room all the time. Thank goodness. Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, усна, вправа для навчання обміну короткими діалогічними репліками, умовно-комунікативна, з

опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, частково керована, одномовна, студенти продукують висловлювання з вираженням свого ставлення до подій.

Режим виконання вправи: під час пауз між репліками студент продукує свої думки, а викладач перевіряє правильність мовлення; після презентації викладач і студенти обговорюють висловлювання і виправляють помилки.

V. Етап рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента АХФ.

На цьому етапі має місце навчання рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності. Здійснюється вдосконалення мовленнєвих навичок студентів з автоматизацією мовленнєвих дій студентів і розвиток їхніх мовленнєвих умінь. Паралельно має місце засвоєння невербальних засобів спілкування. Значна кількість вправ виконується на рівні фрагмента фільму, коли студент виступає в ролі його дійової особи. У вправах цього етапу студенту також пропонується виступити від власного імені — висловити свої думки, погляди, почуття.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-продуктивного ДС.

Відеофонограма: фрагмент АХФ “*Love Actually*” („Реальна любов“).

Інструкція перед переглядом фрагмента: *Watch the excerpt and think if you share the script-writer’s attitude to love.*

Після цього студенти переглядають фрагмент. Інструкція після перегляду фрагмента для організації роботи студентів у малих групах:

Teacher to group 1, 2, 3: Express your opinion on the problem: Do we live in a world of hatred and greed or love actually is all around?. Highlight your point of view giving examples from the film and discuss them with your groupmates. Now speak in small groups.

Приклади можливих висловлювань студентів однієї групи:

Student 1: *Love can give you as much pain as pleasure. People die for love, killing themselves and others. Love can cause mental and physical illness. We suffer for it like Sam but cannot live without it. Love has different faces: Natalie and Prime-minister, Sam and Daniel, Sara and Karl. There are endless ways to say 'I love you'.*

Student 2: *No doubt, you are absolutely right, that love can be different. In turn it can be romantic, compassionate, playful, unconditional, love is... just another four-letter word. Can you give a one-sentence definition?*

Student 3: *I cannot agree with you, that love is just a four-letter word. Robert Sternberg, psychologist, invented the 'Triangular theory of love'. Whether or not his theory is 'true', it provides a useful way of getting at what people mean in detail. Sternberg's Triangle is made up of the following basic elements: Intimacy, Passion and Commitment. Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, усна, вправа для навчання ДС з вкрапленням монологу, комунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, мінімально керована, одномовна, без використання рольової гри.

Режим виконання: під час одночасного виконання вправи у малих групах відбувається взаємоконтроль, викладач здійснює вибірковий контроль їхнього мовлення; після цього групи одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами, викладач контролює правильність мовлення, після презентації діалогу кожною групою викладач обговорює почуте із студентами і виправляє припущені помилки.

VI. Етап рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ.

Це заключний етап, на якому відбувається формування комунікативної компетенції в англійському ДС. На основі декількох фрагментів або всього АХФ викладач організовує ДС студентів, під час якого активізуються мовні одиниці та невербальні засоби спілкування з переглянутих частин АХФ. У вправах студенти виступають у різних ролях або від власного імені. Пролонгований контекст

створює можливість проведення обговорень, дискусій, рольових ігор, дебатів, роботи в групах [191, с. 52-55].

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-продуктивного ДС.

Відеофонограма: АХФ “*Mrs Doubtfire*” („Місіс Даутфайер“).

Інструкція після перегляду фільму для організації одночасної парної роботи студентів:

Teacher to St 1: *You are a marriage counselor, a person with special training in psychology and family relations. Your new client is a single mother Miranda, listen to her problems and give some thoughtful advice.*

Teacher to St 2: *You are a single mother Miranda. You have lots of problems: a small child, your ex-husband does not support you, etc. You have come to a marriage counselor, a person with special training in psychology and family relations to try to find out what's wrong with your family life.*

Teacher to St 1, St 2: *Now speak in pairs.*

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, усна, вправа для навчання ДС з вкрапленням монологу, комунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, мінімально керована, одномовна, з наявністю рольового компонента.

Режим виконання вправи: під час одночасного виконання вправи парами студентів відбувається взаємоконтроль, а викладач здійснює вибірковий контроль їхнього мовлення, після цього декілька пар одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами, викладач обговорює зі студентами правильність мовлення після презентації діалогу кожної пари.

Запропонована методика забезпечує необхідні умови для створення моделі формування у майбутніх філологів комунікативної компетенції в англійському ДС з використанням АХФ у циклі занять з англійської мови.

2.4. Модель навчального процесу з формування англомовної комунікативної компетенції з використанням автентичного художнього фільму в циклі занять

У межах кредитно-модульної системи змістовою частиною навчальної програми є модуль — цілісна, чітко структурована частина навчальної програми фахівця, що складається з навчальних елементів і реалізується відповідними формами навчального процесу [110, 111]. Протягом кожного модуля вивчається певна тема, запропонована чинною навчальною Програмою (2001) для III курсу [112, с. 77-81]. У більшості МВНЗ у кожному навчальному модулі на аудиторні заняття відводиться 30 годин, на позааудиторну самостійну роботу — 17 годин, на модульну контрольну роботу — 4 години.

У методичну базу створення моделі навчального процесу формування англомовної комунікативної компетенції з використанням АХФ в циклі занять покладено сучасні тенденції та положення методики навчання ІМ: поетапне навчання в циклі занять з ієрархічною послідовністю формування навичок і вмінь за схемою „формування навичок → удосконалення навичок → розвиток умінь” [101, с. 77-82]; методика інтенсивного навчання мов як засобу спілкування у циклі занять з усним випередженням, використання рольової гри під час навчання усного спілкування [50, с. 120-124]; індивідуалізація навчання, зокрема із запровадженням опор різного типу [90], цілісно-частково-цілісна організація навчального процесу із застосуванням АХФ [16, с. 7, 40] та ін.

Ми також взяли до уваги результати ЕН на III курсі МВНЗ, одержані В. С. Пащук, про місце використання АХФ у циклі занять [104], тому цикл починається з навчання на базі друкованого основного навчального тексту і друкованих матеріалів з використанням звукозапису, після цього підциклу використовуються АХФ, звукозапис, друковані тексти.

В основу моделі було також покладено деякі положення моделі навчання студентів першого курсу педагогічних ВНЗ використовувати невербальні засоби в усному спілкуванні [128], але з певною модифікацією. Вона полягає в тому, що, вважаючи цілком правильним для студентів I курсу у MBHЗ на кожному етапі передбачати подолання лише однієї навчальної труднощі — соціокультурна забарвленість, наявність або відсутність вербального супроводу, суперечність, семантика та структура, — на III курсі ці труднощі можна долати на одному етапі. Вважаємо доцільним передбачити велику кількість вправ, навчаючи британських жестів, які відрізняються від українських виконанням і значенням, а найбільшого обсягу вправління потребує навчання британських жестів, відсутніх в українській етнокультурній спільноті.

Розглянемо детально модель підциклу занять, в якій поетапно організується формування навичок і вмінь ДС англійською мовою з використанням АХФ і створеної нами підсистеми вправ, описаної в підрозділі 2.3. Першими двома є етап соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією усього АХФ та етап адаптивної рецепції під час перегляду фільму з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць та невербальних засобів, де відбувається цілісне сприйняття АХФ.

Під час першого цілісного перегляду фільму на другому етапі відбувається первинний синтез (С1), актуалізується глобальне нерозчленоване сприйняття іншомовного мовлення — до студентів потрапляє основний обсяг фонетичного, лексичного, граматичного і невербального матеріалу. На цьому етапі здійснюється ініціальна слухова рецепція, яка забезпечує закарбування слідів мовних одиниць у слуховому центрі того, хто навчається, та візуальна рецепція невербальних засобів спілкування у моторному центрі.

На третьому етапі — етапі спеціального навчання слухової та візуальної рецепції — відбувається спеціальне навчання аудіювання на рівні фрагмента; на четвертому етапі — синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-

продуктивної мовленнєвої і невербальної діяльності під час демонстрації фрагмента фільму — виконуються рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, в яких очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів — рецептивно-репродуктивний, частково детермінований, а також рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи, в яких очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів — рецептивно-продуктивний, частково детермінований.

Для переходу до продукції необхідно осмислення та систематизація, які відбуваються під час аналітичної частини, що йде відразу за процесом первинного синтезу. На цьому етапі пояснюються особливості функціонування мовного і невербального матеріалу, виконуються вправи на формування лексичних, граматичних і фонетичних мовленнєвих навичок аудіювання й говоріння та навичок невербальної поведінки у рамках фрагмента фільму.

Етапи рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента фільму та етап рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього фільму передбачають навчання рецептивно-продуктивного частково та мінімально керованого мовлення. На цих етапах використовуються рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, в яких очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів рецептивно-продуктивний. Тут продовжується навчання аудіювання і говоріння за допомогою ВФГ на основі вправ синтетичного характеру більш високого рівня, ніж первинний синтез, таких, де актуалізується вторинний синтез (С2), удосконалюються навички і формуються мовленнєві вміння з використанням відібраних лексичних одиниць, граматичних структур, невербальних засобів спілкування, а також з формування англомовної комунікативної компетенції із застосуванням як засвоєного мовного матеріалу АХФ, так і великого масиву вивчених раніше мовних одиниць.

Нами було створено модель навчального процесу з англійської мови в межах одного циклу занять (одного навчального модуля), в якій передбачено поетапне навчання усного і писемного спілкування студентів III курсу з використанням АХФ та розробленої підсистемою вправ.

Оскільки під час перших двох років навчання лексичні, граматичні, фонетичні мовленнєві навички, орфографічні мовні навички, пунктуаційні мовні навички та мовні навички техніки читання в основному вже сформовані, на III курсі відбувається їх удосконалення. Наприкінці циклу занять час для формування мовленнєвих і мовних навичок зменшуємо.

Представимо розроблену нами модель циклу занять (одного навчального модуля) з використанням АХФ у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Модель циклу занять для комплексного навчання англомовної комунікативної компетенції
з використанням автентичного художнього фільму**

Умовні позначки:

АЗ — аудиторні заняття студентів

ПАР — позааудиторна робота студентів

Л — формування лексичних мовленнєвих навичок

Г — формування граматичних мовленнєвих навичок

Ф — формування фонетичних мовленнєвих навичок

О — формування орфографічних мовних навичок

П — формування пунктуаційних мовних навичок

ТЧ — формування мовної навички техніки читання

Зміст навчання

ГОДИ- НИ	Види спілкування та формування мовних і мовленнєвих навичок			
	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо
1-2 АЗ	Знайомство з макроситуацією основного навчального тексту, його цілісне аудіюванні (презентація викладача).	Імітативне хорове пофразове проговорення усього основного навчального тексту або його вибраних уривків за викладачем.	Читання основного навчального тексту за викладачем або за диктором / дикторами. <i>ТЧ</i>	Занотування нових лексичних одиниць, граматичних структур і фонетичних явищ. <i>Л, Г, Ф</i>
1 ПАР	Аудіювання основного навчального тексту у звукозапису з опорою на друкований варіант тексту.		Читання вголос основного навчального тексту після диктора / дикторів у звукозапису	Письмові вправи для автоматизації дій з лексичними одиницями, граматичними структурами, фонетичними

Продовж. табл. 2.1

			(прийом „аудіокнига”). Маркування уривків тексту: маркуються наголос, інтонація, фонетичні явища тощо. <i>Ф</i>	явищами, які удосконалюються протягом модуля, та формування орфографічних навичок. <i>Л, Г, Ф, О</i>
3-6 АЗ	Аудіювання ДС студентів, записаного на відеоплівку.	Вправи для автоматизації мовленнєвих дій з новими лексичними одиницями, граматичними структурами, які вивчаються протягом модуля. Рольова гра на базі основного навчального тексту із записом на відеоплівку ДС студентів, його аналіз. <i>Л, Г</i>	Читання вголос фрагментів основного навчального тексту (пошукове читання). <i>ТЧ</i>	Письмові вправи з формування орфографічних навичок. <i>О</i>

Продовж. табл. 2.1

2-3 ПАР	Аудіювання нового аудіотексту без опори на друкований варіант тексту. Контроль розуміння його змісту з використанням друкованих тестів закритого типу в навчальному режимі.	Вправи для навчання репродуктивного монологічного мовлення.	Читання газетних статей з метою пошуку необхідної інформації.	Письмові вправи для автоматизації дій з новими лексичними і граматичними явищами, які вивчаються та активізуються протягом модуля. Формування орфографічних навичок. <i>Л, Г, О</i>
7-10 АЗ	Аудіювання монологічного спілкування з використанням звукозапису новин.	Вправи для навчання репродуктивного і продуктивного монологічного спілкування. Звукозапис монологічного спілкування студентів та його аналіз.	Читання журнальних статей з повним розумінням прочитаного.	Контроль сформованості орфографічних навичок письма. <i>О</i>

Продовж. табл. 2.1

4-5 ПАР	Аудіювання ДС нового аудіотексту — інтерв'ю у звукозапису без опори на його друкований варіант. Контроль змісту інтерв'ю з використанням друкованих тестів закритого типу в навчальному режимі.	Вправи для навчання репродуктивного монологічного спілкування і рецептивно-репродуктивного монологічного мовлення на основі змісту між темного художнього тексту.	Читання міжтемного художнього тексту з повним розумінням змісту. Читання фрагментів тексту синхронно зі слуханням його звукозапису (прийом „аудіокнига”).	Вправи для навчання письма на основі змісту художнього тексту з осмисленням проблем, піднятих у тексті.
11-12 АЗ	Аудіювання ДС з використанням АХФ. Етап І. Мовна та соціокультурна орієнтація перед демонстрацією усього	Рецептивно-продуктивне ДС під час обговорення мовної та соціокультурної орієнтації перед демонстрацією АХФ. <i>Л</i>	Читання пояснень реалій та іншої соціокультурної друкованої інформації,	Занотування деяких з відібраних для мовної орієнтації мовних одиниць АХФ. <i>Л, Г</i>

Продовж. табл. 2.1

	АХФ. <i>Л</i> Етап II. Перегляд усього АХФ з безпосередньою постсемантизацією відібраних мовних одиниць та невербальних засобів спілкування.		розданої студентами на картках, з одночасним слуханням пояснень викладача. <i>Л</i>	
6-7 ПАР	Аудіювання ДС з використанням автентичної фонограми без опори на друкований варіант тексту.		Читання між- темного художнього тексту з повним розумінням змісту.	Занотування мовних одиниць, вжитих у тематичному художньому тексті.

Продовж. табл. 2.1

	Контроль розуміння його змісту з використанням текстів закритого типу в навчальному режимі.			Самостійне ознайомлення студентів з мовними та немовними особливостями написання доповідей. <i>Л, Г, Л, ТЧ, Ф</i>
13-14 АЗ	Етап III. Навчання аудіювання фрагментів АХФ із привертанням уваги студентів до невербальних засобів спілкування.	Етап IV. Навчання синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагментів АХФ (з притишенням або вимкненим аудіорядом). Виконання студентами загальних та спеціальних вправ для навчання	Читання вголос фрагментів друкованого варіанту аудіоряду АХФ. Читання відгуків критиків на АХФ. <i>ТЧ</i>	Письмове занотування інформації для майбутнього усного висловлювання.

		невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням.		
8-9 ПАР	Аудіювання ДС з використанням автентичної фонограми без друкованого варіанта тексту. Контроль розуміння його змісту з використанням тестів відкритого типу в навчальному режимі.	Вправи для навчання ДС з використанням рольової гри.	Читання журнальних статей з повним розумінням прочитаного.	Занотування мовних одиниць, фразеологізмів, типових граматичних структур з художньої статті. Письмове виконання завдань тестів відкритого типу. Самостійне ознайомлення студентів з мовними особливостями написання доповідей. <i>Л, Г</i>

Продовж. табл. 2.1

15-16 АЗ	Аудіювання ДС студентів у відеозапису.	Етап V. Навчання рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента АХФ. Етап VI. Навчання рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ. Виконання студентами загальних та спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування. Запис на відеоплівку ДС студентів та його аналіз.		Письмове виконання тестів відкритого типу. Нотування змістової та мовної інформації для майбутнього усного висловлювання. Л, Г
-------------	--	--	--	---

Продовж. табл. 2.1

10-11 ПАР	Аудіювання ДС п'єси з використанням автентичної фонограми. Контроль розуміння її змісту з використанням друкованих тестів закритого типу.	Вправи у монологічному спілкуванні за змістом п'єси з використанням занотованих мовних одиниць, граматичних структур, фонетичних явищ.	Читання між темних художніх текстів з повним розумінням прочитаного.	Письмове занотування нових мовних одиниць, типових граматичних структур, фонетичних явищ тексту п'єси. Самостійне ознайомлення студентів з жанровим, мовними, логіко-композиційними особливостями написання доповідей.
17-20 АЗ	Аудіювання ДС з використанням інтерв'ю у звукозапису. Контроль розуміння його змісту з використанням	Вправи в ДС. Вправи у монологічному спілкуванні.	Пошукове читання журнальних та газетних текстів.	Письмове виконання друкованих тестів відкритого типу.

Продовж. табл. 2.1

	друкованих тестів відкритого типу.			
12-13 ПАР	Аудіювання монологічного спілкування з використанням звукозапису фрагмента лекції з методики навчання ІМ.	Вправи в репродуктивному монологічному спілкуванні: переказ тексту-фрагмента лекції з методики навчання ІМ.	Читання міжтемних художніх текстів з повним розумінням змісту.	Письмові вправи для розвитку пунктуаційних та орфографічних навичок оформлення доповідей. Маркування інтонаційного оформлення фрагмента лекції. <i>П, О</i>
21-22 АЗ	Аудіювання ДС з використанням звукозапису фрагментів ток-шоу.	Вправи в ДС. Дискусія за темою і змістом ток-шоу.	Читання газетного тексту з розумінням основної думки.	Вправи для навчання коректного мовного і мовленнєвого оформлення доповідей та розвитку уміння готувати доповіді у писемному варіанті. <i>Л, Г</i>

Продовж. табл. 2.1

14 ПАР	Аудіювання монологічного спілкування з використанням звукозапису фрагментів доповідей.	Вправи в ДС. Вправи у монологічному спілкуванні з представленням доповідей.	Читання журнального тексту з метою пошуку необхідної інформації.	Самостійна підготовка доповіді за запропонованими текстами-зразками.
23-24 АЗ	Аудіювання ДС студентів.	Вправи для навчання студентів ДС під час проведення круглого столу. Звукозапис ДС студентів і його наступний аналіз.	Читання журнальних статей з метою навчання ознайомчого читання.	Представлення студентами підготовлених ними доповідей.
15 ПАР	Аудіювання монологічного спілкування з використанням звукозапису фрагментів лекцій.	Вправи для навчання рецептивного напівпідготовленого спілкування.	Читання тексту новин з метою пошуку необхідної інформації з повним розумінням прочитаного.	Написання кінцевого варіанта доповіді з теми.

Продовж. табл. 2.1

25-26 АЗ	Аудіювання монологічного спілкування з використанням звукозапису новин.	Діалогічне і монологічне спілкування з проведенням рольової гри з теми.	Читання газетних текстів: навчання ознайомлювального читання.	Ознайомлення з особливостями реалізації комунікативного наміру та логіко-композиційної побудови тексту есе.
16 ПАР	Аудіювання ДС з використанням звукозапису інтерв'ю.	Вправи для навчання рецептивно-продуктивного підготовленого спілкування.	Читання художніх текстів: навчання читання з повним розумінням змісту тексту.	Самостійне складання плану для написання есе та відбір релевантної інформації для нього, написання есе.
27-28 АЗ	Аудіювання монологічного спілкування з використанням звукозапису новин.	Навчання рецептивно- продуктивного непідготовленого спілкування: проведення дискусії з проблем, в межах теми, яка вивчалася протягом модуля. Відеозапис ДС студентів і його наступний аналіз.	Читання художніх текстів: навчання ознайомчого читання.	Відбір релевантної інформації для есе.

Продовж. табл. 2.1

17 ПАР				Написання есе з теми.
Модульна контрольна робота з теми				
29-32 АЗ	Контроль сформованості мовленнєвої компетенції студентів в аудіювання з використанням звукозапису інтерв'ю.	Контроль сформованості усномовленнєвої компетенції студентів з відеозаписом їх ДС та монологічного спілкування на відеоплівку.	Контроль сформованості мовленнєвої компетенції студентів в читанні тексту з повним розумінням прочитаного.	Написання есе з теми.
33-34 АЗ	Аналіз сформованості мовленнєвої компетенції студентів в аудіюванні з використанням звукозапису інтерв'ю та виправлення	Обговорення відеозапису спілкування студентів та виправлення припущених типових помилок. Підведення підсумків.	Аналіз результатів читання тексту з повним розумінням прочитаного та виправлення припущених	Аналіз написаних студентами есе та виправлення припущених типових помилок. Підведення підсумків.

Продовж. табл. 2.1

	ТИПОВИХ ПОМИЛОК. Підведення підсумків.		ТИПОВИХ ПОМИЛОК. Підведення підсумків.	
--	---	--	--	--

Ефективність розробленої методики навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ вимагає експериментальної перевірки, тому наступний розділ дисертації буде присвячено опису підготовки і проведення експерименту, констатації та інтерпретації результатів експериментального дослідження. У ній також буде вміщено методичні рекомендації, розроблені з урахуванням результатів ЕН.

Висновки до Розділу 2

Аналіз наукових досліджень з проблеми відбору ВФГ для навчання іншомовного спілкування дозволив визначити основні критерії відбору АХФ: за ступенем морально-етичного впливу на студента; за мотиваційною значущістю; за естетичною цінністю; за соціокультурним потенціалом; з урахуванням вокабуляру фільму і лексики студентів; жанрової різноманітності; відповідності тематиці, запропонованої навчальною програмою; автентичності. Ми дійшли висновку про доцільність висування нових специфічних критеріїв відбору в залежності від мовлення, змісту, тривалості фільмів, а саме: достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування; нормативності вербальних висловлень і невербальних засобів, уживаних дійовими особами під час усного спілкування; доцільної тривалості фільму (перегляд не повинен перевищувати 80 хвилин); порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі; урахування кількості дійових осіб; урахування темпу мовлення акторів (прийнятними для перегляду для студентів III курсу є АХФ з темпом мовлення дійових осіб 130 скл. / хв.).

Керуючись цими критеріями була здійснена процедура відбору АХФ, результатом якої став перелік АХФ, які рекомендовані для перегляду для студентів III курсу МВНЗ.

У результаті вивчення вимог до вправ для навчання іншомовного спілкування з урахуванням специфіки навчання ДС з використанням АХФ ми дійшли висновку про доцільність висунути такі вимоги до вправ: домінування комунікативних та умовно-комунікативних вправ, наявність / відсутність навчально-комунікативної ситуації, наявність / відсутність рольового компонента, новизна, наявність / відсутність опор, забезпечення індивідуалізації навчання, інтегроване навчання вербального і невербального компонентів ДС. Остання вимога висунута нами.

Спираючись на основи цілісно-частково-цілісного підходу до роботи з АХФ, розробленого Н. І. Бичковою, ми уточнили його етапи і доповнили вправами для навчання інтегрованого вербального і невербального компонентів ДС. Вважаємо необхідним запровадити поетапне навчання майбутніх філологів англійського ДС, що включає такі етапи: 1) соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією всього АХФ; 2) адаптивної рецепції під час перегляду АХФ з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць та невербальних засобів спілкування; 3) спеціального навчання слухової та візуальної рецепції на рівні фрагмента; 4) синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ; 5) рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента АХФ; 6) рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ.

З метою втілення розроблених положень в організацію навчального процесу створено модель циклу занять (модуля), в якій передбачено поетапний процес навчання усного і писемного спілкування майбутніх філологів, використовується АХФ та розроблена підсистема вправ.

Основні положення розділу викладені у публікаціях [56, 58, 65, 67, 69, 185, 186].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

У першому і другому розділах дослідження описані теоретичні передумови застосування АХФ під час навчання майбутніх філологів англійського ДС на III курсі МВНЗ; запропоновано критерії відбору АХФ; визначено базові вимоги до вправ, що виконуються на основі змісту фільмів; створено підсистему вправ для навчання англійського ДС із застосуванням АХФ та розроблено модель навчального процесу з формування англомовної комунікативної компетенції з використанням АХФ у циклі занять (модулі). Розроблена методика навчання має бути перевірена експериментально.

3.1. Організація експериментального навчання англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів

Під час підготовки і проведення експерименту були враховані сучасні вимоги до методичного експерименту [36, 83, 145]. Основні характерні риси експерименту: 1) навчальний; 2) природний; 3) вертикально-горизонтальний; 4) з відеозаписом спілкування студентів на відеоплівку; 5) з охопленням студентів різних ВНЗ.

Навчальний характер експерименту був зумовлений програмною тематикою, наприкінці якої було проведено контроль рівня сформованості комунікативної компетенції у ДС. Природний характер експерименту досягався такими чинниками: склад груп був звичайним, не зазнав змін, спеціального відбору студентів не проводилося; не було „незнайомого середовища”, заняття відбувалося в таких аудиторіях, як і перед ЕН. Експеримент був вертикально-горизонтальним. *Вертикальний* характер дозволив перевірити загальну ефективність розробленої

методики навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ — порівняти рівень мовленнєвої компетенції в англійському ДС учасників експерименту до ЕН і після нього. *Горизонтальний* характер експерименту був спрямований на визначення доцільної кількості часу, потрібного для оволодіння невербальними засобами ДС з використанням АХФ. Відеозапис спілкування студентів на відеоплівку відбувався періодично під час навчання і під час контролю з наступним переглядом цього відеоматеріалу викладачем разом із студентами. Такий режим забезпечував успішне навчання студентів ДС.

Експеримент проводився у 206-2007 навчальному році на III курсі протягом усього 6 семестру у двох різних ВНЗ задля забезпечення належного охоплення учасників експерименту [83, с. 25]: на факультеті англійської мови Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) та філологічному факультеті Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (ЧДПУ).

Метою експерименту було визначення: 1) загальної ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ; 2) доцільного співвідношення часу, потрібного для оволодіння вербальними та невербальними засобами ДС з використанням АХФ.

Перед початком експерименту була висунуто дві гіпотези.

Гіпотеза 1: досягнення необхідного рівня сформованості англомовної комунікативної компетенції студентів III курсу МВНЗ у ДС можливе із застосуванням спеціально створеної підсистеми вправ та розробленої моделі циклу навчального процесу з використанням АХФ.

Гіпотеза 2: успішність формування англомовної комунікативної компетенції студентів III курсу МВНЗ у ДС з використанням АХФ залежить від співвідношення часу, використаного для навчання застосування його вербальних і невербальних засобів.

В експерименті взяли участь чотири групи студентів III курсу — 44 особи: дві академічні групи студентів III курсу факультету англійської мови КНЛУ (22

студенти (група 319 — 10 студентів; група 301 — 12 студентів) та дві академічні групи філологічного факультету ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка (23 студенти (група 33 А — 12 студентів; група 33 Б — 11 студентів).

Унаслідок низки об'єктивних чинників 4 студенти пропустили деякі заняття, тому констатація й інтерпретація результатів здійснювалася з урахуванням навчання 40 студентів: експериментальній групі (ЕГ) 1 (група 319 — 10 студентів та група 33 А — 12 студентів), які навчалися за варіантом 1 моделі, та ЕГ 2 (група 301 — 10 студентів та група 33 Б — 8 студентів), які навчались за варіантом 2 моделі.

До *неварійованих* умов експерименту було віднесено: 1) однакову кількість занять у модулі — 51 годину (30 годин аудиторної роботи, з яких один підцикл — 6 годин — відведено на заняття з використанням АХФ); 17 годин самостійної роботи і 4 години модульної контрольної роботи); 2) той самий модуль; 3) однаковий навчальний матеріал — друковані тексти, фонограми, АХФ; 4) зміст навчання; 5) той самий викладач з англійської мови — експериментатор; 6) практично однаковий вихідний рівень комунікативної компетенції в англійському ДС.

Варійованою умовою експерименту було співвідношення часу, відведеного на формування англомовної комунікативної компетенції студентів III курсу МВНЗ у ДС з використанням АХФ з виконанням загальних вправ для навчання вербальних засобів спілкування і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням. У загальних вправах студенти навчалися ДС інтегровано, проте спеціальне навчання невербальних засобів спілкування не мало місця, а у спеціальних вправах відбувалося інтегровано з мовленням спеціальне навчання невербальних засобів. В ЕГ 1 на загальні вправи для формування англомовної комунікативної компетенції в ДС відводилося 144 хв., а на спеціальні вправи для спрямованого навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням — 36 хв., співвідношення становило 4:1, а в ЕГ 2 — 108 хв. і 72 хв., співвідношення складало 3:2 (табл. 3.1). Позааудиторна робота була ідентичною.

Таблиця 3.1

Схема розподілу часу формування комунікативної компетенції у ДС студентів ЕГ 1 і ЕГ 2 у підциклі занять
з використанням АХФ

Практичне заняття	Етапи	Час вправління для формування комунікативної компетенції у ДС	
		ЕГ 1	ЕГ 2

(ПЗ)		загальні вправи	спеціальні вправи для навчання невербаль- них засобів спілкування інтегровано з мовленням	вправи для формуван- ня кому- нікативної компетен- ції в читан- ні та письмі	разом	загальні вправи	спеціальні вправи для навчання невербаль- них засобів спілкування інтегровано з мовленням	вправи для формуван- ня комуні- кативної компетен- ції в читанні та письмі	разом
ПЗ 1 (11-12 години)	І. Етап мовної та соціокультурної орієнтації перед демонстрацією усього АХФ			5 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)			5 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)

Продовж. табл. 3.1

	II. Етап перегляду усього АХФ з безпосередньою постсемантизацією відібраних мовних одиниць та невербальних засобів спілкування	70 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)	-	75 хвилин (2 вправи)	70 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)	-	75 хвилин (2 вправи)
ПЗ 2 (13-14 години)	III. Етап навчання аудіювання фрагментів АХФ з привертанням уваги студентів до невербальних засобів спілкування	20 хвилин (4 вправи)	10 хвилин (2 вправи)		80 хвилин (16 вправ)	14 хвилин (3 вправи)	15 хвилин (3 вправи)		80 хвилин (16 вправ)

Продовж. табл. 3.1

	IV. Етап синхронної рецептивно- репродуктивної або рецептивно- продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ	20 хвилин (4 вправи)	10 хвилин (2 вправи)	20 хвилин (4 вправи)		14 хвилин (3 вправи)	22 хвилин (4 вправи)	15 хвилин (3 вправи)	
ПЗ 3 (15-16 години)	V. Етап навчання рецептивно- репродуктивної або рецептивно- продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно- фрагментарній основі після перегляду фрагментів АХФ	20 хвилин (4 вправи)	11 хвилин (2 вправи)		80 хвилин (13 вправ)	5 хвилин (1 вправа)	30 хвилин (5 вправ)		80 хвилин (13 вправ)

Продовж. табл. 3.1

	VI. Етап навчання рецептивно- продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ	14 хвилин (2 вправи)	-	35 хвилин (5 вправ)		5 хвилин (4 вправи)	-	40 хвилин (3 вправи)	
	Разом під час етапів I і VI	144 (15 вправ)	36 (7 вправ)	60 (10 вправ)	240 (32 вправи)	108 (12 вправ)	72 (13 вправ)	60 (7 вправ)	240 (32 вправи)
Співвідношення часу		4:1				3:2			

Проведення ЕН включало: *передекспериментальний зріз* для визначення вихідного рівня сформованості комунікативної компетенції студентів в англійському ДС; *експериментальне навчання* ДС з АХФ з різним співвідношенням часу між загальними і спеціальними вправами для навчання невербальних засобів спілкування; *післяекспериментальний зріз* для визначення підсумкового рівня сформованості комунікативної компетенції студентів в англійському ДС.

Таблиця 3.2

Структура методичного експерименту

Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин	Завдання етапів
передекспериментальний зріз	лютий 2007 (КНЛУ); квітень 2007 (ЧДПУ)	2	визначити вихідний рівень володіння англійським ДС
експериментальне навчання	лютий-березень 2007 (КНЛУ); березень-травень (ЧДПУ)	40	перевірити ефективність двох варіантів моделі навчання
післяекспериментальний зріз	березень 2007 (КНЛУ); травень 2007 (ЧДПУ)	2	визначити підсумковий рівень володіння англійським ДС

Оцінювання результатів перед- та післяекспериментальних зрізів комунікативної компетенції в англійському ДС студентів потребує застосування низки науково обґрунтованих й достатніх критеріїв. Для перевірки сформованості вербального компонента ДС дослідниками використовуються такі критерії: правильність мовлення, його темп, обсяг діалогу, наявність ініціативних та

реактивних реплік, використання ключових лексичних одиниць теми, відповідність комунікативної ситуації, змістовність, модальність, зверненість, наявність специфічних для ДС мовленнєвих засобів, різноманітність типів ДЄ, інтервали між репліками, розподіл хезитаційних пауз [5, с. 150; 48, с. 133; 95; 98, с. 116-131; 136, с. 157-163]. З метою оцінювання невербального компонента спілкування ураховуються такі об'єкти контролю: жести, міміка, пози, погляд, дотик, відстань [128, с. 132]. Недослідженими, однак, залишаються питання градації критеріїв оцінювання невербальних засобів спілкування за значущістю та інтегрованого використання критеріїв оцінювання вербального і невербального компонентів ДС майбутніх філологів.

Нами було виділено 3 групи критеріїв. Критерії групи I призначені для вимірювання наявності загальних показників ДС, що притаманні ДС як усномовленнєвому продукту взагалі: відповідність комунікативної ситуації, мовна коректність висловлювання, темп мовлення, обсяг висловлювання.

Критерії групи II вимірювали показники, притаманні саме ДС: різноманітність ужитих видів ДЄ, специфічні для ДС лінгвістичні засоби (мовленнєві кліше, еліпси, прості речення, слова-заповнювачі пауз, стягнені форми), наявність ініціативних реплік.

Критерії групи III оцінювали коректне розуміння / використання невербальних засобів спілкування, властивих ДС: коректне розуміння / використання кінесичних елементів спілкування, коректне розуміння / використання проксемічних елементів спілкування, коректне розуміння / використання такесичних елементів спілкування, адекватне використання фонацій.

З метою досягнення об'єктивності контролю ДС студентів оцінюють в балах. Максимальна кількість балів, яку міг отримати кожен студент після участі в одному діалозі, складала 100,00 балів.

Разом було виділено 11 критеріїв, які наводяться нижче, з урахуванням ступеня їхньої значущості, вираженого максимальною оцінкою в балах. Під час розподілу кількості балів за критеріями враховувалася їхня значущість для ДС.

Група I. Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту — 60 балів:

1. Відповідність комунікативної ситуації — 20,00 балів.
2. Мовна коректність висловлювання — 20,00 балів.
3. Темп мовлення — 10,00 балів.
4. Обсяг висловлювання — 10,00 балів.

Група II. Специфічні критерії оцінювання ДС — 25 балів:

1. Використання різних видів ДС — 10,00 балів.
2. Наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів — 10,00 балів.
3. Наявність ініціативних реплік — 5,00 балів.

Група III. Критерії оцінювання невербальних засобів ДС — 15 балів:

1. Коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС — жести, міміка, погляд — 9,00 балів.
2. Коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС — 2,00 бали.
3. Коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС — 2,00 бали.
4. Адекватне використання фонацій — 2,00 бали.

Розглянемо кожну з визначених нами груп критеріїв і покажемо, як підраховувалися показники мовленнєвого продукту студентів згідно з ними.

Група I. Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту.

Одним із головних критеріїв оцінки ДС студентів був критерій *відповідності мовленнєвого висловлювання запропонованій комунікативній ситуації*. Цей критерій дає можливість оцінити, наскільки вдало студенти вміють брати участь у ДС, адаптуватися до комунікативної ситуації та адекватно реагувати під час змін у перебігу розмови, використовуючи відповідні мовленнєві засоби спілкування. Ступінь відповідності висловлювання комунікативній ситуації доцільно вимірювати кількістю реплік діалогу студента, спрямованих на реалізацію поставленого комунікативного завдання. Для цього визначався коефіцієнт відповідності

ситуації (Квс), який вираховувався за формулою: $K_{вс} = \frac{C1}{C}$, де С1 — кількість фраз, що забезпечують відповідність ситуації, С — загальна кількість фраз [104, с. 126].

Коефіцієнт відповідності висловлювання комунікативної ситуації виражався в балах:

Розмір коефіцієнту	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,0
Кількість балів	2,00	4,00	6,00	8,00	10,00	12,00	14,00	16,00	18,00	20,00

Другим критерієм оцінювання мовленнєвого висловлювання студента була його *мовна коректність висловлювання*, під якою розуміємо фонетичну, лексичну і граматичну правильність діалогічного мовлення (за стандартами носіїв британського варіанта англійської мови); адекватність вжитих мовних засобів нормі і узусу англійського мовлення. Коефіцієнт мовної коректності висловлювання підраховувався за формулою: $K_{мк} = \frac{M_{к1}}{M_{к}}$, де Мк — кількість правильних висловлювань (висловлювання = просте речення), Мк — загальна кількість речень [104, с. 127]. У випадках самокорекції мовця бал не знижувався.

Коефіцієнт мовної коректності висловлювання визначався в балах:

Розмір коефіцієнту	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,0
Кількість балів	2,00	4,00	6,00	8,00	10,00	12,00	14,00	16,00	18,00	20,00

Наступним критерієм оцінювання був *темп мовлення*. Ми підраховували загальний темп мовлення кожного окремого студента — кількість складів в одну хвилину говоріння, включаючи довжину різного роду пауз в інтервалах між словами і фразами. Вирішуючи питання про визначення темпу мовлення, задовільного для студентів III курсу, ми спиралися на дані Б. А. Бенедиктова [11], які були переведені

в складі В. С. Пащук: повільний темп мовлення — 104 скл. / хв., середній — 130 скл. / хв., швидкий — 161,2 скл. / хв. [104, с. 127]. Середній темп розглядався як задовільний. Під час оцінювання цього показника максимальна кількість балів, яку міг отримати студент, складала 10,00 балів. Якщо темп мовлення студента був нижчий за 85 скл. / хв., за цим критерієм він отримував 0 балів.

Темп мовлення оцінювався таким чином:

Темп мовлення (скл. / хв.)	85-89	90-94	95-99	100-104	105-109	110-114	115-119	120-124	125-129	130 і вище
Кількість балів	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00

Обсяг висловлювання вимірювався кількістю простих поширених речень, вживання кожного з яких оцінювалося 1,00 балом. Наприклад:¹ *I am a cinema director and I'd like to propose you one good actress for...* (2 простих речення).

It's just for you to decide, I just want to have a content to suit my ideas and thoughts so you can we can just go to your place, where your draw and we can decide (4 простих речення).

Якщо у мовленні студента зустрічалися неповні прості речення, наприклад, *Hi! Ok. Deal; Really?; No, no, no; But why? Love; Maybe students? Yes, it is; Thanks*, то за наявності трьох таких неповних речень нараховувався 1,00 бал. Обсяг висловлювання вимірювався за такою шкалою:

Кількість речень	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Кількість балів	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00

¹ Приклади подаються із ДС студентів, продюгованих під час передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів, без корекції їхніх помилок.

Група II. Специфічні критерії оцінювання ДС.

Одним із специфічних критеріїв, за яким ми оцінювали мовлення студентів, було *використання різних видів ДС*, характерних для діалогу-переконання, діалогу-обміну інформацією, діалогу-поради, діалогу-обміну враженнями, діалогу-дискусії.

Під час аналізу мовлення студентів ми спиралися на дослідження Н. І. Бичкової, яка відокремила 54 типи ДС з англійських АХФ і п'єс у звукозапису на базі десяти аспектів: аспекти першого ступеня: 1) запит інформації, 2) повідомлення інформації, 3) спонукання до дії, 4) емоційне висловлювання, 5) етикетне висловлювання; до аспектів другого ступеня віднесено: 1) перепитування, 2) підхоплення, 3) уточнення, 4) повтор, 5) перебивання [13, с. 115] (Додаток В).

За кожен із типів ДС, вжитий студентами, нараховувалося 2,00 бали незалежно від того, скільки разів він використовувався.

Володіння різними видами ДС підраховувалося за такою шкалою:

Кількість видів ДС	1	2	3	4	5 і більше
Кількість балів	2,00	4,00	6,00	8,00	10,00

Важливим критерієм цієї групи є *наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів*: мовленнєвих кліше, еліпсів, простих речень, слів-заповнювачів пауз, стягнених форм.

За вживання кожного такого засобу нараховувалося 0,50 бала, враховувалося використання одного й того ж елемента не більше двох разів.

Наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів підраховувалася за такою шкалою:

Необхідні специфічні лінгвістичні засоби	мовленнєві кліше	еліпси	прості речення	слова-заповнювачі пауз	стягнені форми
Кількість балів	3,00	4,00			3,00

Ще одним критерієм є *наявність ініціативних реплік* у ДС студента. Під час комунікації обидва співрозмовники мають можливість проявити ініціативність, яка полягає у тому, що співрозмовник першим починає розмову, запитує певну інформацію, пропонує допомогу, сумісні дії, повідомляє стимулюючу інформацію, перепитує та ін. [48, с. 105]. Показник ініціативності мовленнєвих партнерів визначався за кількістю ініціативних реплік одного партнера. За кожен ініціативну репліку нараховувався 1,00 бал.

Ініціативність мовленнєвих партнерів вимірювалася за такою шкалою:

Кількість ініціативних реплік	1	2	3	4	5 і більше
Кількість балів	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00

Група III. Критерії оцінювання невербальних засобів ДС, притаманних британській спільноті.

Урахування невербальних показників ДС слід визначати за відеозаписом спілкування студентів, це дозволяє встановити основні параметри сформованості у студентів таких умінь. Одним із значущих критеріїв оцінювання цієї групи є *коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС*. За цим критерієм аналізувалася невербальна поведінка кожного комуніканта з точки зору коректності

в ДС таких кінесичних засобів спілкування: жестів, міміки, погляду; вони оцінювалися відповідно до їх адекватності ситуації спілкування (наявність правильних, але неадекватних елементів не враховувалась). Коефіцієнт *коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС* ($K_{кз}$) підраховувався таким чином: $K_{кз} = \frac{K_1}{K}$, де K_1 — кількість вжитих невербальних засобів спілкування правильно і адекватно до комунікативної ситуації ДС, K — загальна кількість вжитих студентом невербальних засобів спілкування [10, с. 120].

Коефіцієнт *коректного розуміння / використання кінесичних засобів ДС* оцінювався в балах таким чином:

Розмір коефіцієнта	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
Кількість балів	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00

Вибір критерію оцінювання *коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС* зумовлено його значенням для ДС з представниками англomовних країн, де правила проксемної поведінки — дотримання дистанції та вибір пози під час комунікації — суттєво відрізняються від правил, прийнятих в українській культурі. За цим критерієм студент міг отримати 2,00 бали: 1,00 бал нараховувався за дотримання правильної відстані під час ДС та 1,00 бал — за дотримання правильної пози.

Ще одним критерієм цієї групи є *коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС*, правильна тактильна поведінка комуніканта (відсутність дотику) оцінювалася у 2,00 бали.

Останнім критерієм оцінки невербальної поведінки студентів має бути *адекватне використання фонацій*. Цей критерій вимірював, наскільки правильно студенти вживали під час комунікації фонаційні явища англійської мови, які суттєво відрізняються від їхніх еквівалентів в українській мові та є властивими ДС. Під час нарахування балів за цим критерієм бралися до уваги не лише кількість, але й

різнорідність фонацій. Наприклад, коли у мовленні студента зустрічалася три рази фонація "Oh", то нараховувалося лише 0,50 бали; за використання двох фонацій "Oh" та "Err" студент отримував 1,00 бал. За неправильне використання фонацій бали не нараховувалися.

За адекватне використання фонацій бали нараховувалися таким чином:

Кількість адекватних фонацій	1	2	3	4 і більше
Кількість балів	0,50	1,00	1,50	2,00

Нижче представимо приклад оцінювання мовленнєвого продукту одного студента за визначеними критеріями.

Комунікативне завдання студентці Євтушенко:

You are the director of a British Cinema Centre and have to decide what great actor / actress to invite for a meeting. Who is the best actor / actress to invite from your point of view? What makes him / her so great? Give your grounds in the conversation with the manager.

Комунікативне завдання студентці Савості:

You are the manager of a British Cinema Centre and have to decide what great actor / actress to invite this month. Who is the best actor / actress to invite from your point of view? What makes him / her so great? Give your grounds in the conversation with the director.

Наведемо діалог, продюкований двома студентами під час передекспериментального зрізу: текст оригіналу подано без виправлених помилок, експериментатором додано опис невербальних елементів спілкування, вжитих студентами.

Єв-ко: Ні (*похмурий вираз обличчя*)! I am a cinema director and I'd like (*змах кистю у напрямку до співрозмовника*) to propose you one good actress for...

Са-та: To be.. .To play good... the role?

Єв-ко: (два кивки головою на знак погодження)

Са-та: And so what do you decide?

Єв-ко: To my mind this actress is Madonna. She's well-qualified, she knows her work very well, she has a lot of experienced, and she took place in a lot of famous films.

Са-та: To my mind the better choice would be Julia Roberts because she is pretty and she is experienced and so maybe it would cost not so much money to take this actress than Madonna.

Єв-ко: I don't think so (хитання головою з боку в бік на знак непогодження). Perhaps we should spend a little more money but we shall have a very famous star in our film that will bring us much more money (змах кистю правої руки як підкреслення головного).

Са-та: Well you know... Oh, I'm agree with you. So let's take Madonna.

Єв-ко: Ok. Deal (два кивки головою на знак погодження).

Під час проведення зрізу ДС студентів було зафіксовано на відеоплівку. Воно оцінювалося певною кількістю балів під час багаторазових переглядів експериментатором у відповідності до запропонованих нами критеріїв.

Покажемо, як нараховувалися бали з кожного критерію у вищенаведеному діалозі на прикладі аналізу ДС студентки Євтушенко.

Група І. Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту.

1. Відповідність висловлення комунікативної ситуації. Коефіцієнт відповідності комунікативної ситуації вираховувався за формулою: $K_{вс} = \frac{C_1}{C}$.

Загальний обсяг діалогічного продукту становив 11 речень, 7 речень відповідали ситуації, а 4 речення: *I am a cinema director. Perhaps we should spent a little more money but we shall have a very famous star in our film that will bring us much more money* не відповідали комунікативному завданню, оскільки студентка виконувала роль директора кіноклубу і її завданням було запросити якусь відому кінозірку на зустріч з глядачами, а не зняти фільм. Коефіцієнт відповідності комунікативної

ситуації дорівнював $K_{вс} = \frac{7}{11} = 0,6$, відповідно за цим показником ми нарахували 12,00 балів.

2. Мовна коректність висловлювання. Коефіцієнт мовної коректності висловлювання підраховувався за формулою: $K_{мк} = \frac{M1}{M}$. З 11 речень у 4 містилися помилки: *I am a cinema director* (замість *the director of a British Cinema Centre*); *I'd like to propose you one good actress for...* (замість *I'd like to propose one good actress to you*); *She's well qualiflicated* (замість *well qualified*); *she has a lot of experienced* (замість *experience*). Коефіцієнт мовної коректності дорівнював $\frac{7}{11} = 0,6$, відповідно до цього за цим показником студентка отримала 12,00 балів.

3. Темп мовлення студентки склав 104-100 скл. /хв., за цим критерієм її мовлення було оцінено у 4,00 бали.

4. Обсяг висловлювання студентки. Наводимо приклад поділу висловлювання студентки для підрахунку, межа між реченнями позначалася знаком /. *Hi! /I am a cinema director / and I'd like to propose you one good actress for.../ To my mind this actress is Madonna. / She's well-qualiflicated, /she knows her work very well, /she has a lot of experienced, / and she took place in a lot of famous films. /I don't think so. / Perhaps we should spend a little more money / but we shall have a very famous star in our film, / that will bring us much more money / Ok. Deal.* Обсяг діалогічного висловлювання студентки склав 11 речень, тому було нараховано 6,00 балів.

Група II. Специфічні критерії оцінювання ДС.

5. Використання різних видів ДС. У вищенаведеному діалозі студентка вжила лише один з видів діалогічних єдностей, тому за цим критерієм вона одержала 2,00 бали.

6. Наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів. Студентка вжила 4 мовленнєвих кліше: *Hi!*, *To my mind*, *I don't think so*, *Ok. Deal*, за що отримала 2,00 бали; еліпсів не було вжито — 0 балів; 1 просте речення: *To my mind this actress is Madonna*, за нього вона отримала 0,50 бала; слів-заповнювачів

пауз не було вжито — 0 балів; 3 стягнені форми: *I'd, She's, don't*, за них вона отримала 1,50 бала.

7. Наявність ініціативних реплік. З 11 речень студентки ініціативними були 3 речення: студентка першою почала розмову — *Hi!*; повідомила стимулюючу інформацію — *I am a cinema director and I'd like to propose you one good actress for...* та закінчила розмову — *Ok. Deal*. Ініціативність студентки була оцінена у 3,00 бали.

Група III. Критерії оцінювання невербальних засобів ДС.

8. Коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС — жестів, міміки, погляду. Коефіцієнт коректного розуміння / використання кінесичних засобів ДС підраховувався за формулою: $K_{кз} = \frac{K1}{K}$. Загальний обсяг кінесичних елементів дорівнював 8, серед яких 3 були використані не адекватно: під час ДС студентка жодного разу не відвела очей від свого співрозмовника, що вважається непристойним в англомовному соціумі; під час вітання англійці привітно посміхаються та мають доброзичливу міміку обличчя, чого у студентки не спостерігалось. Коефіцієнт коректного розуміння / використання кінесичних засобів ДС дорівнював $\frac{6}{8} = 7$ і відповідно до цього за цим критерієм студентка отримала 7,00 балів.

9. Коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС. Під час ДС студентка знаходилася на дуже невеликій відстані від свого співрозмовника (20-30 сантиметрів), що не є прийнятним в англійському соціумі, але правильно обрала позу — збоку від співрозмовника. За цим критерієм було нараховано 1,00 бал.

10. Коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС. Студентка адекватно поведилася під час ДС, жодного разу не доторкнулася до свого співрозмовника, саме такої поведінки і вимагала офіційна ситуація спілкування. Цей критерій було оцінено у 2,00 бали.

11. Адекватне використання фонацій. Студентка жодного разу не вжила фонації і отримала 0 балів за цим критерієм.

Загальна кількість балів після виконання завдання становила 53,00 бали з можливих 100,00, тобто вона було нижча за рівень навченості — 0,70 балів за В. П. Беспальком [12, с. 52-69].

Наведені вище критерії дозволили визначити рівень комунікативної компетенції студентки в ДС у результаті аналізу відеозапису (табл. 3.3).

Вимірювання якості ДС студентів за такими 11-ма критеріями мало сприяти, на нашу думку, досить точному оцінюванню його вербальних і невербальних компонентів. У наступному підрозділі подано опис ЕН та його результати.

3.2. Експериментальне навчання та його результати

ЕН включало: передекспериментальний зріз, саме ЕН, післяекспериментальний зріз. Передекспериментальний зріз було здійснено на початку ЕН. Пара студентів — кожен окремо — безпосередньо перед мовленням отримували картки з описом ситуацій спілкування, мали час на обмірковування майбутнього висловлювання (не більше двох хвилин), після чого спілкування кожної пари студентів записувалося на відеоплівку. Для висловлювання кожній парі студентів надавалося п'ять хвилин. З метою об'єктивної перевірки ініціативності ДС і володіння типами діалогу кожному студенту було надано можливість поспілкуватися з двома різними партнерами, тобто продукувати по 2 діалоги.

Ситуації для висловлювання було визначено в межах тем, які вже були вивчені студентами на III курсі, що дало їм змогу певним чином відобразити запропоновану ситуацію спілкування, вжити вивчені мовні й мовленнєві одиниці, виразити своє ставлення до предмету розмови, висловити свої міркування.

Послідовність вивчення тем у навчальних закладах, в яких проводився експеримент, не співпадала, тому для студентів Київського національного лінгвістичного університету було запропоновано ситуації в

Таблиця 3.3

Результати виконання першого завдання передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції в англійському ДС у одного студента за 1-11 критеріями (у балах)

Учасник	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС				Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за одне завдання (максимальна кількість балів — 100,00)	Коефіцієнт навченості	
	відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 20,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 20,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 10,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 10,00)	використання різних видів ДЄ (максимальна кількість балів — 10,00)	наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 5,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 9,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)			адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 2,00)
ЄВ-КО	12,00	12,00	4,00	6,00	2,00	мовленнєві кліше (максимальна кількість балів — 3,00)	еліпси, прості речення, слова-заповнювачі пауз (максимальна кількість балів — 4,00)	стягнені форми (максимальна кількість балів — 3,00)	3,00	7,00	1,00	2,00	-	53,00	0,53

межах тем “Cinema” („Кіно”) — ситуації 1-3 та “Education” („Освіта”) — ситуації 4-6, які вони вже вивчили перед ЕН; для студентів ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка було запропоновано ситуації з тем “Cinema” („Кіно”) — ситуації 1-3 та “Art” („Мистецтво”) — ситуації 7-9. Для перевірки рівня сформованості умінь студентів використовувати невербальні засоби спілкування, притаманні британській спільноті, під час ДС кожен студент виступав у ролі британця. Представимо комунікативні ситуації передекспериментального зрізу, запропоновані студентам.

Ситуація 1. Перед початком діалогу викладач дізнається, який фільм дивився студент № 1 і не дивився студент № 2.

Student 1: *You're British. You're looking at the cinema poster about the film Your friend has just watched it. Ask him / her how he / she liked it and why because you want to get some information about this film and decide if you'd like to see it.*

Student 2: *You're British. Your friend wants to learn about the film you've recently watched. Give him / her as much information as you can about it and ask his / her about what she / he expects from this film.*

Ситуація 2

Student 1: *You're a British producer who wants to make a soap opera. You are eager to find a new and exciting story for it. On the train in your compartment you meet an interesting and extremely talkative housewife and make up your mind to elicit from her a plot for a new soap opera, asking her many questions.*

Student 2: *You're a housewife who is fond of soap operas. Your companion in the compartment is a British producer who wants to make a new soap opera. Share with him / her lots of interesting events of your everyday life. Try and get some information about his / her previous films.*

Ситуація 3

Student 1: *You are the director of a British Cinema Centre and have to decide what great actor / actress to invite for a meeting. Who is the best actor /*

actress to invite from your point of view? What makes him /her so great? Give your grounds in your conversation with the manager.

Student 2: You are the manager of a British Cinema Centre and have to decide what great actor / actress to invite this month. Who is the best actor / actress to invite from your point of view? What makes him /her so great? Give your grounds in your discussion with the director.

Ситуація 4

Student 1: You're a British parent trying to find a good school for your child. You've found a promising school reading some publicity materials, but you like to ask the headmaster many questions in person and share some opinions of your own on the subject.

Student 2: You are a British school headmaster. A British parent is desperate to find a good school for his / her child. After having read some publicity materials he / she would like to ask you some questions in person. Satisfy his/her curiosity and ask for her/his opinion on the subject.

Ситуація 5

Student 1: You're British. You graduated from the University a couple of years ago. Your sister / brother is a senior pupil at school making good grades, but determined to quit it and enter the real world. Ask her/him about her/his reasons, try and convince him / her to continue education.

Student 2: You're British. You are a senior pupil at school, making good grades, but determined to quit it and enter the real world. Your sister / brother asks you about your reasons and wants to convince you to continue education. He / she graduated from the University a couple of years ago. Talk to him / her and state your point of view, ask her / him about his / her reasons for getting an education.

Ситуація 6

Student 1: You're a British parent desperate to find a good private teacher of German for your child. You've found an advertisement of a promising teacher in a newspaper, but would like to ask him/her some questions in person and state your point of view on the subject.

Student 2: *You are British. You are a good private teacher of German. A British parent is desperate to find a good private teacher of German for his / her child. He / she has come across your advertisement in the newspaper, but would like to ask you some questions in person. Satisfy his/her curiosity and ask her/him what her/his point of view on the subject is.*

Ситуація 7

Student 1: *You are a modern British painter. Your client wants to order a picture for his / her dining-room. Decide with your client what kind of picture he/she would like you to paint. Ask your client what kind of picture he / she would fancy: a still life, a landscape, a portrait; the size of the picture, etc.*

Student 2: *You are British. You've bought a new house and want a picture for your dining-room. Discuss with the modern painter what exactly you fancy. Ask her/him what she/he would recommend, ask his / her opinion on the proper size of the picture, its genre.*

Ситуація 8

Student 1: *You are the director of a British Art Centre and are to plan your program for winter. Ask your manager's opinion: if it should be a portrait gallery, a one painter exhibition, etc. Discuss the place and period of the presentation, etc.*

Student 2: *You are the art manager of a British Art Centre and are to plan your program for winter. Discuss with your director what kind of art exhibition you would like to organise and why. Ask the director's opinion if it should be a portrait gallery, a one painter exhibition, speak about the place and the period of the presentation.*

Ситуація 9

Student 1: *You're British. You're keen on contemporary art and are going to visit a new art exhibition. Ask your friend if he/she has read of any or heard of any, decide what exhibition you would visit and why. Give your grounds. Invite your friend to join you.*

Student 2: *You're British. You're keen on classical art and are going to visit a new art exhibition with your friend. Discuss with your friend what exhibition he / she would like to visit and why. Give your grounds.*

Для об'єктивності оцінювання результати за кількістю балів, яку набрав кожен учасник експерименту при виконанні завдань передекспериментальних зрізів у ЕГ 1 та ЕГ 2, були також виражені і через коефіцієнт навченості за формулою: $K = \frac{Q}{N}$, де Q — загальна кількість балів, отримана за виконання завдання, N — максимальна можлива кількість балів за виконання завдання; виконання завдання вважалося задовільним, якщо K становив не менше 0,7 [12, с. 52-69].

У нашому дослідженні Q — загальна кількість балів, які студент набрав за двома завданнями, N = 200,00 балів — максимальна можлива кількість балів після виконання двох завдань зрізу, а достатній рівень навченості дорівнював 140,00 балів і вище. Середні показники рівня виконання завдань передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції за двома завданнями у ДС студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 за 1-11 критеріями представлено у табл. 3.4. Результати ДС студентів у передекспериментальному зрізі ЕГ 1 та ЕГ 2, зафіксованого відеозаписом, за визначеними критеріями за перший і другий діалоги разом наведено у Додатку 3.

У ЕГ 1 коефіцієнта навченості досяг 1 студент з 22; у ЕГ 2 коефіцієнта навченості досяг теж 1 студент із 18. Таким чином, було вимірено вихідний рівень сформованості комунікативної компетенції у ДС та визначено рівноцінність експериментальних груп.

Аналіз діалогічних висловлювань студентів дозволив виявити недоліки в сформованості комунікативної компетенції в ДС. Низькі показники за критерієм „відповідність комунікативній ситуації” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 24,00 бали, ЕГ 2 — 22,67 бала з 40,00 можливих) були зумовлені неадекватністю висловлювань комунікативному завданню: студенти не дотримувалися комунікативної ситуації та ролі, які були їм запропоновані, викликаючи непорозуміння з боку партнера по спілкуванню, що іноді призводило до порушення комунікації.

Таблиця 3.4

Середні показники рівня виконання завдань передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції за двома завданнями у ДС у студентів ЕГ 1 (22 студента) та ЕГ 2 (18 студентів) за 1-11 критеріями (у балах)

Учасник	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС					Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за два завдання (максимальна кількість балів — 200,00)	Коефіцієнт навченості
	відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 40,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 40,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 20,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 20,00)	використання різних видів ДС (максимальна кількість балів — 20,00)	наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 10,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 18,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 4,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 4,00)	адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 4,00)		
ЕГ 1	24,00	23,73	9,77	12,55	7,55	4,09	5,16	3,09	4,59	8,14	2,55	3,82	0,68	109,70	54,85
ЕГ 2	22,67	22,44	10,00	11,89	8,89	4,42	6,17	3,08	5,78	6,78	2,11	3,56	0,64	108,42	54,21

Показники за критерієм „мовна коректність висловлювання” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 23,73 бала, ЕГ 2 — 22,44 бала з 40,00 можливих) свідчать про велику кількість помилок у мовленні студентів: 1) фонетичні: порушення наголосу, заміна одних дифтонгів або фонем іншими та ін.; 2) граматичні: пропуск неозначеного артикля, неправильне конструювання питальних речень, некоректне вживання допоміжного дієслова, неправильне утворення часових форм, неавтентичність граматичних структур та ін. 3) лексичні: неправильний вибір синоніму, неправильне вживання прийменників, незнання семантики лексичних одиниць, невміння правильно поєднувати лексичні одиниці та ін.

Показники за критерієм „темп мовлення” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 9,77 бала, ЕГ 2 — 10,00 бала з 20,00 можливих) вказують на недостатню автоматизованість мовленнєвих операцій у студентів III курсу навчання у МВНЗ.

Показники за критерієм „обсяг висловлювання” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 12,55 бала, ЕГ 2 — 11,89 бала з 20,00 можливих) теж свідчать про дещо недостатній рівень обсягу висловлювань студентів.

Показники за критерієм „використання різних видів діалогічних єдностей” (у середньому за цим критерієм кожен студент ЕГ 1 набрав 7,55 бала, ЕГ 2 — 8,89 бала з 20,00 можливих) зафіксували, що під час ДС комуніканти використовували одноманітні діалогічні єдності, здебільшого повідомлення-запит — відповідь-запит, повідомлення — повідомлення-запит — повідомлення.

Показники за критерієм „наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 12,34 бала, ЕГ 2 — 13,67 бала з 20,00 можливих) вказують на певну недостатність уміння учасників спілкування обирати оптимальні для конкретної ситуації спілкування мовленнєві засоби: мовленнєві кліше, еліптичні речення, прості речення, які є характерним для усного ДС; коректність вживання слів-заповнювачів пауз; наявність у мовленні стягнених форм.

Показники за критерієм „наявність ініціативних реплік” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 4,59 бала, ЕГ 2 — 5,78 бала з 10,00 можливих) можна розглядати як свідоцтво недостатньої ініціативності студентів під час ДС.

Низький показник за критерієм „коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 8,14 бала, ЕГ 2 —

6,78 бала з 18,00 можливих) був зумовлений незадовільним рівнем володіння студентами жестами, мімікою та поглядом, характерними для британців. Під час ДС студенти припускалися таких помилок: спілкуючись від імені британців, вони вживали українські жести — віталися та прощалися, потискаючи руки; мали похмурий вираз обличчя під час вітання та розмови; не висловлювали співчуття до свого співрозмовника; щільно дивилися в очі один одному або зовсім не дивилися на свого співрозмовника, що не є прийнятним у британській культурі.

Бали, набрані студентами за критерієм „коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС”, показали (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 2,55 бала, ЕГ 2 — 2,11 бала з 4,00 можливих), що студенти не в достатній мірі володіють уміннями проксемної поведінки. Під час ДС вони надто близько розташовувалися один до одного; в поодиноких випадках було зафіксовано неправильний вибір пози.

Високі показники за критерієм „коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС” (у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 3,82 бала, ЕГ 2 — 3,56 бала з 4,00 можливих) свідчать про адекватність тактильної поведінки під час ДС. Лише 6 студентів із 40 (2 студенти ЕГ 1 та 4 студенти ЕГ 2) припустили помилки під час ДС — торкалися співрозмовників, що не є прийнятним у британській спільноті.

Низький показник за критерієм „адекватне використання фонацій” є свідомством практичної відсутності використання студентами звукових явищ, характерних для носіїв англійської мови — *Sh...*, *Mmm...* *Hmm...* та порушенням у їх використанні, наприклад, „*Ах*” замість англійського „*Oh*” та ін. — у середньому за цим критерієм студент ЕГ 1 набрав 0,68 бали, ЕГ 2 — 0,64 бали з 4,00 можливих.

Аналіз результатів передекспериментального зрізу за визначеними критеріями дав підставу виявити недоліки в діалогічних уміннях студентів, на які необхідно звернути увагу і передбачити інтенсивне вправлення під час ЕН: низькі показники за загальними критеріями оцінювання усномовленнєвого продукту, особливо за критеріями „відповідність комунікативній ситуації”, „темп мовлення” та „обсяг висловлювання”; за специфічними критеріями оцінювання ДС — „використання різних видів діалогічних єдностей” та „ініціативність”; за критеріями оцінювання невербальних засобів спілкування, особливо „коректного розуміння / використання кінесичних засобів ДС”, „коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС” та „адекватне

використання фонацій” підтвердили необхідність застосування спеціально розробленої підсистеми вправ для досягнення задовільного рівня сформованості комунікативної компетенції в англійському ДС.

Для статистичного доведення факту, що рівень навченості у ЕГ 1 та ЕГ 2 на початку експериментального навчання майже однаковий, використано критерій Стюдента [8, с. 127-135; 29, с. 134-147; 105, с. 75-82], який визначався за формулою:

$$t = \frac{x_{\text{сеп}} - y_{\text{сеп.}}}{\sqrt{\sum (x_i - x_{\text{сеп}})^2 + \sum (y_i - y_{\text{сеп.}})^2}} \sqrt{\frac{(n_1 + n_2 - 2) n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$$

де t — показник критерію Стюдента; x_i — окремі варіанти середньої величини у ЕГ 1; $x_{\text{сеп}}$ — середнє значення у ЕГ 1; y_i — окремі варіанти середньої величини у ЕГ 2; $y_{\text{сеп}}$ — середнє значення у ЕГ 2; n_1 — кількість спостережень у ЕГ 1; n_2 — кількість спостережень у ЕГ 2 [8, с. 133]. Визначення кількості ступенів свободи обчислювалося за формулою: $df = n_1 + n_2 - 2$ [105, с. 77], у нашому випадку $df = 22 + 18 - 2 = 38$. Показник критерію Стюдента дорівнює:

$$t = \frac{109,70 - 108,42}{\sqrt{8395,83} + \sqrt{4788,19}} \sqrt{\frac{(22 + 18 - 2) \times 22 \times 18}{22 + 18}} = 0,2$$

Обчислене значення $t = 0,2$ менше табличного критичного показника $t_{\text{кр}} = 2,73$ [8, с. 199]; що означає, що групи вважаються рівними. Обчислення абсолютної і середньої частоти з визначенням неістотності розходження показників, одержаних студентами ЕГ 1 та ЕГ 2 за допомогою критерію Стюдента для передекспериментальних зрізів, викладені у Додатку 3. Встановлення практичної однорідності сформованості комунікативної компетенції студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 у ДС дозволило почати ЕН.

Під час експерименту навчальним матеріалом служила підсистема вправ з теми *"People and Personalities"* („Люди та їх характери”), створена на основі змісту АХФ *"A Beautiful Mind"* („Ігри розуму”), відібраного за визначеними нами критеріями відбору (див. підрозділ 2.1). Обрання теми *"People and Personalities"* („Люди та їх характери”)

для проведення ЕН було викликано її особливою значущістю для студентів III курсу МВНЗ та відповідністю вимогам чинної Програми (2001).

Опишемо зміст ЕН у ЕГ 1 і ЕГ 2 (модель навчання описана у підрозділі 2.4.). Під час 1-10 годин аудиторної і 1-5 годин позааудиторної роботи навчання у ЕГ 1 і ЕГ 2 було ідентичним. З 11 по 16 годину аудиторної роботи (у другому підциклі) у ЕГ 1 і ЕГ 2 відбувалося навчання англійського ДС з використанням АХФ "*A Beautiful Mind*" („Ігри розуму”), у цьому підциклі зміст навчання в ЕГ 1 і ЕГ 2 був неоднаковим. Розглянемо детально зміст навчання у другому підциклі занять, яке відбувалося у шість етапів, визначених Н. І. Бичковою [13], з деякою модифікацією їхніх цілей нами з урахуванням специфіки навчання студентів ДС.

На *першому етапі* навчання з використанням АХФ — етапі мовної та соціокультурної орієнтації — перед демонстрацією усього АХФ "*A Beautiful Mind*" („Ігри розуму") на 11-12 годинах аудиторних занять у ЕГ 1 і ЕГ 2 викладач проводив соціокультурну і мовну орієнтацію перед демонстрацією всього фільму. Соціокультурна орієнтація полягала у повідомленні загальної інформації про фільм: його назву, тему, жанр, відомості про акторів, які грали у фільмі, режисера, епоху, про яку йдеться у АХФ, та ін. Наводимо приклад соціокультурної орієнтації. Teacher: *The film "A Beautiful Mind" is inspired by events in the life of John Nash and in part is based on the biography "A Beautiful Mind" by Sylvia Nasar. The film "A Beautiful Mind" began its way to the screen when the producer Brian Grazer read the article about John Nash. Grazer was fascinated by Sylvia Nasar's true story of the mathematical genius who won international acclaim, then lost it all to schizophrenia. What made the story truly exceptional was the fact that Nash eventually recovered enough to return to work and later won the Nobel Prize. Etc.*

На цьому етапі також відбувалася мовна орієнтація, яка полягала у ознайомленні студентів з невеликою частиною незнайомих їм лексичних одиниць і поясненні реалій, які попередньо відбиралися викладачем з АХФ, щоб зняти труднощі, які могли виникнути під час перегляду. Наведемо приклади мовної орієнтації перед демонстрацією фільму:

— *імена, прізвища, дати*: John Nash, Martin Hansen, Charles Herman, Professor Helinger, Alicia Larde, 1953, April 1956 та ін.;

— *інтернаціональні слова, значення яких не співпадає в англійській і рідних мовах*: data — information or facts;

— *складні слова і словосполучення, значення яких не ідентичні значенню слів, що їх складають*: the vanguard — the leading position at the front of an army or group of ships moving into battle, or the soldiers who are in this position; delusion — [uncountable and countable] a false belief about yourself or the situation you are in) та ін.;

— *реалії, які потребують об'ємного пояснення*: Princeton University — a private university in Princeton, New Jersey which is one of the oldest and most respected universities in the US and is part of the Ivy League; Andrew Carnegie (1835-1919) — a US businessman and philanthropist, born in Scotland, who helped to start many public libraries in the US. He also provided most of the money for building Carnegie Hall; M.I.T. — Massachusetts Institute of Technology in Cambridge, Massachusetts. It is an important centre for research work in scientific subjects such as mathematics and computer science; Big Brother — a character in the novel 1984 by George Orwell: Big Brother is the leader of the state, and although no one has ever met him there are pictures of him everywhere with the message "Big Brother is watching you". People now use the expression 'Big Brother' to describe any government or organisation that has complete power, allows no freedom, and carefully watches what people are doing.

На цей етап відводилося 5 хвилин. Виконувалася одна загальна вправа.

На *другому етапі* навчання з АХФ — етапі перегляду усього АХФ з безпосередньою постсемантизацією відібраних мовних одиниць та невербальних засобів спілкування — в ЕГ 1 і ЕГ 2 на 11-12 годинах аудиторних занять студенти переглядали АХФ, а викладач проводив безпосередню суміщену постсемантизацію відібраних невивчених мовних одиниць з поясненням форми і значення невербальних засобів спілкування.

Перегляд фільму відбувався протягом 70 хвилин. Виконувалася 1 вправа загального характеру. Час для рецепції мовних і невербальних засобів у ЕГ 1 та ЕГ 2 був однаковою — на ознайомлення студентів з невербальними засобами спілкування, які було відібрано для вивчення, відводилося 5 хвилин. Семантизація мовних одиниць здійснювалася шляхом перекладу, поданням синонімів, антонімів із запереченням, тлумаченням; невербальні засоби спілкування семантизувалися тлумаченням, коментарем, порівнянням за виконанням, вживанням та значенням. Мовні одиниці та невербальні засоби спілкування пояснювалися викладачем після їхнього пред'явлення на екрані під час пауз між репліками дійових осіб або короточасних зупинок демонстрації ВФГ. У цьому разі мовну або невербальну одиницю, яка

семантизується, доцільно було подавати двічі, тобто демонструвати текст з перехльостуванням: зупинити АХФ, дати пояснення і продовжити демонстрацію фільму так, щоб текст звучав з перехльостуванням. Наприклад:

1. Прийом семантизації: використання синоніма невивченої мовної одиниці з перериванням перегляду АХФ, після паузи використовується перехльостування.

Аудіоряд: The triumph, we need results — publishable, applicable Викладач: able to have an effect

Аудіоряд: ... we need results — publishable, applicable results.

2. Прийом семантизації: використання антоніму невивченої мовної одиниці із запереченням з перериванням перегляду АХФ, після паузи використовується перехльостування.

Аудіоряд: John, there is not a single seminal...

Викладач: different from others

Аудіоряд: John, there is not a single seminal... or innovative idea in either one of them.

3. Прийом семантизації: тлумачення значення британського жесту українською мовою з перериванням перегляду АХФ, після паузи використовується перехльостування.

Аудіо- і відеоряди: It's not my problem (*права рука простягнута в бік Джона Неша, кисть розправлена*). And it's not your problem (*права рука простягнута в бік Джона Неша, кисть зігнута в кулак, вказівний палець кілька разів робить ритмічні рухи*).

Викладач: цим жестом британці підкреслюють головне під час розмови.

На **третьому етапі** навчання з АХФ — етапі навчання аудіювання фрагментів АХФ з привертанням уваги до невербальних засобів спілкування — в ЕГ 1 і ЕГ 2 на 13-14 годинах аудиторних занять відбувалося навчання слухової та візуальної рецепції шляхом виконання загальних і спеціальних вправ для рецепції невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням. В ЕГ 1 на загальні вправи відводилося 20 хвилин (4 вправи), на спеціальні вправи для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням — 10 хвилин (2 вправи); в ЕГ 2 відповідно 14 хвилин (3 вправи) та 15 хвилин (3 вправи). Наводимо приклад спеціальної вправи для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням.

Приклад

Вправа складається з двох частин.

Перша частина вправи. Мета першої частини вправи: привернути увагу студентів до невербальних засобів спілкування, що супроводжують мовлення.

Інструкція перед переглядом фрагмента: *You're a student actor. For the next class you are to act the parts of John Nash and Charles. You know the script quite well, but to impress the producer with your performance watch the excerpt once more. Watch the excerpt and mind nonverbal behavior.*

Після цього студенти переглядали фрагмент АХФ. Наведемо текст фрагмента аудіоряду та опис відеоряду.

Charles: *It's not my problem* (права рука простягнута вперед, кисть правої долоні розправлена). *And it's not your problem* (права рука простягнута вперед, кисть зігнута, вказівний палець простягнутий в бік співрозмовника). *It's their problem. Your answer doesn't face the wall. It's out there... where you've been working. That was heavy. That Isaac Newton fellow was right.*

John Nash: *He was onto something. Etc.*

Характеристика першої частини вправи: рецептивна, усна, некомунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряди АХФ, без рольової гри, повністю керована, одномовна, для оволодіння невербальними компонентами ДС.

Друга частина вправи. Після перегляду фрагмента для виконання вправи студентам друковані варіанти аудіорядів фрагмента з пропусками для вербальної фіксації ними актів невербальної поведінки, які потрібно заповнити під час перегляду. У потрібних місцях викладач зупиняє фрагмент АХФ, даючи час студентам для заповнення пропусків.

Мета другої частини вправи: навчати студентів ідентифікувати невербальні засоби спілкування, які використовуються для підкреслення головної думки у вербальному повідомленні.

Інструкція перед другим переглядом фрагмента: *Now watch the excerpt again and complete some verbal messages with the corresponding nonverbal behavior in the spaces of your answer sheet.*

Answer sheet

Charles: *It's not my problem* (1 _____). *And it's not your problem* (2 _____). *It's their problem. Your answer doesn't face the wall. It's out there... where you've been working. That was heavy. That Isaac Newton fellow was right.*

John Nash: *If we all go for the blonde, we block each other. Not a single one of us is gonna get her. So then we go for her friends. But they will all give us the cold shoulder... because nobody likes to be second choice. Well, what if no one goes for the blonde? Etc.*

Студенти вдруге переглядають фрагмент і описують невербальні засоби комунікації у спеціально розданих картках з друкованим текстом аудіоряду.

Правильно виконане завдання мало такий вигляд:

1 — права рука простягнута вперед, кисть правої долоні розправлена;

2 — права рука простягнута вперед, кисть зігнута, вказівний палець простягнутий в бік співрозмовника.

Характеристика другої частини вправи: рецептивна, усно-письмова, некомунікативна, з опорою на аудіо- і відеоряд АХФ, без рольової гри, повністю керована, двомовна, для оволодіння у вправі невербальними компонентами ДС.

Контроль виконання вправи: викладач по черзі опитує студентів, (фронтальний режим роботи) і аналізує опис невербальних засобів разом зі студентами, потім підсумовує результати.

На **четвертому етапі** навчання з АХФ — етапі синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ — в ЕГ 1 і ЕГ 2 на 13-14 годинах аудиторних занять відбувалося навчання синхронного говоріння з демонстрацією відеоряда. В ЕГ 1 на загальні вправи відводилося 20 хвилин (4 вправи), на спеціальні вправи для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням — 10 хвилин (2 вправи); в ЕГ 2 відповідно 14 хвилин (3 вправи) та 22 хвилини (4 вправи). Наводимо приклад вправи цього етапу.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів сприймати і відтворювати репліки діалогу інтегровано з невербальними засобами спілкування.

Інструкція перед переглядом фрагмента: *You are a well-known actor, playing the role of John Nash. As this version of the film "A Beautiful Mind" is made for foreigners, not keen on English, so make your speech not very complicated. Watch the episode you are to play.*

Після цього студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст фрагмента аудіоряду та опис відеоряду.

Waiter: *Good evening.*

John Nash: *Alicia, please don't be angry (дві кисті руки ритмічно рухаються з боку в бік). I just lost track of time at work... again. Mm-hmm. I'm sorry. I didn't have time to wrap it. Happy birthday. The refractive faces of the glass, you see, they create a full wavelength dispersal, so if you look inside it, you can see--*

Alicia: *Every possible colour.*

John Nash: *Every possible colour. Yeah. Remember you said that time God must be a painter, because of all the colours, at the governor's house? You said that.*

Alicia: *I didn't think you were listening.*

John Nash: *I'm always listening. Etc.*

Інструкція після перегляду фрагмента: *Take John Nash's part and play his role.*

Студентам ще раз демонструвався фрагмент АХФ, викладач у потрібних місцях виключав аудіоряд, даючи студентам можливість під час цих пауз висловитися від імені дійової особи фрагмента — Джона Неша.

Waiter: *Good evening.* (Аудіоряд не виключений)

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *Alicia, please don't be angry (дві кисті руки ритмічно рухаються збоку вбік). I'm sorry. I didn't have time to wrap it. Happy birthday. The refractive faces of the glass are very beautiful, so if you look inside it, you can see--*

Alicia: *Every possible colour.* (Аудіоряд не виключений)

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *Yeah. You said that God must be a painter. You said that.*

Alicia: *I didn't think you were listening.* (Аудіоряд не виключений)

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *I'm always listening. Etc.*

Студенти один за одним відтворюють вербальні висловлювання Джона Неша інтегровано з невербальними засобами спілкування.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, виконується усно, синхронно з переглядом ВФГ у відрізках спілкування з вимкнутим відеорядом, тобто з обмеженим часом спілкування.

Контроль виконання вправи: викладач контролює правильність відтворення кожним студентом мовлення; після презентації усього діалогу викладач виправляє припущені помилки та обговорює вжиті невербальні засоби спілкування зі студентами, потім підводить підсумок.

На *п'ятому етапі* навчання з АХФ — етапі навчання рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента фільму — в ЕГ 1 і ЕГ 2 на 15-16 годинах аудиторних занять відбувалося навчання рецептивно-репродуктивного говоріння після перегляду фрагмента АХФ. В ЕГ 1 на загальні вправи відводилося 20 хвилин (4 вправи), на спеціальні вправи для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням — 11 хвилин (2 вправи); в ЕГ 2 відповідно 5 хвилин (1 вправа) та 30 хвилин (5 вправ). Наводимо приклад вправи цього етапу.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-репродуктивного ДС.

Інструкція перед переглядом фрагмента: *The actors, who play John Nash and Charles Herman refused their role and quit. The director of the film had to hire a new cast. You are young actors willing to act in the film. Watch the excerpt and think how to play the scene. Mind the actors' nonverbal behavior.*

Teacher to boys: St 1: *You'll act the role of John Nash.*

to St 2: *You'll play the role of Charles Newman.*

Teacher to girls: *The director of the film made up his mind to change the leading actors from male into female. Watch the excerpt and prepare to play the parts of Alicia and her friend, using the actors' utterances alongside with their gestures as female parts.*

Після цього студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст фрагмента аудіоряду.

Charles: *So what's your story? You the poor kid that never got to go to Exeter or Andover?*

John Nash: *Despite my privileged upbringing, I'm quite well-balanced. I have a chip on both shoulders* (посміхається).

Charles: *Maybe you're just better... with the old integrals than you are with people.*

John Nash: *My first grade teacher, she told me... that I was born with two helpings of brain, but only half a helping of heart* (посміхається).

Charles: *Wow! She sounds lovely! Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна вправа, виконується після перегляду фрагмента без обмеження часу спілкування.

Після перегляду фрагмента студенти розподіляються на пари і одночасно репродукують діалоги, викладач здійснює вибіркового контроль їх мовлення; після цього декілька пар одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами. Після презентації діалогу кожної пари викладач виправляє припущені помилки, обговорює правильність їх вербального і невербального спілкування із студентами групи та підводить підсумок.

На *шостому етапі* навчання з АХФ — етапі рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ — в ЕГ 1 і ЕГ 2 на 15-16 годинах аудиторних занять відбувалося навчання рецептивно-продуктивного мовлення. В ЕГ 1 на загальні вправи відводилося 14 хвилин (2 вправи); в ЕГ 2 відповідно 5 хвилин (1 вправа). Наводимо приклад вправи цього етапу.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-продуктивного ДС.

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна вправа, виконується усно на основі змісту майже всього АХФ без обмеження в часі.

Інструкція: St 1: *You're John Nash's friend at Princeton University. After graduating from the University you moved to New Zealand and never got in touch with John. One day you made up your mind to visit your old friend. When you came, John was at Princeton University lecturing but his wife Alicia agreed to speak to you.*

St 2: *You're Alicia Nash. Your husband's friend at Princeton University who after graduating from the University had moved to New Zealand and never got in touch with John called. But John was at Princeton University lecturing and you agreed to speak to him, answer his questions about your husband and inquire about your husband's friend.*

Студенти розподіляються на пари і продукують діалоги, викладач здійснює вибіркового контроль їх мовлення. Після цього декілька пар одна за одною презентують свої діалоги перед усіма студентами. Викладач контролює правильність мовлення — після презентації діалогу кожної пари викладач виправляє припущені помилки та підводить підсумок.

З 17 по 34 годину аудиторної роботи і 10 по 17 годину позааудиторної роботи навчання у ЕГ 1 та ЕГ 2 було ідентичним. Після проведення ЕН було зафіксовано його результати за допомогою *післяекспериментального зрізу*, який за формою та змістом був тотожним до передекспериментального зрізу — завданням післяекспериментального

зрізу було визначити досягнутий рівень сформованості комунікативної компетенції студентів а англійському ДС. Представимо комунікативні ситуації післяекспериментального зрізу. Студенти ЕГ 1 та ЕГ 2 виконували однакові завдання.

Ситуація 1

Student 1: *You are British. You are conducting a public opinion poll. The problem you are interested in concerns personal traits most welcome in a man and a woman. You have prepared a series of questions about devotion, readiness for sacrifices etc. Ask a passer-by your questions one by one. Share your experience. Make the necessary notes.*

Student 2: *You are British. A man / woman is conducting a public opinion poll. Answer his/her questions telling him / her about the most thrilling events of you experience. Ask his / her opinion on the subject.*

Ситуація 2

Student 1: *You are British. You are conducting a public opinion poll. The problem you are interested in concerns personal traits most resented in a man and a woman. You have prepared a series of questions. Ask a passer-by your questions one by one. Share your own experience. Make the necessary notes.*

Student 2: *You are British. A man / woman is conducting a public opinion poll. Answer his/her questions telling him / her about the personal traits most resented in a man and a woman. Ask him / her about his / her opinion on the subject.*

Ситуація 3

Student 1: *You are the director of a big British computer firm. You need an ideal woman to advertise your firm. Your friend is a famous film producer. Ask him / her for help and discuss what actress to choose.*

Student 2: *You are a famous British film producer. Your friend is the director of a big computer firm. He / she needs an ideal woman to advertise the firm and asks you for help. Ask him / her of his / her notion of an ideal actress. Discuss what actress to choose*

Ситуація 4

Student 1: *You are a British reporter. You are to interview a successful British businessman / businesswoman with an intention to write an article about him / her. They say a successful British businessman / businesswoman should be good-tempered, communicative, thoughtful, hard-working, strong-willed, self-possessed and broad-minded. Ask the*

businessman / businesswoman about each trait and if he / she has got the trait, how it helped him / her succeed.

Student 2: You are a successful British businessman / businesswoman. A reporter has an intention to write an article about you. They say a successful British businessman / businesswoman should be good-tempered, communicative, thoughtful, hard-working, strong-willed, self-possessed and broad-minded. He / she wants to find out what traits of character helped you succeed. Tell the reporter about the traits of character that helped you in your life.

Ситуація 5

Student 1: You are a British mother. You're looking for a nurse to take care of your youngest son. They say a successful British nurse should be caring, calm, attentive, honest, good-tempered, communicative, broad-minded. Explain what kind of nurse you would like to employ to the director of an employment agency the director of an employment agency. Ask what qualities he /she appreciates in a nurse.

Student 2: You are the director of a British employment agency. You're speaking with your new client — a woman who is looking for a nurse to take care of her youngest son. They say a successful British nurse should be caring, calm, attentive, honest, good-tempered, communicative, broad-minded. Ask your new client about each trait he / she expects in the nurse, state your point of view.

Ситуація 6

Student 1: You are British. You work for an international organisation engaged in educational projects. Now, it is necessary to recruit some lecturers in English literature to go to Ukrainian Universities for a period of two months. You are in charge of choosing them. You are speaking to the dean of the English literature department of a British University. Explain what kind of teachers you are looking for, ask him / her questions about the teachers he / she would recommend.

Student 2: You are British. You are the dean of the English literature department of a British university. You are speaking to a British teacher, who works for an international organisation engaged in educational projects. Now it is necessary to recruit some lecturers to go to Ukrainian Universities for a period of two months. He/she is in charge of choosing them.

Ask him/her what kind of teachers he/she is looking for, tell him /her who you would recommend.

Діалоги студентів, так само, як і в передекспериментальному зрізі, було записано на відеоплівку і проаналізовано відповідно до визначених критеріїв оцінювання, які застосовувалися в передекспериментальному зрізі. Результати післяекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у ДС студентів ЕГ 1 та ЕГ 2, зафіксованого відеозаписом, за визначеними критеріями наведено у Додатку К.

Для статистичного доведення факту того, що рівень навченості у ЕГ 1 та ЕГ 2 після ЕН не однаковий, використано критерій Стюдента, який дорівнює:

$$t = \frac{155,02 - 167,97}{\sqrt{3235,7388} + \sqrt{3801,7362}} \sqrt{\frac{(22+18-2) \times 22 \times 18}{22+18}} = 2,8$$

Обчислене значення $t = 2,8$ більше табличного критичного показника $t_{кр} = 2,73$ для заданого рівня значимості [8, с. 199]; що означає, що групи вважаються нерівними. Обчислення абсолютної і середньої частоти для визначення істотності або неістотності розходження у ЕГ 1 та ЕГ 2 за допомогою критерію Стюдента для післяекспериментальних зрізів викладені у Додатку К. Аналіз та інтерпретація даних, одержаних під час експерименту, будуть представлені в наступному підрозділі дослідження.

3.3. Аналіз результатів експерименту та їх інтерпретація

Аналіз результатів експерименту та їх інтерпретацію було здійснено з урахуванням таких факторів:

- об'єктивний кінцевий результат експерименту, забезпечений проведенням післяекспериментального зрізу;
- порівняльний результат навчання, забезпечений вертикальним характером експерименту з проведенням передекспериментальних і післяекспериментальних зрізів;
- порівняльний результат навчання, забезпечений горизонтальним характером експерименту: проведенням перед- і післяекспериментальних зрізів за 11-ма визначеними критеріями.

Об'єктивний кінцевий результат був одержаний із застосуванням післяекспериментального зрізу щодо досягнення учасниками експерименту достатнього рівня навченості за час навчання за створеними варіантами моделі циклу занять. Зріз

проведено з відеозаписом спілкування всіх учасників експерименту з наступним декількаразовим переглядом відеозаписів ДС пар студентів.

Середні показники рівня виконання завдань післяекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції за двома завданнями у ДС студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 за 1-11 критеріями представлено у табл. 3.5. Результати ДС студентів у післяекспериментальному зрізі ЕГ 1 та ЕГ 2, зафіксованого відеозаписом, за визначеними критеріями за перший і другий діалоги разом наведено у Додатку К.

Аналіз результатів експерименту показав, що із 40 студентів достатнього рівня навченості — з можливих 200,00 — 140,00 балів — досягли 37 студентів, тобто 92,50 %. Ці дані свідчать про достатню ефективність створеної методики навчання студентів III курсу ДС з використанням АХФ завдяки різноманітним методичним прийомам: застосуванню АХФ з використанням ВФГ під час пред'явлення навчального матеріалу і вправлення; умовно-комунікативного і

Таблиця 3.5

Середні показники рівня виконання завдань післяекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції за двома завданнями у ДС у студентів ЕГ 1 (22 студента) та ЕГ 2 (18 студентів) за 1-11 критеріями (у балах)

Учасник	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС					Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за два завдання (максимальна кількість балів — 200,00)	Коефіцієнт навченості
	відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 40,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 40,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 20,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 20,00)	використання різних видів ДС (максимальна кількість балів — 20,00)	наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 10,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 18,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 4,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 4,00)	адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 4,00)		
ЕГ 1	34,55	28,73	13,77	18,73	16,00	мовленнєві кліше (максимальна кількість балів — 6,00)	еліпси, прості речення, слова-заповнювачі пауз (максимальна кількість балів — 8,00)	стягнені форми (максимальна кількість балів — 6,00)	7,86	9,77	3,00	3,91	2,05	155,02	77,51
2	34,89	27,22	13,72	19,28	17,66	5,92	7,69	5,44	9,06	15,22	4,00	3,90	2,97	166,97	83,48

комунікативного характеру вправ з широким спектром рольових ігор та колективною взаємодією; диференційованому та інтегрованому застосуванню загальних та спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням; систематичному запровадженню відеозапису студентів з наступним переглядом і аналізом викладачем і студентами та виконанням вправ для коригування типових помилок як вербального, так і невербального характеру, припущених студентами.

Можливість визначення порівняльного результату експерименту за його вертикальним характером забезпечено використанням перед- і післяекспериментальних зрізів. Аналіз вміщених у табл. 3.6 даних за середнім арифметичним результатів перед- та післяекспериментальних зрізів в ЕГ 1 (модель 1) і ЕГ 2 (модель 2) дозволяє зробити висновок про те, що студенти досягли високих результатів — 155,02 бала та 166,97 бала, незважаючи на низькі результати передекспериментального зрізу — 109,70 бала та 108,42 бала.

Порівняння результатів навчання стало можливим завдяки горизонтальному характеру експерименту, що дозволило визначити ефективніший з двох варіантів методики навчання, які було запроваджено в ЕГ 1 і ЕГ 2 (табл. 3.6). Різниця між показниками перед- і післяекспериментальних зрізів у ЕГ 1 і ЕГ 2 свідчить про перевагу режиму навчання в ЕГ 2 (модель 2).

Таблиця 3.6

Порівняння середніх результатів перед- та післяекспериментальних зрізів рівня сформованості англомовної комунікативної компетенції у ДС у студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 за два діалоги (у балах)

ЕГ	Передекспериментальний зріз (максимально за два діалоги — 200,00 балів)	Післяекспериментальний зріз (максимально за два діалоги — 200,00 балів)	Приріст
ЕГ 1 (4:1)	109,70	155,02	45,32
ЕГ 2 (3:2)	108,42	166,97	58,55

Після ЕН показники за загальними критеріями оцінювання усномовленнєвого продукту були такими: висловлювання студентів у цілому відповідали змісту комунікативної ситуації — у середньому за критерієм „відповідність комунікативної ситуації” студент ЕГ 1 набрав 34,55 бала із 40,00 можливих (передекспериментальний зріз — 24,00 бала), ЕГ 2 — 34,89 бала (передекспериментальний зріз — 22,67 бала); за критерієм „мовна коректність висловлювання” успішність була нижчою — студент ЕГ 1 набрав 28,73 бала із 40,00 можливих (передекспериментальний зріз — 23,73 бала), ЕГ 2 — 27,22 бала (передекспериментальний зріз — 22,44 бала). Збільшився темп мовлення — за критерієм „темп мовлення” студент ЕГ 1 набрав 13,77 бала із 20,00 можливих (передекспериментальний зріз — 9,77 бала), ЕГ 2 — 13,72 бала (передекспериментальний зріз — 10,00 балів), за короткий строк ЕН цей показник і не міг вагомо збільшитися. Став набагато більшим обсяг висловлювання — за критерієм „обсяг висловлювання” студент ЕГ 1 набрав 18,73 бала із 20,00 можливих (передекспериментальний зріз — 12,55 бала), ЕГ 2 — 19,28 (передекспериментальний зріз — 11,89 бала).

Значною мірою підвищилися показники за специфічними критеріями оцінювання ДС: студенти стали вживати різноманітні діалогічні єдності, за критерієм „використання різних видів діалогічних єдностей” студент ЕГ 1 набрав 16,00 бала із 20,00 можливих (передекспериментальний зріз — 7,55 бала), ЕГ 2 — 17,66 бала (передекспериментальний зріз — 8,89 бала). Збільшилася кількість вживаних специфічних лінгвістичних засобів, притаманних ДС: за критерієм „наявність специфічних засобів” студент ЕГ 1 набрав 16,65 бала із 20,00 можливих (передекспериментальний зріз — 12,34 бала), ЕГ 2 — 19,05 бала (передекспериментальний зріз — 13,67 бала); значно покращився показник ініціативності, студенти під час ДС проявляли здатність брати ініціативу на себе — починали, закінчували розмову, робили зустрічні пропозиції; за критерієм „наявність ініціативних реплік” студент ЕГ 1 набрав 7,86 бала із 10,00 можливих (передекспериментальний зріз — 4,59 бала), ЕГ 2 — 9,06 бала (передекспериментальний зріз — 5,78 бала).

За критеріями оцінювання невербальних засобів спілкування студенти досягли високих показників. Студенти вживали кінесичні засоби спілкування, притаманні представникам британської етнокультурній спільноті, такі як жести рахування, та уникали такі, які не існують в британській етнокультурній спільноті — потискання рук під час вітання та прощання, і тому значною мірою підвищилися показники за критерієм „коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС”: студент ЕГ 1 набрав 9,77 бала із 18,00 можливих (передекспериментальний зріз — 8,14 бала), ЕГ 2 — 15,22 бала (передекспериментальний зріз — 6,78 бала), а це важкі для засвоєння фактори. Під час ДС студенти адекватно вибирали відстань до свого співрозмовника, за критерієм „коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС” студент ЕГ 1 із 4,00 можливих набрав 3,00 бали (передекспериментальний зріз — 2,55 бала), ЕГ 2 — 4,00 бали (передекспериментальний зріз — 2,11 бала), студенти швидко оволоділи цими уміннями. Студенти дотримувалися правил тактильної поведінки, які притаманні британській етнокультурній спільноті (дуже рідке використання дотику): за критерієм „коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС” студент ЕГ 1 набрав 3,91 бала із 4,00 можливих (передекспериментальний зріз — 3,82 бала), ЕГ 2 — 3,90 бала (передекспериментальний зріз — 3,56 бала), вони і під час передекспериментального зрізу виявили досить високий рівень цього вміння. Студенти активно вживали фонації: за критерієм „адекватне використання фонацій” студент ЕГ 1 набрав із 2,05 бала 4,00 можливих (передекспериментальний зріз — 0,68 бала), ЕГ 2 — 2,97 бала (передекспериментальний зріз — 0,64 бала), у той час як перед ЕН таке вміння не було розвинуто.

Проаналізувавши одержані результати, необхідно визначити приріст за усіма групами критеріїв (табл. 3.7). Після ЕН приріст за середнє арифметичним на одного студента за загальними і специфічними критеріями оцінювання ДС склав: на студента ЕГ 1 — 41,78 бали, на студента ЕГ 2 — 45,54, тобто спостерігається практично однаковий приріст у студентів ЕГ 1 і ЕГ 2, не

Таблиця 3.7

Середній приріст сформованості комунікативної компетенції у ДС у студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 за середнім арифметичним на одного студента за визначеними 11-ма критеріями (у балах)

Критерій	ЕГ 1	ЕГ 2
1.Відповідність комунікативній ситуації	10,56	12,22
2.Мовна коректність висловлювання	5,00	4,78
3.Темп мовлення	4,00	3,72
4.Обсяг висловлювання	6,18	7,39
5.Використання різних видів ДС	8,45	8,77
6.Наявність специфічних для ДС засобів	4,32	5,38
7. Наявність ініціативних реплік	3,27	3,28
Разом за 1-7 критеріями	41,78	45,54
8. Коректне розуміння / використання кінетичних засобів	1,63	8,45
9. Коректне розуміння / використання проксемічних засобів	0,45	1,89
10. Коректне розуміння / використання такесичних засобів	0,09	0,34
11.Адекватне використання фонацій	1,37	2,33
Разом за 8-11 критеріями	3,54	13,01
Разом	45,32	58,55

зважаючи на те, що у студентів ЕГ 2 часу на виконання загальних вправ було менше, ніж у студентів ЕГ 1.

Після ЕН приріст за середнє арифметичним на одного студента за критеріями оцінювання невербального спілкування у студентів ЕГ 1 — 3,54 бала, студентів ЕГ 2 — 13,01 бала. Зрушення різниць склало 13,23 бала на користь студентів ЕГ 2.

Використання АХФ з його автентичним аудіорядом мовлення носіїв мови, який наближається до реального, та автентичним відеорядом, який надав студентам можливість спостерігати невербальні засоби спілкування британців: їх кінесичні, такесичні та проксемічні засоби спілкування та ін. Застосування загальних і спеціальних вправ створеної підсистеми вправ забезпечило ефективне навчання англійського ДС. Використання специфічних вправ для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням надало можливість вправлятися у невербальній поведінці британців з опорою на автентичний відеоряд АХФ, чого неможливо досягти використанням інших навчальних матеріалів та мовленням викладача.

Спробуємо пояснити результати експерименту. На нашу думку, підвищення показників за таким критерієм як „відповідність комунікативної ситуації” зумовлене тим, що вправи, які виконувалися студентами на основі змісту АХФ, створювали прозорий контекст для планування і розгортання висловлювання, стимулювали дотримання певної ситуації; підвищення показників за критерієм „мовна коректність висловлювання” спричинило те, що АХФ має необхідний еталонний потенціал для формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок завдяки одночасній подачі інформації за двома каналами з ефективним використанням зорового каналу. Підвищення показників за критерієм „темп мовлення”, на нашу думку, відбулося завдяки тому, що в ЕН на етапі синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ студенти виконували низку вправ синхронно з дійовими особами фільму, до певної міри пристосовуючись до їхнього темпу мовлення. Припускаємо, що

підвищення показників за критерієм „обсяг висловлювання” спричинив емоційний вплив АХФ, який мотивував студентів до висловлення своїх думок та почуттів. Підвищення показників за специфічними критеріями оцінювання ДС — „використання різних видів діалогічних єдностей”, „наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів”, „стягнених форм” та „наявність ініціативних реплік” відбулося тому, що під час навчання на основі АХФ, який зображує соціально-побутові ситуації, під час яких широко вживаються мовленнєві кліше, еліпси, прості речення тощо, студенти розігрували його фрагменти, виступаючи в ролі дійових осіб фільму.

Результати проведеного ЕН дозволяють рекомендувати цикл занять з навчанням студентів III курсу МВНЗ англійського ДС з використанням АХФ і підсистеми вправ із співвідношенням загальних і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням, як 3:2.

У наступному підрозділі наводимо методичні рекомендації з використання АХФ для навчання англійського ДС.

3.4. Методичні рекомендації з навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх фільмів

Ефективним засобом навчання англійського ДС є ВФГ, оскільки вона синхронно спрямовує вербальну і невербальну інформацію по аудитивному та візуальному каналах сенсорної системи індивіда. На III курсі МВНЗ доцільним типом ВФГ для навчання англійського ДС є АХФ. Адекватний відбір АХФ забезпечується використанням таких основних критеріїв: ступенем морально-етичного впливу на студента; мотиваційною значущістю; естетичною цінністю; соціокультурним потенціалом; урахуванням вокабуляру фільму і лексики студентів; жанровою різноманітністю; відповідністю тематиці, запропонованій навчальною програмою; автентичністю ВФГ.

Під час відбору АХФ для навчання майбутніх філологів англійського ДС важливо максимально враховувати ці критерії. Для навчання англійського ДС з невербальними засобами спілкування під час відбору важливо враховувати і специфічні критерії, які обґрунтовані у цьому дослідженні: достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування і нормативності вербальних висловлень і невербальних засобів, уживаних дійовими особами під час усного спілкування; доцільної тривалості фільму — до 90 хвилин, якщо фільм перевищує цей час, можливо випускати епізоди, мало пов'язані з його основним змістом; порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі, без явищ ретроспекту, пересічення; урахування кількості дійових осіб — бажано, щоб кількість головних дійових осіб не перебільшувала шести; урахування темпу мовлення акторів — для студентів III курсу слід відбирати фільми із середнім темпом мовлення — 130 скл. / хв.

Під час навчання ДС з використанням АХФ доцільно дотримуватися розробленої у цьому дослідженні поетапної ієрархічно побудованої підсистеми вправ із взаємопов'язаним використанням АХФ та комунікативно спрямованих вправ на основі його змісту і мовного матеріалу. Основою підсистеми є модель розвитку мовлення за схемою: формування навичок —> удосконалення навичок —> розвиток уміння.

Поетапне формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь, нарощування мовленнєвих і операційних труднощів відбувається поступово.

I. Етап соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією всього АХФ.

Соціокультурна орієнтація студентів перед переглядом усього АХФ полягає у повідомленні інформації про фільм: назву, тему, жанр, акторів, задіяних у фільмі, режисера, епоху, про яку йдеться у АХФ та ін.; мовна — в ознайомленні студентів з іменами, прізвищами та іншими власними назвами; частиною інтернаціональних слів, в яких звуковий образ майже повністю співпадає із звуковим образом відповідного слова рідної мови, але значення їх

неідентичні; складними словами і словосполученнями, значення яких не повністю ідентичні значенню слів, що їх складають; реаліями, що потребують об'ємного пояснення, яке неможливо здійснити під час перегляду АХФ; фразеологізмами. На цьому етапі недоцільно проводити передпереглядову семантизацію значної кількості незнайомих мовних одиниць, бо поза контекстом незнайомі мовні одиниці запам'ятовуються значно гірше, ніж у зв'язному контексті. З метою зосередити увагу студентів під час перегляду пропонується надати їм передпереглядове завдання. Наприклад, перед переглядом АХФ *"About a Boy"* („Мій хлопчик") пропонуємо провести таку соціокультурну орієнтацію:

Teacher: *"About A Boy", directed by Chris and Paul Weitz, stars Hugh Grant as Will Freeman, a proudly self-absorbed 38-year-old Londoner. It is about Will, a hip Londoner who one day realises that his friends are all involved with the responsibilities of married life and that leaves him alone in the cold. Passing himself as a single father, he starts to meet a string of single mums, confident in his ability to leave them behind when they start to ask for a commitment. But Will's hope of a continued bachelorhood is interrupted when he meets 12-year old Marcus (Nicholas Hoult), in many ways his complete opposite.*

1) Імена, прізвища та інші власні назви:

Hyde Park — a large park in central London, which includes the Serpentine, a lake, and Speaker's Corner — the place where ordinary people can make speeches about anything that they have strong opinions about.

2) Частина інтернаціональних слів, в яких звуковий образ майже повністю співпадає із звуковим образом відповідного слова рідної мови, але значення їх неідентичні:

biscuit — a thin, flat, dry, usually sweet cake that is usually sold in packages or tins (а не „бісквіт").

literally — according to the most basic or original meaning of word or expression (а не „літературно").

4) Реалії, що потребують об'ємного пояснення, яке неможливо здійснити

під час перегляду АХФ:

S.P.A.T. — Single Parents, Alone Together — organisation in Great Britain for single parents.

II. Етап адаптивної реценції під час перегляду АХФ з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних незнайомих мовних одиниць та невербальних засобів спілкування.

Під час перегляду доцільно проводити суміщену постсемантизацію, по-перше, мовних одиниць, про які неможливо здогадатися з контексту фільму, та, по-друге, невербальних засобів спілкування.

Постсемантизацію мовних одиниць ефективно здійснюється шляхом перекладу, подання синонімів, антонімів із запереченням, тлумачення. На III курсі МВНЗ студенти вже достатньо добре володіють ІМ, тому постсемантизація незнайомих лексичних одиниць має здійснюватися переважно англійською мовою.

Наводимо приклади постсемантизації лексичних одиниць з АХФ "Supervolcano" („Супервулкан"), лексична одиниця, яка семантизується, підкреслена:

1) Семантизація здійснюється шляхом тлумачення англійською мовою:

Аудіоряд: *With it, we can input data from seismometers, GPS (викладач: a system that uses radio signals from satellites to show your exact position on the Earth on a special piece of equipment) instruments and video cameras strategically positioned around the park.*

2) Семантизація здійснюється шляхом перекладу на українську мову:

Аудіоряд: *The sleeping dragon that powers all of geysers and hot springs (викладач: джерело) mud spots.*

Для навчання студентів на III курсі МВНЗ доцільно навчити їх використовувати під час ДС такі групи невербальних засобів комунікації:

1) використання кінесичних елементів комунікації — жестів, міміки, усмішки, дотримання правил візуальної поведінки під час спілкування, коли представники британської етноспільноти не дивляться уважно один на одного

довгий проміжок часу; 2) використання простору (території) у комунікації — дистанція, якої британці дотримуються під час розмови — 1,2 – 3,6 м та розташування тіла у цих умовах; 3) використання дотику — для британців не характерне використання дотику; 4) використання фонацій — звукові явища англійської та української мов не співпадають, наприклад вигук "Oh" має в українській еквівалент „Ах”.

Проведене нами спеціальне дослідження з виявлення жестів, які використовуються у ДС носіями мови-британцями, за АХФ, створеними у Великій Британії, дозволяє зробити певні методичні висновки. Вважаємо, що необхідно диференціювати кількість вправ за такими показниками: 1) спеціального навчання не потребують ідентичні жести, але доцільним є привернути до них увагу студентів; 2) велику кількість вправ важливо передбачити, навчаючи британських жестів, які відрізняються від українських виконанням; 3) значного обсягу вправляння потребує навчання британських жестів, відсутніх в українській етнокультурній спільноті.

Невербальні засоби спілкування були відібрані нами за такими критеріями: 1) притаманність британській етнокультурній спільноті; 2) смислове навантаження; 3) типовість; 4) сфера вживання; 5) застосування певними віковими групами; 6) орієнтація на сучасну дійсність.

Викладач має привертати увагу студентів до невербальних засобів спілкування, пояснювати їх значення після пред'явлення на екрані під час паузи між репліками дійових осіб або під час короткочасної зупинки демонстрації АХФ: невербальну одиницю, яка семантизується, доцільно подавати двічі, тобто демонструвати текст з перехльостуванням — зупинити ВФГ, дати пояснення і продовжити демонстрацію АХФ так, щоб текст звучав з перехльостуванням. Для семантизації невербальних засобів спілкування пропонуємо такі методичні прийоми: тлумачення, коментар, порівняння за виконанням, вживанням та значенням. Наприклад, семантизація жесту рахування з АХФ *"Greenfingers"* („Садівники”) здійснюється шляхом порівняння за виконанням:

Аудіо- та відеоряди: *I don't care where you put me. It's all the same. It doesn't make a scrap of difference whether I'm doing laundry.... Peeling potatoes or carving rocking chairs out of oak trees* (вказівний палець однієї руки дійової особи торкається один за одним верхівкам пальців іншої руки, починаючи з мізинця).

Викладач: Британці рахують цим жестом, а українці, навпаки, згинають пальці всередину долоні.

III. Етап спеціального навчання слухової та візуальної реценції на рівні фрагмента.

На цьому етапі відбувається навчання слухової та візуальної реценції шляхом виконання спеціальних вправ для навчання аудіювання: розуміння на слух тексту, який не має незнайомих слів; розуміння на слух мовлення різних осіб; розуміння на слух мовлення різного темпу; аудитивна здогадка про значення незнайомих інтернаціональних слів; аудитивна здогадка про значення незнайомих складних слів або словосполучень, складові яких вивчені студентами; аудитивна здогадка про значення незнайомої мовної одиниці, звуковий образ якої не асоціюється із звуковим образом відповідної мовної одиниці рідної мови; розуміння на слух змісту аудіотексту шляхом ігнорування незнайомих мовних одиниць; навчання заглиблюватися у зміст АХФ: визначати головну ідею, думку, змістові віхи, основні риси дійових осіб та ін.

Під час перевірки розуміння на слух доцільно використовувати позамовні типи реакції студентів — цифри, плюси й мінуси та ін., або короткі й лаконічні вербальні реакції — "That's right", "Yes, I did", "Tom", "Mary". Завдання мають в основному подаватися у звуковій, а не у друкованій формі, та носити комунікативний характер. У разі необхідності подати завдання у друкованому вигляді його текст має озвучуватися викладачем або звучати у звукозапису.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів розуміти на слух ДС різних осіб.

Відеофонограма: фрагмент АХФ "A Beautiful Mind" („Ігри розуму").

Інструкція перед переглядом фрагмента: *You are a student of medicine. You should have good memory. Now you'll train the ability to remember things. Watch the conversation of Dr. Rosen with John Nash. Who do these phrases belong to? Write D for Dr. Rosen or J for John Nash.*

Answer sheet

1. Because I couldn't do my work. I couldn't help with the baby. I couldn't. I couldn't respond to my wife. You think that's better than being crazy?
2. Schizophrenia is degenerative. Some days may be symptom-free, but over time you are getting worse.
3. It's a problem. It's a problem with no solution. And that's what I do, I solve problems.

Після цього студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст фрагмента аудіоряду.

Dr. Rosen: *You see them now?*

John Nash: *Yes.*

Dr. Rosen: *Why did you stop your meds?*

John Nash: *Because I couldn't do my work. I couldn't help with the baby. Etc.*

Правильно виконане завдання має такий вигляд: 1 J; 2 D; 3 J.

Режим виконання вправи: викладач по черзі опитує студентів і підсумовує результати.

IV. Етап синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ.

Мета цього етапу — навчання рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на базі фрагментів АХФ. Студент говорить під час другої або третьої демонстрації фрагмента ВФГ з притишеним або вимкненим аудіорядом. Мовлення студента обмежено в часі, оскільки він говорить синхронно з відеорядом. Доцільним є виконання вправ, під час яких студент говорить: у ролі дійової особи фрагмента ВФГ, мовлення студента рецептивно-репродуктивне; у ролі особи, яка не є дійовою особою АХФ, мовлення студента може бути як рецептивно-репродуктивним, так і

рецептивно-продуктивним; від свого імені, коли студент продукує власні висловлювання.

Особливістю вправ для навчання синхронного репродуктивного мовлення студентів у ролі дійових осіб з повним відтворенням студентами їхніх висловлювань під час демонстрації фрагмента є напруженість мовленнєвого режиму. Доцільним є модифікація таких вправ у бік непідготовлених висловлювань студентів у компресованій формі: за час висловлювання дійової особи студент продукує менше реплік, проте вони відображають головний зміст висловлювання.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів відтворювати репліки діалогу.

Відеофонограма: фрагмент АХФ "I'll be there" („Я буду поряд").

Інструкція перед переглядом фрагмента: *You are a well-known actress, playing the role of Olivia Edmonds. As this version of the film "I'll be there" is made for foreigners not good at English, make your utterances not very complicated. Watch the episode you are to play.*

Після цього студенти переглядають фрагмент АХФ. Наведемо текст фрагмента аудіоряду та опис відеоряду.

Olivia Edmonds: *Paul Kerr of the '80s pop star? That's great! Why didn't you ever tell me?*

Rebecca Edmonds: *Yes...*

Olivia Edmonds: *Oh, no. You're kidding. I don't understand why you had to make up all that rubbish... about my father being a Russian sailor and dying in the Cold War. I mean, where did you get that from? Etc.*

Інструкція після перегляду фрагмента: *Take Olivia Edmonds' part.*

Студентам ще раз демонструється фрагмент АХФ, викладач у потрібних місцях приглушує аудіоряд, даючи студентам можливість під час цих пауз висловитися від імені дійової особи фрагмента — Олівії Едмондс.

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *Paul Kerr? That's great! Why didn't you ever tell me?*

(Аудіоряд включений) Rebecca Edmonds: *Yes...*

(Викладач виключає аудіоряд) Student: *Oh, no. You're kidding. I don't understand. You always told me that my father was a Russian sailor. Etc.*

Режим виконання вправи: студенти один за одним відтворюють висловлювання Олівії Едмондс, а викладач контролює правильність відтворення студентом мовлення; після презентації усього діалогу викладач виправляє припущені помилки та обговорює їх зі студентами.

V. Етап рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента АХФ.

На цьому етапі повинна відбуватися рецептивно-репродуктивна або рецептивно-продуктивна мовленнєва діяльність, здійснюватися вдосконалення мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь. Значна кількість вправ виконується на рівні фрагмента АХФ, коли студент виступає у ролі його дійової особи. У вправах цього етапу студенту також пропонується виступити від власного імені — висловити свої думки, погляди, почуття.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-репродуктивного ДС.

Відеофонограма: АХФ *"What a Girl Wants"* („Чого хоче дівчинка”).

Інструкція для одночасної роботи студентів у малих групах: *You are on the committee that should decide who to place on the cover of the DVD version "What a Girl Wants". Think about how you will justify your choice to other students of your group.*

Приклад можливого діалогу-дискусії студентів:

Student 1: *In my opinion, it should be Daphne Reynolds. An American teenager sets off for London to meet her father who doesn't know she exists and ends up shaking up his staid life and potentially endangers his political ambition of running for Parliament. She is 17 and what she has ever wanted in her life is a father, but her wedding-singer mother Libby has yet to find a soul mate like Henry Dashwood.*

Student 2: *Colin Firth plays a British politician who's set to run for Parliament and marry Glynnis when Daphne suddenly shows up and that makes him change his life and priorities.*

Student 3: *To my mind, on the cover we should see the main characters of the film "What a Girl Wants". Colin Firth and his wife Libby met seventeen years earlier in Morocco where they were unofficially married, but when she returned with him to his aristocratic home, her bohemian style didn't suit well with the rest of the family including their royal advisor, Alastair Payne. And their daughter Daphne, feeling that half of her is missing, sets out for London to introduce herself to her dad, unaware that he recently stepped down from the House of Lords and is running for Parliament as a commoner. Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, усна, вправа для навчання ДС з вкрапленнями монологу, комунікативна, з опорою на зміст АХФ, мінімально керована, одномовна, без використання рольової гри.

Режим виконання вправи: студенти говорять один за одним, викладач контролює правильність мовлення; після презентації діалогу-дискусії викладач здійснює контроль і аналіз помилок, обговорює припущені помилки зі студентами.

VI. Етап рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ.

Це заключний етап формування комунікативної компетенції в англійському ДС. На основі декількох фрагментів або всього АХФ викладач має організувати ДС студентів, під час якого активізуються необхідні для вживання відібрані вербальні та невербальні засоби спілкування. У вправах студенти виступають у різних ролях або від власного імені.

Приклад

Мета вправи: навчати студентів рецептивно-продуктивного ДС.

Відеофонограма: АХФ "Supervolcano" („Супервулкан").

Інструкція для одночасної парної роботи студентів: *Discuss which of the ways of being 'green' you think are the most important in Great Britain. Give your*

reasons.

Приклад можливого діалогу-дискусії студентів:

Student 1: *As a highly industrialised state Britain cannot ignore the problem of environmental protection. The practical results of the state policy in environment protection include the development of technology to control atmospheric and water pollution, agricultural pollution control, the study of man's influence on the climate, the forecasting of earthquakes and tsunamis and so on. But to my mind, there are lots of ways and for us to be 'green': re-use plastic carrier bags and buy rechargeable batteries. What other ways of being 'green' do you think are important?*

Student 2: *Yes, I fully agree with you that various methods are used to protect the environment. We also should care about the environment and try to preserve it. Why don't we try to avoid using chemicals to kill garden pets? Why don't we try to use public transport instead of using our cars? Etc.*

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, усна, вправа для навчання ДС з вкрапленнями монологу, комунікативна, з опорою на зміст АХФ, мінімально керована, одномовна, без використання рольової гри.

Режим виконання вправи: студенти говорять один за одним, викладач контролює правильність мовлення; після презентації викладач здійснює контроль і аналіз помилок, обговорює припущені помилки зі студентами.

У межах одного навчального модуля нами було створено модель циклу занять, в якій передбачається поетапний процес навчання усного і писемного спілкування студентів III курсу і у другому підциклі циклу занять використовується АХФ та розроблена для нього підсистема вправ. Аналіз результатів ЕН дозволяє рекомендувати модуль занять з виконанням загальних і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування із застосуванням АХФ із співвідношенням як 3:2. Усіх описаних вище етапів навчання англійського ДС з використанням АХФ необхідно дотримуватися. Така методика використання АХФ сприяє прискоренню формування вмінь ДС з використанням студентами вербальних і невербальних засобів спілкування.

Висновки до Розділу 3

Урахування сучасних вимог до методичного експерименту, його організація як навчального, природного, вертикального-горизонтального, з записом спілкування студентів на відеоплівку і з охопленням студентів різних ВНЗ, оцінювання результатів ЕН — продукту спілкування — шляхом його аналізу за 11-ма виділеними критеріями у балах, а також застосування для обчислення одержаних даних за мірами центральної тенденції та критерієм Стюдента дозволили оцінити досягнуті результати досить об'єктивно і визначити достатність кількості його учасників.

Експериментальне навчання майбутніх філологів основного англійського ДС показало доцільність використання цілісно-частково-цілісного підходу до навчання з використанням АХФ протягом шести етапів [13] зі зробленими нами необхідними доповненнями з огляду на поставлену нами мету навчання ДС. Під час експерименту навчання відбувалося згідно з такими етапами: 1) соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією всього АХФ; 2) адаптивної рецепції під час перегляду АХФ з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць та невербальних засобів спілкування; 3) спеціального навчання слухової та візуальної рецепції на рівні фрагмента; 4) синхронної репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ; 5) рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента АХФ; 6) рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ.

Експеримент, проведений в двох навчальних закладах України — Київському національному лінгвістичному університеті та Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка, в якому взяло участь 40 студентів, а в ЕН — 310 студентів, був спрямований на виявлення ефективнішого з двох режимів навчання з використанням АХФ. Таким виявився другий варіант моделі з виконанням загальних і спеціальних вправ

для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням із застосуванням АХФ із співвідношенням часу використання загальних вправ і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування як 3:2. Це дозволяє рекомендувати такий режим для навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС з використанням АХФ. Підставу для ствердження такої ефективності надають результати ЕН.

Основні положення розділу викладені у публікаціях [55, 60, 64].

ВИСНОВКИ

У дослідженні обґрунтована методика навчання майбутніх філологів англійського ДС з використанням АХФ.

З метою дослідження рівня сформованості вмінь студентів з ДС нами було здійснено зріз цих умінь студентів III курсу у шести МВНЗ України наприкінці 2005-2006 навчального року.

Кожному студенту пропонувалося обговорити дві ситуації з двома різними співрозмовниками. Спілкування студентів записувалося на відеоплівку. У подальшому відеоплівка переглядалася викладачем-дослідником і ДС студентів оцінювалося за такими критеріями: відповідність комунікативної ситуації; мовна коректність висловлювання; темп мовлення; обсяг висловлювання; використання різних видів діалогічних єдностей; наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів; наявність ініціативних реплік; коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС; коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС; коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС; адекватне використання фонацій. Результати зрізу показали, що досягли достатнього рівня навченості — 0,7 [12, с. 52-69] 39 студентів з 114, тобто 34,21 %.

Для створення раціональної методики навчання необхідно було насамперед проаналізувати чинну Програму для МВНЗ (2001) та вимоги Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (2003), що дало можливість визначити сучасну мету та зміст навчання студентів III курсу МВНЗ англійського ДС. Метою навчання майбутніх філологів англійського ДС є формування в них іншомовної комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій), яка складається із сукупності знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання. У цьому дослідженні дотримуємося класифікації діалогів, запропонованій у роботі Т. І. Олійник [95]: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія). У Програмі (2001) чітко

не окреслено, які навички і вміння слід формувати, навчаючи студентів III курсу невербальних засобів спілкування ДС. Ми спробували їх визначити: уміння сприймати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС; уміння ідентифікувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС; уміння диференційовувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС; уміння співвідносити невербальні засоби спілкування з вербальними висловлюваннями під час ДС за змістом і послідовністю; уміння будувати вербальну та невербальну поведінку відповідно норм, прийнятих в англomовному соціумі; уміння використовувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час ДС (для презентації інформації про суб'єкт та об'єкт, підкреслення головного, переконання, прохання повторити інформацію, зміни значення вербального висловлювання, привертання уваги та ін.); уміння зіставляти британські невербальні засоби спілкування під час ДС з точки зору з українськими; уміння порівнювати британські невербальні засоби спілкування під час ДС з точки зору з українськими, виявляти ознаки схожості / відмінності; уміння аналізувати коректність власного ДС / інших учасників ДС; уміння пояснювати власні припущені під час ДС помилки / інших учасників ДС; уміння виправляти власні припущені помилки / інших учасників ДС.

Вивчення досліджень з проблем вербальної та невербальної комунікації дозволило визначити їх складові для навчання майбутніх філологів, які є важливими для ДС: вербальне спілкування: 1) лексичний рівень — лексичні одиниці, реалії, ономастичні одиниці, речення-кліше, фонові слова, фразеологізми, крилаті вирази, інформація культурознавчого плану, елементи знань соціального, економічного, політичного життя країни; 2) граматичний рівень — морфологія і синтаксис; 3) фонетичне оформлення — вимова, наголос, мелодія, темп, паузи, ритм, тембр; 4) мовець — його вік і стать; 5) наявність зорової опори на мовця; невербальне спілкування: 1) кінесичні елементи — міміка, усмішка, погляд, жести; 2) проксемічні елементи — дистанція, якої людина дотримується під час розмови та розташування тіла у

цих умовах; 3) такесичні елементи; 4) використання голосу. Нами також було запропоновано критерії відбору для навчання студентів-філологів британських жестів: 1) наявність смислового навантаження, 2) типовість, 3) застосування певними віковими групами, 4) орієнтація на сучасну дійсність. Результатом відбору стали виявлення 63 британських жестів і порівняння їх з жестами українців. З них ідентичними виявився 31 жест, відрізняється виконанням — 4 жести, відсутні — 28 жестів.

Нами було проаналізовано педагогічні та методичні базові характеристики навчання і обґрунтовано підхід до навчання ДС від елементів діалогу до діалогічних єдностей, мікродіалогу і діалогу.

Дослідження раціональної організації використання ВФГ для навчання англійського ДС вимагало проаналізувати ВФГ з метою визначення компонентів аудіо- та відеорядів. Ми дійшли висновку, що вербальний компонент — це усне мовлення в діалогічній та монологічній формах у кадрі з видимим мовцем; усне мовлення в діалогічній та монологічній формах за кадром, без видимого мовця; невербальний компонент — фонації, паузи, зітхання, інтонація, музика і шуми. У відеоряді ми визначили п'ять компонентів невербального характеру: 1) зображення людей — зовнішність, одяг, зачіска, макіяж; 2) динаміка мови тіла — кінесичні, проксемічні, такесичні елементи, артикуляційні рухи, поведінка; 3) простір (територія) комунікації; 4) вербальний компонент — письмове мовлення у формі листів, записок та надписів; 5) артефакти — обставини і предмети, залучені до процесу спілкування. Нами було також враховано такі варіанти їх сполучуваностей: ідентичність, контраст та контрапункт. Це дозволило дійти методичного висновку про доцільність починати навчання невербальних засобів спілкування з привертання уваги студентів до них у ситуаціях ідентичності, потім — контрапункту і згодом — контрасту для уникнення неправильного розуміння студентами змісту невербального засобу.

Серед ВФГ АХФ є найефективнішим засобом навчання ДС у МВНЗ. Вони більш повно і чітко, ніж автентичні навчальні відеокурси, які

відрізняються спрощеним вербальним відеорядом, відтворюють мовне середовище, демонструють мову в супроводі невербальних засобів спілкування, які притаманні „живому” мовленню. За умови відсутності іншомовного соціокультурного оточення АХФ сприяють засвоєнню студентами національної культури, звичаїв та традицій народу, мова якого вивчається.

Для правильного відбору АХФ відповідно до мети навчання було проведено аналіз методичної літератури, в результаті якого було визначено основні та специфічні критерії відбору. Адекватний відбір АХФ забезпечується використанням таких основних критеріїв: ступенем морально-етичного впливу на студента; мотиваційною значущістю; естетичною цінністю; соціокультурним потенціалом; урахуванням вокабуляру фільму і лексики студентів; жанровою різноманітністю; відповідністю тематиці, запропонованій навчальною програмою; автентичністю ВФГ.

Для навчання англійського ДС з невербальними засобами спілкування під час відбору важливо враховувати і специфічні критерії, які обґрунтовані у цьому дослідженні: достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування і нормативності вербальних висловлень і невербальних засобів, уживаних дійовими особами під час усного спілкування; доцільної тривалості фільму — до 80 хвилин, якщо фільм перевищує цей час, можливо випускати епізоди, мало пов'язані з його основним змістом; порівняно нескладної, здебільше лінійної послідовності подій у фільмі, без явищ ретроспекту, пересічення; урахування кількості дійових осіб — бажано, щоб кількість головних дійових осіб не перебільшувала шести; урахування темпу мовлення акторів — для студентів III курсу слід відбирати фільми із середнім темпом мовлення — 130 сл. / хв. Відповідно до цих критеріїв була здійснена сама процедура відбору, у результаті якої із 198 нами запропоновано список 44 АХФ для перегляду на III курсі МВНЗ.

Формування комунікативної компетенції в англійському ДС повинно відбуватися у вправах, що розміщені в ієрархічній послідовності. Важливими вимогами, що покладені в основу створення вправ на основі змісту АХФ, є

домінування комунікативних та умовно-комунікативних вправ, наявність / відсутність навчально-комунікативної ситуації, наявність / відсутність рольового компонента, новизна, наявність / відсутність опор, індивідуалізації процесу навчання, інтегроване навчання вербального і невербального компонентів ДС.

Дослідження положень використання динамічної ВФГ для навчання іншомовного спілкування засвідчило перевагу цілісно-частково-цілісного підходу роботи з АХФ. Спираючись на цей підхід, ми доповнили його вправами для навчання ДС. Вправи у створеній підсистемі розташовані відповідно до таких етапів: 1) соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією всього АХФ; 2) адаптивної рецепції під час перегляду АХФ з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць та невербальних засобів спілкування; 3) спеціального навчання слухової та візуальної рецепції на рівні фрагмента; 4) синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ; 5) рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента АХФ; 6) рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ.

На базі вказаних вище результатів дослідження нами було створено модель занять у межах одного навчального модуля, в якій передбачено поетапний процес навчання усного і писемного спілкування студентів-філологів і використовується АХФ та розроблена для нього підсистема вправ. Під час занять із застосуванням АХФ в двох варіантах моделі відбувалося навчання англійського ДС. У першому варіанті моделі співвідношення загальних і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування із застосуванням АХФ становить 4:1, у другому варіанті моделі — 3:2.

Для обґрунтування оптимального режиму використання АХФ нами було проведено ЕН. В експерименті взяло участь 40 студентів Київського національного лінгвістичного університету та Чернігівського державного

педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, які склали дві експериментальні групи ЕГ 1 (22 студента), які навчалися із співвідношення загальних і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування із застосуванням АХФ із як 4:1, та ЕГ 2 (18 студентів) — 3:2. Перед ЕН було зафіксовано майже однаковий рівень навченості у ЕГ 1 та ЕГ 2, встановлений у передекспериментальних зрізах — ЕГ 1 коефіцієнт навченості становив 0,55, а у ЕГ 2 — 0,54. Під час проведення передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів ДС студентів було зафіксовано на відеоплівку. Воно оцінювалося під час багаторазових переглядів з метою аналізу у відповідності до запропонованих нами наведених нижче критеріїв і оцінюванням певною кількістю балів.

Рівень сформованості компетенції в англійському ДС оцінювався відповідно до одинадцяти критеріїв. Група І. Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту: відповідність комунікативній ситуації; мовна коректність висловлювання; темп мовлення; обсяг висловлювання. Група ІІ. Специфічні критерії оцінювання ДС: використання різних видів діалогічних єдностей; наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів; наявність ініціативних реплік. Група ІІІ. Критерії оцінювання невербальних засобів ДС, притаманних британській спільноті: коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС; коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС; адекватне використання фонацій.

Аналіз результатів ЕН за першим і другим варіантом розробленої моделі у циклі занять з англійської мови засвідчив, що обидві моделі виявилися результативними, що було зафіксовано за допомогою післяекспериментальних зрізів, які оцінювалися за вищезгаданими критеріями. Із 40 студентів достатнього рівня навченості, визначеного В. П. Беспальком [12, с. 52-69], досягли 37 студентів, тобто 92,50 %. Не досягли належного рівня навченості 2 студента ЕГ 1 і 1 студент ЕГ 2, усього 3 студента або 7,50 %. Ці дані свідчать про достатню ефективність створеної моделі циклу занять для навчання

студентів III курсу інтегрованого навчання вербальних і невербальних засобів спілкування.

Порівняльний результат за вертикальним і горизонтальним характером експерименту розглядався шляхом зіставлення приросту вмінь ДС студентів ЕГ 1 і ЕГ 2.

Проаналізувавши одержані результати, необхідно визначити приріст за усіма групами критеріїв. Після ЕН приріст за середнє арифметичним на одного студента за загальними і специфічними критеріями оцінювання ДС склав: на студента ЕГ 1 — 41,78 бали, на студента ЕГ 2 — 45,54, тобто практично однаковий приріст у студентів ЕГ 1 і ЕГ 2, не зважаючи на те, що у студентів ЕГ 2 часу на виконання загальних вправ було менше, ніж у студентів ЕГ 1.

Після ЕН приріст за середнє арифметичним на одного студента за критеріями оцінювання невербального спілкування у студентів ЕГ 1 — 3,54 бала, студентів ЕГ 2 — 13,01 бала. Зрушення різниць склало 13,23 бала на користь студентів ЕГ 2, що свідчить про перевагу режиму навчання в ЕГ 2.

Аналіз результатів ЕН дозволив стверджувати, що із двох розроблених нами режимів роботи ефективнішим виявився той, в якому часове співвідношення загальних і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням із застосуванням АХФ становить 3:2.

Достовірність та надійність даних, отриманих у ході передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів, було перевірено методами математичної та статистичної обробки даних, обчислення вірогідності та надійності результатів за критерієм Стьюдента.

Загалом в експериментальному дослідженні брало участь 310 студентів 10-ти ВНЗ України: Житомирського державного університету імені Івана Франка, Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка, Київського міського університету імені Б. Грінченка, Маріупольського державного гуманітарного університету, Київського національного лінгвістичного університету, Національного педагогічного

університету імені М. П. Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Перспективу подальших досліджень проблеми вбачаємо в можливості використання та вдосконалення методики навчання ДС з використанням АХФ, запропонованої у цьому дослідженні, на матеріалах інших ІМ, залученням інших видів ВФГ та іншого контингенту студентів; розробці методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності з використанням ВФГ у позааудиторній роботі.

ЗМІСТ

ДОДАТОК А. Зразки ситуацій для зрізу визначення комунікативної компетенції у ДС студентів III курсу ВНЗ України

ДОДАТОК Б. Показники рівня сформованості комунікативної компетенції у англійському ДС кожного учасника зрізу

ДОДАТОК В. Функціональні типи діалогів і притаманні їм види діалогічних єдностей

ДОДАТОК Д. Функціональні групи та підгрупи британських жестів та їх порівняння з українськими

ДОДАТОК Ж. Перелік рекомендованих АХФ до програмної тематики для студентів III курсу МВНЗ

ДОДАТОК З. Результати передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у ДС студентів ЕГ 1 та ЕГ 2

ДОДАТОК К. Результати післяекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у ДС студентів ЕГ 1 та ЕГ 2

Додаток А

Зразки ситуацій для зрізу визначення сформованості комунікативної компетенції у англійському ДС студентів III курсу ВНЗ України

Представимо зразки ситуацій для діагностичного зрізу, який був проведений у 2005-2006 навчальному році у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Кам'янець-Подільському державному університеті імені Івана Огієнка, Київському міському університеті імені Б. Гринченка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя та Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка.

Перед початком діалогу викладач дізнавався, який фільм дивився студент № 1 і який не дивився студент № 2.

Ситуація 1

Student 1: *You're British. You're looking at the cinema poster about the film «... ». Your friend watched it. Ask him / her how he / she liked it because you want to get some information about this film and decide if you desire to go to see it.*

Student 2: *You're British. Your friend wants to know about the film «... » you've recently watched. Give him / her as much information as you can about it and ask his / her about what she / he expects from this film.*

Ситуація 2

Student 1: *You're a famous British producer who wants to make a soap opera. You are eager to find a new and exciting story for it. On the train in your compartment you meet an interesting and extremely talkative house-wife and make up your mind to elicit from her a plot for a new soap opera.*

Student 2: *Your companion in the compartment is a famous British producer who wants to make a new soap opera. You're a house-wife who is fond of soap operas and can share lots of interesting plots with the producer.*

Ситуація 3

Student 1: *You are the director of a British Cinema Centre and have to decide what great actor / actress to invite this month. Who is the best actor / actress to invite from your point of view? What makes him / her so great? Give your grounds in your conversation with the Center manager.*

Student 2: *You are the manager of a British Cinema Centre and have to decide what great actor / actress to invite this month. Who is the best actor / actress to invite from your point of view? What makes him / her so great? Give your grounds in your conversation with the director.*

Ситуація 4

Student 1: *You are a modern British painter. Your client would like to order a picture for his / her dining-room. Decide what picture your client expects.*

Student 2: *You are British. You've bought a new house and would like to order a picture for your dining-room. Discuss the picture with the painter.*

Ситуація 5

Student 1: *You are the director of a British Arts Centre and have to plan a program for this week. Discuss with your art manager and decide what kind of art exhibition you would like to organise and why.*

Student 2: *You are the art manager of a British Arts Centre and have to plan a program for this week. Decide what kind of art exhibition you would like to organise and why with your director.*

Ситуація 6

Student 1: *You're British. You're keen on contemporary art and are going to visit a new art exhibition. Invite your friend, decide what exhibition you would visit and why. Give your grounds.*

Student 2: *You're British. You're keen on classical art and are going to visit a new art exhibition with your friend. Invite your friend, decide what exhibition you would visit and why. Give your grounds.*

Додаток Б

Таблиця Б. 1.1

**Показники рівня сформованості комунікативної компетенції
в англійському ДС кожного учасника зрізу при виконанні завдань
зрізів (у балах)**

№	Уасник	Завдання 1	Завдання 2	Разом
1.	Л-ко	96	95	191
2.	Н-к	96	95	191
3.	М-ка	94	95	189
4.	Г-да	97	90	187
5.	Д-ик	89	97	186
6.	Л-ко	93	92	185
7.	П-ка	95	90	185
8.	І-ук	93	92	185
9.	Н-на	87	95	182
10.	Б-кий	87	94	181
11.	М-ко	92	89	181
12.	М-ва	90	90	180
13.	П-ко	93	85	178
14.	З-ко	86	91	177
15.	Х-т	87	89	176
16.	Л-уз	92	83	175
17.	П-ко	83	86	169
18.	А-ва	82	85	167
19.	К-ко	81	84	165
20.	Г-к	85	76	161
21.	В-во	78	81	159
22.	С-ан	78	79	157
23.	М-ик	76	80	156

Продовж. табл. Б. 1.1

24.	Г-ий	71	78	149
25.	С-ко	77	71	148
26.	Л-ко	72	76	148
27.	Р-ка	75	72	147
28.	К-ва	71	76	147
29.	Б-ва	75	71	146
30.	К-ар	71	75	146
31.	К-ук	76	70	146
32.	М-ко	69	76	145
33.	З-кий	73	71	144
34.	Н-ук	63	80	143
35.	Ш-да	74	69	143
36.	Р-ий	72	69	141
37.	Я-ко	69	72	141
38.	С-ий	69	71	140
39.	П-ко	72	68	140
40.	Г-ук	68	71	139
41.	Л-ка	66	61	127
42.	К-уб	62	61	123
43.	П-ко	69	52	121
44.	Т-ко	53	67	120
45.	І-ко	63	57	120
46.	Х-ко	53	57	120
47.	П-як	54	64	118
48.	Т-ч	58	59	117
49.	Л-ва	67	50	117
50.	Л-ва	56	61	117

Продовж. табл. Б. 1.1

51.	А-ик	57	57	114
52.	П-к	56	58	114
53.	Т-ва	60	54	114
54.	К-на	55	59	114
55.	В-ка	56	58	114
56.	П-ук	61	53	114
57.	Ж-го	49	65	114
58.	В-к	61	51	112
59.	А-єв	53	59	112
60.	Ш-ор	59	53	112
61.	С-ва	62	50	112
62.	М-ик	54	56	110
63.	К-оп	53	57	110
64.	С-ка	47	63	110
65.	Н-на	51	58	109
66.	Р-я	54	53	107
67.	Ф-ун	51	56	107
68.	К-ва	54	49	103
69.	Ф-ва	53	50	103
70.	М-ска	46	55	101
71.	Б-ко	51	49	100
72.	М-аш	42	57	99
73.	К-а	47	52	99
74.	Я-ко	41	57	98
75.	З-а	56	41	97
76.	В-ов	51	45	96
77.	С-ко	48	47	95
78.	Г-на	52	43	95

Продовж. табл. Б. 1.1

79.	Д-ч	46	47	93
80.	О-ко	35	56	91
81.	Л-к	43	46	89
82.	Р-ко	48	39	87
83.	М-ва	45	42	87
84.	С-як	41	45	86
85.	В-ка	43	42	85
86.	Н-ва	45	40	85
87.	Р-ва	40	44	84
88.	Г-ак	41	42	83
89.	Т-ак	49	34	83
90.	С-кин	45	37	82
91.	Т-ко	35	46	81
92.	П-ий	44	37	81
93.	В-ва	36	43	79
94.	Т-ко	38	41	79
95.	К-ва	43	34	77
96.	Б-ка	40	37	77
97.	Г-ко	41	36	77
98.	К-вич	47	30	77
99.	К-ко	43	28	71
100.	Б-ко	32	39	71
101.	Т-ка	30	39	69
102.	К-ук	36	31	67
103.	Б-к	36	31	67
104.	К-да	30	35	65
105.	М-ур	27	36	63
106.	П-к	34	27	61

Продовж. табл. Б. 1.1

107.	Ш-ва	32	29	61
108.	Д-ва	29	32	61
109.	В-ук	32	29	61
110.	Ф-ко	27	33	60
111.	А-ва	28	31	59
112.	Г-ук	31	28	59
113.	Г-дзе	31	27	58
114.	Ч-ко	33	25	58
РАЗОМ		6684	6681	13365

Міри центральної тенденції:

$M = 117,234$

$M_o = 114,00$

$M_e = 114,00$

Таблиця В. 1.1

Додаток В

Функціональні типи діалогів і притаманні їм види діалогічних єдностей

Типи діалогів	1 репліка	2 репліка	3 репліка
Діалог-розпитування	запит інформації		
		запит інформації	
		запит інформації	повідомлення інформації
		запит інформації з перепитуванням	повідомлення інформації
		запит інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запит інформації з повтором	
		запит інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		повідомлення інформації	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	емоційне висловлювання
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з уточненням	
	повідомлення інформації		
		запитання інформації	
		запитання інформації	повідомлення інформації
		запитання інформації з перепитуванням і повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запитання інформації з повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з перебиванням	повідомлення інформації
		Запитання інформації з уточненням	повідомлення інформації

Продовж. табл. В. 1.1

Діалог-розпитування	повідомлення інформації		
		повідомлення інформації	
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з уточненням	
		повідомлення спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	
Діалог-домовленість	запит інформації		
		запит інформації	
		запит інформації	повідомлення інформації
		запит інформації з перепитуванням	повідомлення інформації
		запит інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запит інформації з повтором	
		запит інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		повідомлення інформації	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	емоційне висловлювання
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з уточненням	

Продовж. табл. В. 1.1

Діалог-домовленість	повідомлення інформації	запитання інформації	
		запитання інформації	повідомлення інформації
		запитання інформації з перепитуванням і повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запитання інформації з повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з перебиванням	повідомлення інформації
		Запитання інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з уточненням	
		повідомлення спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	
	спонукання до дії		
		запит інформації	
			повідомлення інформації
		повідомлення інформації з повтором	
		спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	
Діалог-обмін враженнями / думками	повідомлення інформації		
		запитання інформації	
		запитання інформації	повідомлення інформації

Продовж. табл. В. 1.1

Діалог-обмін враженнями / думками	повідомлення інформації	запитання інформації з перепитуванням і повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запитання інформації з повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з перебиванням	повідомлення інформації
		Запитання інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з уточненням	
		повідомлення спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	
	запит інформації		
		запит інформації	
		запит інформації	повідомлення інформації
		запит інформації з перепитуванням	повідомлення інформації
		запит інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запит інформації з повтором	
		запит інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		повідомлення інформації	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	емоційне висловлювання
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з повтором	

Продовж. табл. В. 1.1

	емоційне висловлювання	повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з уточненням	
		запит інформації	
		запит інформації	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	
Діалог-обговорення / дискусія	повідомлення інформації		
		запитання інформації	
		запитання інформації	повідомлення інформації
		запитання інформації з перепитуванням і повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запитання інформації з повтором	повідомлення інформації
		запитання інформації з перебиванням	повідомлення інформації
		Запитання інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з уточненням	
		повідомлення спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	

Продовж. табл. В. 1.1

Діалог-обговорення / дискусія	емоційне висловлювання	запит інформації	
		запит інформації	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		спонукання до дії	
		емоційне висловлювання	
		етикетне висловлювання	
	запит інформації		
		запит інформації	
		запит інформації	повідомлення інформації
		запит інформації з перепитуванням	повідомлення інформації
		запит інформації з підхопленням	повідомлення інформації
		запит інформації з повтором	
		запит інформації з уточненням	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	
		повідомлення інформації	повідомлення інформації
		повідомлення інформації	емоційне висловлювання
		Повідомлення інформації з перепитуванням	
		повідомлення інформації з підхопленням	
		повідомлення інформації з повтором	
		повідомлення інформації з перебиванням	
		повідомлення інформації з уточненням	

Додаток Д

Таблиця Д. 1.1

**Функціональні групи та підгрупи британських жестів та їх
порівняння з українськими**

№	Опис британського жесту	Український варіант
АФЕКТИВНО-КОМУНІКАТИВНІ ЖЕСТИ		
I. ЖЕСТИ, ЯКІ ВІДОБРАЖАЮТЬ ПРОЦЕСИ І СТАНИ		
<i>Нервування</i>		
1	Дві руки одночасно різко підіймаються та опускаються доверху-донизу	ідентичний
2	Постукування пальцями по предмету	ідентичний
3	Рука різко підіймається доверху та відразу опускається донизу	ідентичний
4	На рівні стегон обидві долоні описують півкола	відсутній
5	На рівні стегон обидві долоні виконують хвилеподібний рух	відсутній
<i>Психічне відгородження</i>		
1	Руки переплетені на рівні грудей	ідентичний
2	Руки в замку	ідентичний
<i>Зосередженість</i>		
1	Рука притиснута до скроні	ідентичний
<i>Роздум</i>		
1	Долонь притиснута до підборіддя	ідентичний
2	Великі пальці обох рук потирають вказівні	ідентичний

Продовж. табл. Д. 1.1

3	Долоні декілька разів повільно зближуються	ідентичний
4	Долонь підпирає підборіддя	ідентичний
5	Долоні / долонь роблять / робить декілька рухів, наче описуючи півколо на рівні грудей	відсутній
Утома		
1	Проведення тильною стороною долоні по чолю	ідентичний
2	Вказівний та великий пальці на чолі, бровах	відсутній
Схвильованість		
1	Долонь прикриває рот	ідентичний
II. МОДАЛЬНІ ЖЕСТИ (СТАВЛЕННЯ, ОЦІНКА)		
Індиферентне ставлення		
1	Похитування з боку у бік кистю руки (пальці в сторони, долоня донизу)	відсутній (грубий)
Подяка, повага		
1	Потискання рук	ідентичний
2	Аплодування	ідентичний
Позитивне ставлення, згода		
1	Великий палець доверху	ідентичний
2	Поляскування по плечу / плечах	ідентичний

Продовж. табл. Д. 1.1

3	Хлопок у долоні	ідентичний
4	Дві руки на рівні грудей, долоні розправлені, декілька ритмічних рухів донизу	відсутній
5	Великий та вказівний пальці утворюють коло, решта витягнуті доверху	відсутній
Негативне ставлення, відмова		
1	Великий палець донизу	ідентичний
2	Розправлена долонь / долоні декілька разів робить / роблять рухи з боку в бік	відрізняється виконанням — в українців він менш емоційний
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ЖЕСТИ		
Презентація інформації про суб'єкт		
1	Указування відкритою долонею	ідентичний
2	Указування великим пальцем, решта пальців стиснута в кулак	відсутній
Презентація інформації про об'єкт		
1	Указування вказівним пальцем	ідентичний
2	Указування великим пальцем, інші зібрані в кулак	відсутній
РЕГУЛЯТОРНО-КОМУНІКАТИВНІ ЖЕСТИ		
І. КОНАТИВНІ ЖЕСТИ (СПОНУКАННЯ ДО ДІЇ, ПІДТРИМКА КОНТАКТУ)		
Підкреслення головного		
1	Указівний палець доверху	ідентичний
2	Указівний палець донизу	ідентичний
3	Великий та вказівний пальці утворюють коло, решта витягнуті догори, роблячи декілька рухів (жест ОК)	відсутній

Продовж. табл. Д. 1.1

4	Указівний та великий пальці утворюють коло	відсутній
5	Розкриті долоні паралельно на рівні грудей	відсутній
Переконання		
1	Кінцівки пальців на двох долонях притиснуті, долоні одночасно роблять декілька рухів на рівні грудей	відсутній
Прохання повторити інформацію		
1	Рука викидається, закрита долонь випростовується, потім знов закривається	ідентичний
2	Вказівний палець робить рух від вуха до вуха людини, з якою говорить	відрізняється виконанням — українці притискують долонь до вуха
3	Долоні / долонь роблять / робить декілька різких рухів, наче описуючи коло в напрямку до себе	відсутній
Зміна значення		
1	Дві руки, підняті на рівні плечей долонями від себе, стиснуті в кулак, великий та середній пальці одночасно розгинаються та згинаються, імітуючи лапки	відсутній
Привертання уваги		
1	Декілька рухів долонею до себе	ідентичний
2	Лягнути великим та середнім пальцями	відсутній
3	Піднята вгору рука, вказівний палець вгору, решта стиснуті в кулак	відсутній
4	Кисть розправлена, рука переходить з рівня поясу на рівень грудей	відсутній

Продовж. табл. Д. 1.1

Сигнали закінчення розмови			
1	Погляд на годинник, відсутній на руці		ідентичний
2	Указуванням за спину, назад, великим пальцем, решта зігнути в кулак		відсутній
Контролювання ситуації			
1	Руки в замку перед груддю		ідентичний
Прохання тиші			
1	Вказівний палець притиснутий до губів		ідентичний
2	Розправлені долоні / долонь декілька разів опускаються опускається донизу		ідентичний
II. ФАТИЧНА			
1	Розправлена права долонь покладена на серце	відданість країні, виконується під час гімну та ін. державної символіки	ідентичний
2	Долонь назовні, знак V показується вказівним і середнім пальцями, великий та інші пальці зігнути в долоні	перемога, мир	ідентичний
3	Витягнута доверху рука	зупинка таксі	ідентичний
4	Хресне знамення, три пальці доверху, донизу, вліво, вправо	захищати від недоброго	відрізняється виконанням, українці підіймають три пальці доверху, донизу,

Продовж. табл. Д. 1.1

5	Указування вказівним пальцем на скроню	хтось не товаришує з розумом	відрізняється виконанням — українці притискують вказівний палець до скроні
6	Простягнута вбік рука, стиснута в кулак із відігнутим великим пальцем	зупинка таксі	відсутній
7	Схрещені вказівні та середні пальці обох рук	приносить удачу	відсутній
8	Постукування по одній ніздрі вказівним пальцем	прохання залишити у таємниці предмет розмови або не совати носа не у свої справи	відсутній
9	Показувати пальцями букву V, долонь повернута до співрозмовника	образливе значення	відсутній
10	Вказівний палець однієї руки торкається один за одним верхівок пальців іншої руки, починаючи з мізинця	рахування	відсутній
11	Великий палець і решта інших утворюють трикутник, який стискається-розтискається	імітація розмови	відсутній

Продовж. табл. Д. 1.1

12	Дві руки піднято доверху, або на рівні грудей, одна долонь імітує лист паперу, інша — писання	прохання дати рахунок	відсутній
13	Піднятий вказівний палець	привертання уваги в ресторані, барі	відсутній
14	Піднята права рука зігнута в лікті, долонь розправлена	клятва	відсутній

Додаток Ж
Перелік рекомендованих АХФ
до програмної тематики для студентів III курсу МВНЗ

1. Cinema («Кіно»). "Actors" („Актори"), "Broadcast News" („Новини"), "Gods and Monsters" („Боги та монстри"), "Johnny English" („Агент Джонні Інгліш"), "Lost In Translation" („Труднощі перекладу"), "Love and Death on Long Island" („Кохання та смерть на острові"), "Mrs Doubtfire" („Місіс Даутфайер"), "RKO 281. The True Story of Citizen Kane" („Правдива історія про „Громадянина Кейна"), "Susie Gold" („Сьюзі Голд").

2. Art («Мистецтво»). "Surviving Picasso" („Пережити Пікассо").

3. Character and Personality («Характер та особистість»). "A Beautiful Mind" („Ігри розуму"), "Bridget Jones's Diary" („Щоденник Бріджет Джонс"), "Bridget Jones's Diary 2" („Щоденник Бріджет Джонс 2"), "Fever Pitch" („Лихоманка"), "Four Weddings and a Funeral" („Чотири весілля та один похорон"), "Hope Springs" („Надія залишається"), "I Capture the Castle" („Володарка Замку"), "Love Actually" („Реальне кохання"), "Mickey Blue Eyes" („Мікі Блакитні Очі"), "Rate Race" („Щуриний забіг"), "Susie Gold" („Сьюзі Голд"), "The Gathering Storm" („Шторм, що наближується"), "The Match" („Матч"), "The Remains of the Day" („Залишок дня"), "The Winter Guest" („Зимовий гість"), "Two Weeks Notice" („Кохання з двотижневим повідомленням"), "Unconditional Love" („Кохання без жодної умови"), "Wimbledon" („Уїмблдон").

4. The World Around Us («Світ навколо нас»). "Beethoven" („Бетховен"), "Contact" („Контакт"), "Deep Impact" („Великий вплив"), "Greenfingers" („Садівники") "Supervolcano" („Супервулкан"), "The Edge" („Край").

5. You Never Stop Learning («Ніколи не пізно вчитися»). "About A Boy" („Мій хлопчик"), "A Place for Annie" („Місце для Енні"), "Billy Elliot" („Біллі Еліот"), "Circle of Friends" („Коло друзів"), "Dead Poets Society" („Гурток

поетів”), *“I’ll Be There”* („Я буду поряд”), *“Mrs Doubtfire”* („Місіс Даутфайер”), *“The Family Man”* („Одружений чоловік”), *“What a Girl Wants”* („Чого хоче дівчинка”), *“Wonder Boys”* („Чудові хлопці“).

6. English in the World («Англійці у світі»). *“Bend It Like Beckham”* („Роби це як Бекхем”), *“Lost in Translation”* („Труднощі перекладу”), *“Spanish English”* („Іспанська англійська“).

Таблиця 3. 1.1

Результати виконання завдань передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у ДС
у студентів ЕГ 1 за 1-11 критеріями (у балах)

Учасник	Діалог	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС				Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за одне завдання (максимальна кількість балів — 100,00) Коефіцієнт навченості		
		відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 20,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 20,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 10,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 10,00)	використання різних видів ДС (максимальна кількість балів — 10,00)	наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 5,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 9,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)			адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 2,00)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. А-ва	1-й	12,00	10,00	6,00	2,00	2,00	1,00	3,00	0,50	1,00	2,00	1,00	2,00	-	42,50	0,52
	2-й	12,00	16,00	6,00	5,00	4,00	2,50	3,00	1,50	4,00	3,00	1,00	2,00	0,50	60,50	

Продовж. табл. 3. 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2. Б-ар	1-й	16,00	12,00	5,00	10,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	5,00	1,00	2,00	-	66,00	0,65
	2-й	14,00	14,00	5,00	10,00	2,00	2,50	3,00	2,50	3,00	4,00	1,00	2,00	0,50	63,50	
3. В-на	1-й	10,00	10,00	2,00	2,00	2,00	-	1,00	0,50	1,00	-	-	2,00	0,50	31,00	0,30
	2-й	8,00	8,00	2,00	1,00	2,00	0,50	2,00	0,50	1,00	1,00	1,00	2,00	0,50	29,50	
4. Д-ко	1-й	16,00	10,00	4,00	4,00	6,00	2,00	4,00	2,00	2,00	6,00	1,00	2,00	-	59,00	0,63
	2-й	16,00	14,00	4,00	7,00	4,00	3,00	3,00	2,00	5,00	5,00	1,00	2,00	-	66,00	
5. З-ка	1-й	6,00	8,00	4,00	3,00	6,00	1,50	3,50	0,50	3,00	4,00	1,00	2,00	-	42,50	0,51
	2-й	16,00	14,00	4,00	5,00	6,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	-	-	0,50	58,50	
6. З-ць	1-й	14,00	14,00	9,00	10,00	2,00	3,00	2,50	3,00	-	6,00	1,00	2,00	-	66,50	0,72
	2-й	16,00	14,00	9,00	10,00	6,00	3,00	2,00	1,50	5,00	7,00	1,00	2,00	1,00	77,50	
7. Єв-ко	1-й	12,00	12,00	4,00	6,00	2,00	2,00	0,50	1,50	3,00	7,00	1,00	2,00	-	53,00	0,51
	2-й	12,00	12,00	4,00	4,00	2,00	1,50	2,50	3,00	-	5,00	1,00	2,00	-	49,00	
8. Ки-ко	1-й	12,00	12,00	4,00	5,00	2,00	0,50	2,50	1,00	-	2,00	1,00	2,00	1,00	45,00	0,40
	2-й	6,00	14,00	4,00	2,00	2,00	0,50	1,00	1,00	-	2,00	1,00	2,00	-	35,50	
9. Кл-ко	1-й	8,00	12,00	5,00	10,00	2,00	2,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	55,00	0,58
	2-й	12,00	12,00	5,00	8,00	4,00	2,50	3,50	3,00	5,00	2,00	2,00	2,00	-	61,00	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
10. Ко-ко	1-й	12,00	12,00	5,00	5,00	4,00	1,00	2,00	1,00	3,00	6,00	1,00	2,00	1,00	55,00	0,48
	2-й	12,00	12,00	4,00	3,00	2,00	1,00	1,50	-	1,00	2,00	1,00	2,00	-	41,50	
11. Кр-ко	1-й	10,00	10,00	4,00	2,00	2,00	2,50	3,00	0,50	1,00	-	1,00	2,00	0,50	38,50	0,40
	2-й	10,00	10,00	4,00	5,00	2,00	0,50	1,00	0,50	1,00	4,00	1,00	2,00	0,50	41,50	
12. К-ук	1-й	12,00	16,00	6,00	10,00	6,00	3,00	2,00	1,50	5,00	3,00	1,00	2,00	-	67,50	0,67
	2-й	14,00	12,00	6,00	10,00	6,00	1,50	4,00	1,50	5,00	4,00	-	2,00	-	66,00	
13. Л-а	1-й	12,00	10,00	4,00	6,00	4,00	0,50	2,50	0,50	1,00	4,00	1,00	2,00	-	47,50	0,52
	2-й	10,00	12,00	4,00	5,00	6,00	2,00	4,00	1,00	5,00	6,00	1,00	-	-	56,00	
14. Л-ва	1-й	14,00	10,00	5,00	9,00	6,00	3,00	1,00	3,00	4,00	4,00	2,00	2,00	-	63,00	0,64
	2-й	14,00	12,00	5,00	7,00	6,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	2,00	2,00	-	64,00	
15. Л-ич	1-й	14,00	12,00	7,00	7,00	6,00	3,00	3,00	1,50	5,00	4,00	2,00	2,00	-	66,50	0,64
	2-й	14,00	14,00	7,00	7,00	6,00	1,50	2,50	0,50	1,00	4,00	2,00	2,00	-	61,50	
16. О-ко	1-й	12,00	12,00	5,00	8,00	4,00	2,00	1,50	2,00	-	8,00	2,00	2,00	-	58,50	0,64
	2-й	16,00	16,00	5,00	6,00	6,00	1,50	3,00	0,50	2,00	8,00	2,00	2,00	1,00	69,00	
17. П-а	1-й	12,00	12,00	3,00	2,00	4,00	2,50	3,00	1,00	1,00	7,00	1,00	2,00	0,50	51,00	0,52
	2-й	12,00	8,00	3,00	5,00	4,00	3,00	3,50	1,50	2,00	7,00	1,00	2,00	0,50	52,50	
18. П-ак	1-й	10,00	14,00	5,00	7,00	2,00	3,00	3,50	1,50	-	4,00	2,00	2,00	0,50	54,50	0,55
	2-й	14,00	14,00	5,00	10,00	2,00	3,00	2,00	0,50	-	2,00	1,00	2,00	-	55,50	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
19. П-ка	1-й	10,00	10,00	5,00	7,00	4,00	3,00	3,00	0,50	5,00	3,00	2,00	2,00	0,50	55,00	0,59
	2-й	10,00	10,00	5,00	9,00	6,00	3,00	3,00	2,50	5,00	4,00	2,00	2,00	0,50	62,00	
20. Т-ва	1-й	8,00	10,00	6,00	9,00	2,00	2,50	2,50	1,50	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	50,50	0,47
	2-й	12,00	10,00	6,00	2,00	2,00	1,00	2,50	1,50	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	44,00	
21. Ч-ва	1-й	10,00	12,00	6,00	6,00	4,00	1,50	3,00	2,50	2,00	8,00	2,00	2,00	1,00	60,00	0,61
	2-й	12,00	12,00	6,00	10,00	4,00	1,50	2,00	1,00	2,00	8,00	2,00	2,00	-	62,50	
22. Ю-ч	1-й	14,00	10,00	4,00	5,00	4,00	3,00	2,00	2,00	5,00	2,00	1,00	2,00	-	54,00	0,54
	2-й	10,00	12,00	4,00	10,00	2,00	3,00	2,50	3,00	-	3,00	2,00	2,00	1,00	54,50	
Разом		528,00	522,00	215,00	276,00	166,00	90,00	113,50	68,00	101,00	179,00	56,00	84,00	15,00	2413,50	
Середнє арифметичне за результатами виконання двох завдань		24,00	23,73	9,77	12,55	7,55	4,09	5,16	3,09	4,59	8,14	2,55	3,82	0,68	109,70	54,85
Максимально за результатами двох завдань		40,00	40,00	20,00	20,00	20,00	6,00	8,00	6,00	10,00	18,00	4,00	4,00	4,00	200,00	

Таблиця 3. 1.2

Результати виконання завдань передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у ДС
у студентів ЕГ 2 за 1-11 критеріями (у балах)

Учасник	Діалог	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС					Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за одне завдання (максимальна кількість балів — 100,00)	
		Відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 20,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 10,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 6,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 2,00)	використання різних видів ДС (максимальна кількість балів — 10,00)	Наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 5,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 9,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 2,00)	16	17
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1. Ка-ий	1-й	12,00	10,00	6,00	2,00	2,00	1,00	3,00	0,50	1,00	2,00	1,00	2,00	-	42,50	0,52
	2-й	12,00	16,00	6,00	5,00	4,00	2,50	3,00	1,50	4,00	3,00	1,00	2,00	0,50	60,50	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2. Ко-ун	1-й	14,00	12,00	4,00	10,00	4,00	2,00	2,50	3,00	3,00	2,00	-	2,00	-	58,50	0,58
	2-й	12,00	14,00	4,00	8,00	4,00	2,50	2,50	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00	0,50	57,50	
3. Ко-ця	1-й	10,00	10,00	5,00	6,00	6,00	3,00	4,00	1,50	4,00	2,00	1,00	-	0,50	53,00	0,55
	2-й	12,00	10,00	5,00	9,00	2,00	2,50	4,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00	-	56,50	
4. Ку-ва	1-й	10,00	10,00	5,00	8,00	4,00	2,00	3,00	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00	0,50	52,50	0,52
	2-й	10,00	10,00	5,00	8,00	4,00	3,00	4,00	1,00	-	3,00	1,00	2,00	-	51,00	
5. Ле-ий	1-й	10,00	8,00	3,00	4,00	6,00	3,00	4,00	2,00	5,00	1,00	1,00	-	0,50	47,50	0,46
	2-й	10,00	8,00	3,00	6,00	4,00	2,50	4,00	2,00	-	1,00	2,00	2,00	-	44,50	
6. Ло-да	1-й	14,00	14,00	7,00	8,00	4,00	1,50	3,50	0,50	5,00	4,00	2,00	2,00	-	65,50	0,62
	2-й	12,00	14,00	6,00	8,00	2,00	3,00	1,50	2,00	2,00	4,00	1,00	2,00	-	57,50	
7. Ма-ва	1-й	12,00	12,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	-	2,00	0,50	43,50	0,44
	2-й	10,00	10,00	3,00	2,00	4,00	0,50	1,50	1,00	4,00	4,00	1,00	2,00	1,00	44,00	
8. М-юк	1-й	14,00	10,00	5,00	4,00	6,00	3,00	3,50	1,00	3,00	3,00	-	2,00	0,50	55,00	0,60
	2-й	10,00	14,00	5,00	9,00	6,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	2,00	0,50	65,50	
9. Пн-ук	1-й	12,00	12,00	5,00	7,00	6,00	3,00	4,00	1,00	3,00	7,00	1,00	2,00	1,00	64,00	0,60
	2-й	14,00	8,00	5,00	6,00	4,00	2,50	4,00	0,50	1,00	7,00	1,00	2,00	-	55,00	

Продовж. табл. 3. 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
10.Пр-ко	1-й	12,00	12,00	4,00	4,00	2,00	2,50	3,00	1,00	4,00	2,00	1,00	2,00	0,50	50,00	0,46
	2-й	12,00	12,00	4,00	3,00	2,00	1,00	1,50	-	1,00	2,00	1,00	2,00	-	41,50	
11. Са-та	1-й	8,00	12,00	4,00	5,00	6,00	1,50	3,50	1,00	2,00	6,00	1,00	2,00	-	52,00	0,51
	2-й	14,00	8,00	4,00	5,00	6,00	1,50	1,00	1,00	1,00	6,00	1,00	2,00	-	50,50	
12. Се-ко	1-й	10,00	8,00	4,00	2,00	4,00	2,50	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00	-	41,50	0,48
	2-й	12,00	14,00	4,00	5,00	4,00	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	0,50	53,50	
13. Ти-ко	1-й	4,00	12,00	5,00	4,00	4,00	1,50	2,50	1,50	3,00	1,00	-	2,00	1,00	41,50	0,52
	2-й	10,00	16,00	5,00	5,00	6,00	2,50	4,00	2,00	2,00	8,00	1,00	-	1,00	62,50	
14. У-ий	1-й	18,00	14,00	10,00	10,00	6,00	3,00	3,00	3,00	4,00	2,00	1,00	2,00	-	76,00	0,75
	2-й	14,00	14,00	10,00	10,00	6,00	3,00	3,00	3,00	5,00	3,00	1,00	2,00	0,50	74,50	
15. Фр-я	1-й	10,00	10,00	6,00	6,00	2,00	2,50	4,00	1,50	1,00	2,00	2,00	2,00	-	49,00	0,51
	2-й	10,00	10,00	5,00	8,00	4,00	1,50	3,00	-	4,00	2,00	2,00	2,00	0,50	52,00	
16. Хо-ва	1-й	8,00	8,00	4,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	4,00	1,00	1,00	2,00	0,50	40,50	0,42
	2-й	10,00	10,00	4,00	5,00	4,00	1,00	4,00	1,50	3,00	1,00	-	-	0,50	44,00	
17. Че-ко	1-й	16,00	10,00	5,00	4,00	6,00	1,50	1,50	0,50	1,00	7,00	1,00	2,00	-	55,50	0,59
	2-й	10,00	10,00	5,00	8,00	8,00	1,50	4,00	1,00	5,00	7,00	1,00	2,00	-	62,50	
18. Ч-ук	1-й	10,00	10,00	6,00	4,00	6,00	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	2,00	2,00	-	59,00	0,65
	2-й	10,00	12,00	6,00	10,00	8,00	3,00	4,00	3,00	5,00	6,00	2,00	2,00	0,50	71,50	

Продовж. табл. 3. 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Разом		408,00	404,00	180,00	214,00	160,00	79,50	111,00	55,50	104,00	122,00	38,00	64,00	11,50	1951,50	
Середнє арифметичне за результатами виконання двох завдань		22,67	22,44	10,00	11,89	8,89	4,42	6,17	3,08	5,78	6,78	2,11	3,56	0,64	108,42	54,21
Максимально за результатами двох завдань		40,00	40,00	20,00	20,00	20,00	6,00	8,00	6,00	10,00	18,00	4,00	4,00	4,00	200,00	

Таблиця 3. 1.3

Результати передекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у ДС у студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 за перший і другий діалоги, розташовані від найбільшого до найменшого результатів (у балах та за коефіцієнтом навченості)

ЕГ 1				ЕГ 2			
№	Учасник	Отримані бали	Коефіцієнт навченості	№	Учасник	Отримані бали	Коефіцієнт навченості
1	З-ць	144,00	0,72	1	У-ий	150,50	0,75
2	К-ук	133,50	0,67	2	Ч-ук	130,50	0,65
3	Б-ар	129,50	0,65	3	Ло-да	123,00	0,62
4	Л-ич	128,00	0,64	4	М-юк	120,50	0,60
5	О-ко	127,50	0,64	5	Пн-ук	119,00	0,60
6	Л-ва	127,00	0,64	6	Че-ко	118,00	0,59
7	Д-ко	125,00	0,63	7	Ко-ун	116,00	0,58
8	Ч-ва	122,50	0,61	8	Ко-ця	109,50	0,55
9	П-ка	117,00	0,59	9	Ти-ко	104,00	0,52
10	Кл-ко	116,00	0,58	10	Ку-ва	103,50	0,52
11	П-ак	110,00	0,55	11	Ка-ий	103,00	0,52
12	Ю-ч	108,50	0,54	12	С-та	102,50	0,51
13	Л-а	103,50	0,52	13	Фр-я	101,00	0,51
14	П-а	103,50	0,52	14	Се-ко	95,00	0,48
15	А-ва	103,00	0,52	15	Ле-ий	92,00	0,46
16	Єв-ко	102,00	0,51	16	Пр-ко	91,50	0,46
17	З-ка	101,00	0,51	17	Ма-ва	87,50	0,44
18	Ко-ко	96,50	0,48	18	Х-ва	84,50	0,42
19	Т-ва	94,50	0,47				
20	Ки-ко	80,50	0,40				
21	Кр-ко	80,00	0,40				
	В-на	60,50	0,30				

Разом	2413,50		Разом	1951,50	
Середнє арифметичне	109,70	Досяг рівня навченості 1 студент (4,50 %)	Середнє арифметичне	108,42	Досяг рівня навченості 1 студент (5,50 %)

Під час підрахування коефіцієнта навченості ми керувалися такими математичними підрахунками:

0,0025 та 0,0040 відносили до меншого показника,

0,0075 та 0,0050 — до більшого показника.

Наприклад:

№	Учасник	Отримані бали	Коефіцієнт навченості	Коефіцієнт навченості (з округленням)
1	З-ць	144,00	0,7200	0,72
2	К-ук	133,50	0,6675	0,67
3	Б-ар	129,50	0,6475	0,65
4	Л-ич	128,00	0,6400	0,64
5	О-ко	127,50	0,6375	0,64
6	Л-ва	127,00	0,6350	0,64
7	Д-ко	125,00	0,6250	0,63
8	Ч-ва	122,50	0,6125	0,61

Таблиця 3. 1.4

Обчислення абсолютної і середньої частоти у ЕГ 1 для визначення істотності або неістотності розходження середньої частоти у ЕГ 1 та ЕГ 2 за допомогою критерію Стюдента (передекспериментальний зріз)

№	Учасник ЕГ 1	X_i	$\Delta X_i = X_i - X_{\text{сеп}}$	ΔX_i^2
1.	З-ць	144,00	34,30	1176,49
2.	К-ук	133,50	23,80	566,44
3.	Б-ар	129,50	19,80	392,04
4.	Л-ич	128,00	18,30	334,89
5.	О-ко	127,50	17,80	316,84
6.	Л-ва	127,00	17,30	299,29
7.	Д-ко	125,00	15,30	234,09
8.	Ч-ва	122,50	12,80	163,84
9.	П-ка	117,00	7,30	53,29
10.	КЛ-ко	116,00	6,30	39,69
11.	П-ак	110,00	0,30	0,09
12.	Ю-ч	108,50	- 1,20	1,44
13.	Л-а	103,50	- 6,20	38,44
14.	П-а	103,50	- 6,20	38,44
15.	А-ва	103,00	- 6,70	44,89
16.	Єв-ко	102,00	- 7,70	59,29
17.	З-ка	101,00	- 8,70	75,69
18.	КЛ-ко	96,50	- 13,20	174,24
19.	Т-ва	94,50	- 15,20	231,04
20.	Ки-ко	80,50	- 29,20	852,64
21.	Кр-ко	80,00	- 29,70	882,09
22.	В-на	60,50	- 49,20	2420,64
Разом		2413,50		8395,83

Обчислення абсолютної і середньої частоти у ЕГ 2 для визначення істотності або неістотності розходження середньої частоти у ЕГ 1 та ЕГ 2 за допомогою критерію Стьюдента (передекспериментальний зріз)

№	Учасник ЕГ 2	Y_i	$\Delta Y_i = Y_i - Y_{\text{сеп}}$	ΔY_i^2
1.	У-ий	150,50	42,08	1770,73
2.	Ч-ук	130,50	22,08	487,53
3.	Ло-да	123,00	14,58	212,58
4.	М-юк	120,50	12,08	145,93
5.	Пн-ук	119,00	10,58	111,94
6.	Че-ко	118,00	9,58	91,78
7.	Ко-ун	116,00	7,58	57,46
8.	Ко-ця	109,50	1,08	1,17
9.	Ти-ко	104,00	- 4,42	19,54
10.	Ку-ва	103,50	- 4,92	24,21
11.	Ка-ий	103,00	- 5,42	29,38
12.	С-та	102,50	- 5,92	35,05
13.	Фр-я	101,00	- 7,42	55,06
14.	Се-ко	95,00	- 13,42	180,1
15.	Ле-ий	92,00	- 16,42	269,62
16.	Пр-ко	91,50	- 16,92	286,29
17.	Ма-ва	87,50	- 20,29	437,65
18.	Х-ва	84,50	- 23,92	572,17
Разом		1951,50		4788,19

Таблиця К. 1.1

**Результати виконання завдань післяекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції
у ДС у студентів ЕГ 1 за 1-11 критеріями (у балах)**

Учасник	Діалог	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС				Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за одне завдання (максимальна кількість балів — 100,00) Коефіцієнт навченості		
		відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 20,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 20,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 10,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 10,00)	використання різних видів ДЄ (максимальна кількість балів — 10,00)	наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 5,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 9,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)			адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 2,00)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. А-ва	1-й	18,00	14,00	8,00	10,00	8,00	3,00	4,00	3,00	4,00	7,00	2,00	2,00	0,50	83,50	0,84
	2-й	16,00	14,00	8,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,50	5,00	7,00	2,00	2,00	0,50	84,00	

Продовж. табл. К. 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2. Б-ар	1-й	18,00	16,00	7,00	9,00	10,00	3,00	3,00	3,00	5,00	4,00	2,00	2,00	0,50	82,50	0,84
	2-й	20,00	16,00	8,00	9,00	10,00	2,00	3,00	3,00	5,00	5,00	2,00	2,00	1,00	86,00	
3. В-на	1-й	16,00	10,00	4,00	9,00	6,00	2,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	2,00	1,00	66,00	0,67
	2-й	16,00	14,00	4,00	7,00	6,00	1,00	4,00	2,50	4,00	4,00	2,00	2,00	1,00	67,50	
4. Д-ко	1-й	20,00	16,00	6,00	9,00	10,00	3,00	4,00	2,50	5,00	6,00	2,00	2,00	0,50	86,00	0,84
	2-й	18,00	16,00	6,00	10,00	8,00	3,00	3,50	2,50	4,00	6,00	2,00	2,00	1,00	82,00	
5. З-ка	1-й	20,00	12,00	6,00	10,00	8,00	3,00	4,00	2,00	3,00	6,00	2,00	2,00	1,00	79,00	0,81
	2-й	16,00	18,00	7,00	9,00	8,00	3,00	4,00	3,00	5,00	5,00	2,00	2,00	1,00	83,00	
6. З-ць	1-й	18,00	16,00	10,00	9,00	8,00	3,00	3,00	3,00	4,00	5,00	2,00	2,00	1,50	84,50	0,85
	2-й	20,00	16,00	9,00	10,00	10,00	1,00	3,00	3,00	4,00	5,00	2,00	2,00	1,00	86,00	
7. Єв-ко	1-й	18,00	14,00	8,00	9,00	10,00	3,00	4,00	2,00	5,00	6,00	1,00	2,00	2,00	84,00	0,83
	2-й	20,00	12,00	7,00	10,00	8,00	3,00	4,00	3,00	5,00	5,00	1,00	2,00	1,00	81,00	
8. Ки-ко	1-й	16,00	12,00	6,00	9,00	8,00	3,00	3,00	2,00	5,00	3,00	1,00	2,00	1,50	71,50	0,71
	2-й	16,00	12,00	6,00	9,00	8,00	2,00	3,00	2,50	4,00	3,00	2,00	2,00	1,00	70,50	
9. Кл-ко	1-й	16,00	14,00	8,00	9,00	8,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	1,00	2,00	1,00	73,50	0,73
	2-й	16,00	16,00	8,00	8,00	6,00	3,00	4,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	0,50	72,50	

Продовж. табл. К. 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
10. Ко-ко	1-й	16,00	14,00	6,00	10,00	6,00	2,00	3,00	2,50	3,00	5,00	1,00	2,00	1,00	71,50	0,71
	2-й	16,00	14,00	7,00	9,00	6,00	2,00	3,00	2,50	3,00	3,00	2,00	2,00	0,50	70,00	
11. Кр-ко	1-й	14,00	14,00	7,00	10,00	8,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	1,00	2,00	1,00	71,50	0,73
	2-й	16,00	14,00	6,00	9,00	8,00	3,00	3,50	2,50	4,00	4,00	1,00	2,00	1,00	74,00	
12. К-ук	1-й	18,00	16,00	7,00	10,00	8,00	3,00	3,00	2,50	4,00	5,00	1,00	2,00	1,00	80,50	0,81
	2-й	18,00	18,00	8,00	10,00	8,00	2,00	3,00	3,00	3,00	5,00	1,00	1,00	1,00	81,00	
13. Л-а	1-й	16,00	12,00	7,00	9,00	8,00	3,00	3,00	2,50	4,00	5,00	1,00	2,00	1,00	73,50	0,76
	2-й	18,00	12,00	6,00	10,00	8,00	3,00	3,00	2,50	4,00	6,00	2,00	2,00	1,00	77,50	
14. Л-ва	1-й	18,00	14,00	7,00	9,00	8,00	2,00	2,00	2,50	3,00	5,00	2,00	2,00	1,50	76,00	0,77
	2-й	18,00	14,00	6,00	10,00	10,00	3,00	2,00	2,50	4,00	4,00	1,00	2,00	1,00	77,50	
15. Л-ич	1-й	18,00	16,00	8,00	10,00	8,00	3,00	3,00	2,50	5,00	7,00	1,00	1,00	1,00	83,50	0,85
	2-й	18,00	18,00	8,00	10,00	10,00	2,00	3,00	2,50	5,00	6,00	1,00	2,00	1,00	86,50	
16. О-ко	1-й	18,00	16,00	8,00	9,00	6,00	3,00	2,00	3,00	4,00	7,00	1,00	2,00	1,00	80,00	0,82
	2-й	16,00	18,00	8,00	10,00	8,00	2,00	2,00	3,00	5,00	6,00	2,00	2,00	1,50	83,50	
17. П-а	1-й	16,00	12,00	5,00	9,00	6,00	2,50	4,00	2,50	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	66,00	0,67
	2-й	16,00	12,00	5,00	9,00	6,00	2,50	4,00	2,50	3,00	3,00	2,00	2,00	1,00	68,00	
18. П-ак	1-й	16,00	16,00	6,00	10,00	8,00	3,00	2,00	1,00	4,00	4,00	1,00	2,00	1,50	74,50	0,75
	2-й	16,00	16,00	6,00	10,00	8,00	3,00	2,00	2,00	4,00	7,00	1,00	2,00	1,50	75,50	

Продовж. табл. К. 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
19. П-ка	1-й	16,00	14,00	6,00	10,00	6,00	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00	1,00	2,00	1,00	69,00	0,70
	2-й	16,00	12,00	7,00	9,00	6,00	3,00	2,00	2,00	3,00	6,00	1,00	2,00	1,50	70,50	
20. Т-ва	1-й	20,00	14,00	8,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	6,00	1,00	2,00	1,00	87,00	0,86
	2-й	18,00	16,00	8,00	9,00	8,00	3,00	4,00	2,00	5,00	7,00	1,00	2,00	1,00	84,00	
21. Ч-ва	1-й	18,00	12,00	8,00	9,00	10,00	2,00	3,00	3,00	4,00	5,00	2,00	2,00	1,00	79,00	0,78
	2-й	16,00	12,00	8,00	9,00	8,00	2,00	3,00	3,00	5,00	7,00	2,00	2,00	1,00	78,00	
22. Ю-ч	1-й	18,00	14,00	6,00	9,00	8,00	3,00	3,00	3,00	2,00	5,00	2,00	2,00	0,50	75,50	0,74
	2-й	18,00	14,00	5,00	9,00	8,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	2,00	1,00	74,00	
Разом		760,00	632,00	303,00	412,00	352,00	116,00	138,00	112,50	173,00	215,00	66,00	86,00	45,00	3410,50	
Середнє арифметичне за результатами виконання двох завдань		34,55	28,73	13,77	18,73	16,00	5,27	6,27	5,11	7,86	9,77	3,00	3,91	2,05	155,02	77,51
Максимально за результатами двох завдань		40,00	40,00	20,00	20,00	20,00	6,00	8,00	6,00	10,00	18,00	4,00	4,00	4,00	200,00	

Таблиця К. 1.2

**Результати виконання завдань післяекспериментального зрізу сформованості комунікативної компетенції у
ДС у студентів ЕГ 2 за 1-11 критеріями (у балах)**

Учасник	Діалог	Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту				Специфічні критерії оцінювання ДС				Критерії оцінювання невербальних засобів ДС				Разом за одне завдання (максимальна кількість балів — 100,00)		Коефіцієнт навченості
		відповідність комунікативної ситуації (максимальна кількість балів — 20,00)	мовна коректність висловлювання (максимальна кількість балів — 20,00)	темп мовлення (максимальна кількість балів — 10,00)	обсяг висловлювання (максимальна кількість балів — 10,00)	використання різних видів ДС (максимальна кількість балів — 10,00)	наявність специфічних для ДС лінгвістичних засобів			наявність ініціативних реплік (максимальна кількість балів — 5,00)	коректне розуміння / використання кінесичних засобів (максимальна кількість балів — 9,00)	коректне розуміння / використання проксемічних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	коректне розуміння / використання такесичних засобів (максимальна кількість балів — 2,00)	адекватне використання фонацій (максимальна кількість балів — 2,00)	Разом за одне завдання (максимальна кількість балів — 100,00)	Коефіцієнт навченості
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Ка-ий	1-й	20,00	16,00	10,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	9,00	2,00	2,00	1,00	95,00	0,94
	2-й	18,00	16,00	10,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	9,00	2,00	2,00	1,50	93,50	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2. Ко-ун	1-й	20,00	16,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,00	91,00	0,88
	2-й	18,00	14,00	6,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	4,00	8,00	2,00	2,00	1,00	85,00	
3. Ко-ця	1-й	16,00	10,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	6,00	2,00	2,00	1,00	79,00	0,80
	2-й	16,00	12,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	6,00	2,00	2,00	1,00	81,00	
4. Ку-ва	1-й	16,00	12,00	6,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	3,00	7,00	2,00	2,00	1,00	79,00	0,82
	2-й	18,00	12,00	6,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,50	84,50	
5. Ле-ий	1-й	16,00	10,00	4,00	7,00	6,00	3,00	4,00	3,00	4,00	8,00	2,00	2,00	2,00	71,00	0,70
	2-й	16,00	10,00	4,00	7,00	6,00	3,00	3,00	3,00	3,00	8,00	2,00	2,00	2,00	69,00	
6. Ло-да	1-й	20,00	16,00	9,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	9,00	2,00	2,00	1,50	94,50	0,91
	2-й	18,00	14,00	9,00	10,00	10,00	3,00	3,50	3,00	5,00	6,00	2,00	2,00	1,00	86,50	
7. Ма-ва	1-й	16,00	14,00	5,00	9,00	6,00	3,00	2,50	2,00	2,00	6,00	2,00	2,00	1,00	70,50	0,68
	2-й	14,00	12,00	5,00	8,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	6,00	2,00	2,00	1,00	65,00	
8. М-юк	1-й	20,00	14,00	7,00	10,00	6,00	3,00	4,00	2,00	5,00	6,00	2,00	2,00	1,50	82,50	0,84
	2-й	18,00	16,00	6,00	10,00	8,00	3,00	4,00	3,00	5,00	7,00	2,00	2,00	1,00	85,00	
9. Пн-ук	1-й	16,00	14,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,50	4,00	8,00	2,00	2,00	1,50	84,00	0,85
	2-й	18,00	12,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,00	5,00	8,00	2,00	2,00	2,00	85,00	

Продовж. табл. К. 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
10.Пр-ко	1-й	16,00	14,00	6,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,50	84,50	0,86
	2-й	18,00	14,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,50	5,00	8,00	2,00	2,00	2,00	87,50	
11. Са-та	1-й	16,00	14,00	6,00	10,00	8,00	3,00	4,00	2,50	3,00	9,00	2,00	2,00	2,00	81,50	0,76
	2-й	16,00	8,00	5,00	10,00	6,00	2,00	3,50	2,00	5,00	7,00	2,00	2,00	2,00	70,50	
12. Се-ко	1-й	16,00	10,00	6,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,50	5,00	9,00	2,00	2,00	2,00	81,50	0,80
	2-й	16,00	14,00	6,00	10,00	6,00	3,00	4,00	2,00	3,00	9,00	2,00	2,00	2,00	79,00	
13. Ти-ко	1-й	18,00	14,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,00	5,00	7,00	2,00	2,00	2,00	86,00	0,89
	2-й	18,00	16,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	9,00	2,00	2,00	2,00	91,00	
14. У-ий	1-й	20,00	20,00	10,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	1,00	2,00	98,00	0,97
	2-й	20,00	18,00	10,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,00	96,00	
15. Фр-я	1-й	16,00	12,00	6,00	9,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	6,00	2,00	1,00	1,00	78,00	0,81
	2-й	16,00	14,00	6,00	9,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	7,00	2,00	2,00	2,00	83,00	
16. Хо-ва	1-й	18,00	14,00	6,00	10,00	10,00	3,00	4,00	2,50	5,00	7,00	2,00	2,00	2,00	85,50	0,81
	2-й	18,00	14,00	6,00	8,00	6,00	2,50	4,00	2,50	3,00	7,00	2,00	2,00	1,00	76,00	
17. Че-ко	1-й	18,00	14,00	8,00	10,00	8,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,00	86,00	0,86
	2-й	16,00	14,00	7,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,00	85,00	
18. Ч-ук	1-й	18,00	14,00	8,00	10,00	10,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	2,00	89,00	0,88
	2-й	20,00	12,00	8,00	10,00	8,00	3,00	4,00	3,00	5,00	8,00	2,00	2,00	1,50	86,50	

Продовж. табл. К. 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Разом		628,00	490,00	247,00	347,00	318,00	106,50	138,50	98,00	163,00	274,00	72,00	70,00	53,50	3005,50	
Середнє арифметичне за результатами виконання двох завдань		34,89	27,22	13,72	19,28	17,66	5,92	7,69	5,44	9,06	15,22	4,00	3,90	2,97	166,97	83,48
Максимально за результатами двох завдань		40,00	40,00	20,00	20,00	20,00	6,00	8,00	6,00	10,00	18,00	4,00	4,00	4,00	200,00	

**Результати післяекспериментального зрізу сформованості
комунікативної компетенції у ДС у студентів ЕГ 1 та ЕГ 2 за перший і
другий діалоги разом, розташовані від найбільшого до найменшого
результатів (у балах та за коефіцієнтом навченості)**

ЕГ1				ЕГ2			
№	Учасник	Отримані бали	Коефіцієнт навченості	№	Учасник	Отримані бали	Коефіцієнт навченості
1	Т-ва	171,00	0,86	1	У-ий	194,00	0,97
2	З-ць	170,50	0,85	2	Ка-ий	188,50	0,94
3	Л-ич	170,00	0,85	3	Ло-да	181,00	0,91
4	Б-ар	168,50	0,84	4	Ти-ко	177,00	0,89
5	Д-ко	168,00	0,84	5	Ко-ун	176,00	0,88
6	А-ва	167,50	0,84	6	Ч-ук	175,50	0,88
7	Єв-ко	165,00	0,83	7	Пр-ко	172,00	0,86
8	О-ко	163,50	0,82	8	Че-ко	171,00	0,86
9	З-ка	162,00	0,81	9	Пн-ук	169,00	0,85
10	К-ук	161,50	0,81	10	М-юк	167,50	0,84
11	Ч-ва	157,00	0,79	11	Ку-ва	163,50	0,82
12	Л-ва	153,50	0,77	12	Хо-ва	161,50	0,81
13	Л-а	151,00	0,76	13	Фр-я	161,00	0,81
14	П-ак	150,00	0,75	14	Се-ко	160,50	0,80
15	Ю-ч	149,50	0,75	15	Ко-ця	160,00	0,80
16	Кл-ко	146,00	0,73	16	Са-та	152,00	0,76
17	Кр-ко	145,50	0,73	17	Ле-ий	140,00	0,70
18	Ки-ко	142,00	0,71	18	Ма-ва	135,50	0,68
19	Ко-ко	141,50	0,71				
20	П-ка	139,50	0,70				
21	П-а	134,00	0,67				
22	В-на	133,50	0,67				

Разом	3410,50		Разом	3005,50	
Середнє арифметичне	155,02	Досягли достатнього рівня навченості 20 студентів (90,91 %)	Середнє арифметичне	166,97	Досягли достатнього рівня навченості 17 студентів (94,45 %)

Під час підраховування коефіцієнту навченості ми керувалися такими математичними підрахунками:

0,0025 та 0,0040 відносили до меншого показника,

0,0075 та 0,0050 — до більшого показника.

Наприклад:

№	Учасник	Отримані бали	Коефіцієнт навченості	Коефіцієнт навченості (з округленням)
1	Т-ва	171,00	0,86	0,855
2	З-ць	170,50	0,85	0,8525
3	Л-ич	170,00	0,85	0,85
4	Б-ар	168,50	0,84	0,8425
5	Д-ко	168,00	0,84	0,84
6	А-ва	167,50	0,84	0,8375
7	Єв-ко	165,00	0,83	0,825
8	О-ко	163,50	0,82	0,8175

Обчислення абсолютної і середньої частоти у ЕГ 1 для визначення істотності або неістотності розходження середньої частоти у ЕГ 1 та ЕГ 2 за допомогою критерію Стюдента (післяекспериментальний зріз)

№	Учасник ЕГ 1	X_i	$\Delta X_i = X_i - X_{\text{сеп}}$	ΔX_i^2
1.	Т-ва	171,00	15,98	255,3604
2.	З-ць	170,50	15,48	239,6304
3.	Л-ич	170,00	14,98	224,4004
4.	Б-ар	168,50	13,48	181,7104
5.	Д-ко	168,00	12,98	168,4804
6.	А-ва	167,50	12,48	155,7504
7.	Єв-ко	165,00	9,98	99,6004
8.	О-ко	163,50	8,48	71,9104
9.	З-ка	162,00	6,98	48,7204
10.	К-ук	161,50	6,48	41,9904
11.	Ч-ва	157,00	1,98	3,9204
12.	Л-ва	153,50	- 1,52	2,3104
13.	Л-а	151,00	- 4,02	16,1604
14.	П-ак	150,00	- 5,02	25,2004
15.	Ю-ч	149,50	- 5,52	30,4704
16.	Кл-ко	146,00	- 9,02	81,3604
17.	Кр-ко	145,50	- 9,52	90,6304
18.	Ки-ко	142,00	-13,02	169,5204
19.	Ко-ко	141,50	-13,52	182,7904
20.	П-ка	139,50	- 15,52	240,8704
21.	П-а	134,00	- 21,02	441,8404
22.	В-на	133,50	-21,52	463,1104
Разом		3410,50		3235,7388

Таблиця К. 1.5

Обчислення абсолютної і середньої частоти у ЕГ 2 для визначення істотності або неістотності розходження середньої частоти у ЕГ 1 та ЕГ 2 за допомогою критерію Стьюдента (післяекспериментальний зріз)

№	Учасник ЕГ 2	Y_i	$\Delta Y_i = Y_i - Y_{\text{сер}}$	ΔY_i^2
19.	У-ий	194,00	27,03	730,609
20.	Ка-ий	188,50	21,53	463,5409
21.	Ло-да	181,00	14,03	196,8409
22.	Ти-ко	177,00	10,03	100,6009
23.	Ко-ун	176,00	9,03	81,5409
24.	Ч-ук	175,50	8,53	72,7609
25.	Пр-ко	172,00	5,03	25,3009
26.	Че-ко	171,00	4,03	16,2409
27.	Пн-ук	169,00	2,02	4,1209
28.	М-юк	167,50	0,53	0,2809
29.	Ку-ва	163,50	- 3,47	12,0409
30.	Хо-ва	161,50	- 5,47	29,9209
31.	Фр-я	161,00	- 5,97	35,6409
32.	Се-ко	160,50	- 6,47	41,8609
33.	Ко-ця	160,00	- 6,97	48,5809
34.	Са-та	152,00	-14,97	224,1009
35.	Ле-ий	140,00	-26,97	727,3809
36.	Ма-ва	135,50	- 31,47	990,3609
Разом		3005,50		3801,7362

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — СПб. : Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Алексеенко С.Ф. Варіативність інтонаційної моделі висловлення-вибачення у мовленнєвій комунікації (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійської мови) : дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Алексеенко Світлана Федорівна. — К., 2004. — 283 с.
3. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / Алхазишвили А.А. — М.: Просвещение, 1988. — 128 с.
4. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. — М., Просвещение, 1968. — 335 с.
5. Ананьева Л.В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використання ділової гри (французька мова): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Ананьева Людмила Валентинівна. — К., 2002. — 266 с.
6. Арджайл М. Язык взгляда / М.Арджайл // Наука и жизнь. — 1984. — № 1. — С. 119 -122.
7. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / Артемов В.А. — М.: Просвещение, 1969. — 258 с.
8. Артемьева Е.Ю. Вероятностные методы в психологии / Е.Ю.Артемьева, Е.М.Мартынова. — М.: Изд-во Московского университета, 1975. — 206 с.
9. Атватер И. Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / Атватер И. — М.: Экономика, 1988. — 155 с.
10. Баженова Н.Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Баженова Надежда Геннадьевна. — М., 2000. — 143 с.
11. Бенедиктов Б.А. Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками: автореф. дис. на соискание наук. степени докт.

- психол. наук.: спец. 10.104 „Общая психология” / Б.А.Бенедиктов. — Л., 1972. — 46 с.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
 13. Бичкова Н.І. Діалог в англійських автентичних художніх фільмах і п'єсах у звукозапису та навчання діалогічного мовлення / Н.І.Бичкова // Мова і культура. — К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003. — Т. 7, № 6. — Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. Мова сучасного мистецтва. — С. 114-121.
 14. Бичкова Н.І. Інноваційні підходи до методики використання відеофонограми для навчання іноземних мов / Н.І.Бичкова // 60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє: Тези доповідей наукової конференції кафедри ЮНЕСКО КНЛУ, 22-23 лютого 2006 р. / Відп. ред. А.М. Чернуха. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. — С. 90-92.
 15. Бичкова Н.І. Місце автентичних художніх кінофільмів у вивченні іноземних мов і культур / Н.І.Бичкова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. Серія „Філологія-педагогіка-психологія”. — 2000. — № 3 В. — С. 596-600.
 16. Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов: [монографія] / Наталія Іванівна Бичкова. — К.: Віпол, 1999. — Ч.1 — 107 с.
 17. Бобырь С.Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя иностранного языка (первый курс, английский язык): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Бобырь Светлана Леонидовна. — К., 1990. — 318 с.
 18. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в V-VI классах / Е.В.Борзова // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 4. — С. 34-39.
 19. Борисенко Н.Д. Гендерный аспект репрезентации персонажного мовлення в англійських драматичних творах кінця ХХ століття: дис. ...

кандидата філол. наук: 10.02.04 / Борисенко Наталія Дмитрівна. — Житомир, 2003. — 231 с.

20. Будих И.В. Структурирование учебно-познавательной и речевой деятельности студентов с помощью учебных телефильмов на иностранном языке / И.В.Будих // Использование телевидения для совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов. — М.: МГПИИЯ им. М.Тореза. — 1984. — Вып. 241. — С. 26-37.
21. Бузаров В.В. Основы синтаксиса английской разговорной речи / Бузаров В.В. — М.: Изд-во Крон-Пресс, 1998. — 363 с.
22. Бутовская М.Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека) / Бутовская Марина Львовна — М.: Научный мир, 2004. — 440 с.
23. Бычкова Н.И. Лабораторные занятия для обучения устной речи на начальном этапе в языковом вузе /на материале английского языка/: дис. ... кандидата пед. наук: 13. 00. 02 / Бычкова Наталия Ивановна. — К., 1972. — 163 с.
24. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / Вайсбурд М.Л. — Обнинск: Титул, 2001. — 128 с.
25. Вартанов А.С. От фото до видео / Вартанов А.С. — М.: Искусство, 1996. — 220 с.
26. Виготский Л.С. Мышление и речь / Виготский Л.С. — М.: Лабиринт, 1996. — 416 с.
27. Вилсон Г. Язык жестов / Глен Вилсон, Крис Макклафин; пер. с англ. М.Вахтина. — Питер — Санкт-Петербург — Москва — Харьков — Минск, 2000. — 213 с.
28. Винникова Л.Б. Обучение студентов языкового вуза грамматического компонента иноязычной диалогической речи аргументативного типа (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Винникова Людмила Борисовна. — СПб., 2003. — 290 с.

29. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / Воловик П.М. — К.: Радянська школа, 1969. — 223 с.
30. Воскресенская Г.Н. Звуковой феномен фильму / Воскресенская Г.Н. — М., 1984. — 135 с.
31. Гласс Дж. Статистические методы в психологии / Дж.Гласс, Дж.Стэнли. — М.: Прогресс, 1976. — 495 с.
32. Горелов И.Н., Енгальчев В.Ф. Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации / И.Н.Горелов, В.Ф.Енгальчев. — М.: Мол. гвардия, 1991. — 240 с.
33. Гороть Є.І. Фонетико-орфографічний курс сучасної англійської вимови / Гороть Є.І., Малімон Л.К., Павлюк А.Б. — [2-е вид.] — Луцьк: РВВ „Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. — 262 с.
34. Григорьева Е.В. Обучение невербальным компонентам иноязычного общения. Лингвистический вуз, французский язык: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Григорьева Елена Васильевна. — Пятигорск, 2004. — 188 с.
35. Гузь О.І. Навчання усного англомовного мовлення учнів початкової загальноосвітньої школи з використанням відеофонограми: дис. ... кандидата пед. наук. 13. 00. 02 / Гузь Олена Іванівна. — К., 2004. — 167 с.
36. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Перси Борисович Гурвич. — Владимир, 1980. — 103 с.
37. Гутнова З.К. Методика обучения идиоматической диалогической речи на продвинутом этапе обучения английского языка в лингвистическом вузе: дис. ... кандидата пед. наук. 13.00.02 / Гутнова Зоя Константиновна. — М., 2000. — 209 с.
38. Должникова С.А. Дидактические условия обучения невербальным средствам общения на уроке иностранного языка в начальной школе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Должникова Светлана Анатольевна. — Липецк, 2000. — 181 с.

39. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации / Донец П.Н. — Харьков: Штрих, 2001. — 386 с.
40. Дученко Т.С. Обучение клишированной диалогической речи на основе ситуативно-тематического минимума на I курсе языкового вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Дученко Тамара Сергеевна. — Одесса, 1984. — 233 с.
41. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Николаєва]. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
42. Занюк С.С. Психология мотивации / Занюк С.С. — К.: Либідь, 2002. — 304 с.
43. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. — М.: Просвещение, 1978. — 158 с.
44. Зиновьева А.Ф. Коммуникативно-речевой контекст учебного телефильма как фактор порождения целостного речевого высказывания / А.Ф. Зиновьева // Использование телевидения для совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов. — М.: МГПИИЯ им. М.Тореза. — 1984. — Вып. 241. — С. 52-62.
45. Иванова Л.И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Иванова Людмила Ивановна. — К., 1997. — 208 с.
46. Иванова-Циганова В.И. Речь и изображение в учебных кинофильмах по иностранному языку / В.И. Иванова-Циганова // Аудиовизуальные и технические средства в обучении / Под ред. Г.Г.Городиловой. — М.: Изд-во Московского университета, 1975. — С. 74-90.
47. Изард К.Э. Психология эмоций / Изард К.Э. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
48. Калинина Л.В. Использование звукозаписи при обучении диалогической устной речи в аудиторной работе на старшем этапе

- языкового вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Калинина Лариса Вадимовна. — К., 1985. — 197 с.
49. Калита А.А. Система фонетичних засобів актуалізації смислу висловлювання (експериментально-фонетичне дослідження англійського емоційного мовлення): дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04 / Каліта Алла Андріївна. — К., 2002. — 566 с.
 50. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Галина Александровна Китайгородская. — М.: Рус. яз., 1992. — 254 с.
 51. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справ очник по методике пропеодавания иностранных языков / И.Л.Колесникова, О.А.Долгина. — СПб.: Блиц, 2001. — 223 с.
 52. Коломиец И.В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально направленному диалогическому общению (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Коломиец Ирина Владимировна. — К., 1992. — 252 с.
 53. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Коломінова Ольга Олегівна. — К., 1998. — 181 с.
 54. Колшанский Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. — М.: Наука, 1974. — 81 с.
 55. Конотоп О.С. Використання відеозапису для оцінювання англійського діалогічного спілкування майбутніх філологів / О.С. Конотоп // Вісник київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". — К.: Вид. центр КНЛУ, — 2007. — № 13. — С. 5-11.
 56. Конотоп О.С. Вимоги до вправ для навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх відеофільмів / О.С. Конотоп // Вісник київського

національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". — К.: Вид. центр КНЛУ, — 2006. — № 11. — С. 41-48.

57. Конотоп О.С. Відбір та систематизація жестів англійського діалогічного спілкування для навчання майбутніх філологів на основному етапі / О.С. Конотоп // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наук. праць. Випуск 31 / за заг. ред. академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач — О.В. Михайличенко. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. — С. 58-61.
58. Конотоп О.С. Вправи для навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням автентичного художнього відеофільму / О.С. Конотоп // Лінгвістика та лінгводидактика у сучасному інформаційному суспільстві: матеріали наук.-пркт. конф. 4-6 квітня 2007 р., Київ / М-во освіти і науки України, Київський національний лінгвістичний університет. — К: Вид. центр КНЛУ, 2007. — С. 349-353.
59. Конотоп О.С. Групи невербальних засобів для навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування / О.С. Конотоп // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Матеріали VI Міжнародної наук. конф., 2007 р., Харків / М-во освіти і науки України, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. — Харків: Константа, 2007. — С. 172-173.
60. Конотоп О.С. Експериментальна перевірка методики навчання майбутніх філологів англійського усного діалогічного спілкування з використанням відеофонограми / О.С. Конотоп // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Матеріали VII Всеукр. наук. конф., 2008 р., Харків / М-во освіти і науки України, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. — Харків: Константа, 2008. — С. 157-158.
61. Конотоп Е.С. Жесты английского диалогического общения в аутентичных британских художественных видеофильмах / Е.С. Конотоп // Номинация и дискурс: мат-лы докл. Междунар. науч.

конф., 8-9 ноября 2006 г., Минск / М-во образования республики Беларусь, Минский государственный лингвистический университет. — Мн.: МГЛУ, 2006. — С. 83-84.

62. Конотоп О.С. Навчання англomовного усного діалогічного вербального і невербального спілкування з урахуванням послідовності аудіо- і відеоінформації відеофонограми / О.С. Конотоп // Сучасні підходи до навчання англійської мови в початковій школі у світлі загальноєвропейських рекомендації мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: матеріали науково-методичного семінару, Чернігів / М-во освіти і науки України, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. — Чернігів, 2005. — С. 20-24.
63. Конотоп О.С. Навчання майбутніх філологів англomовного усного діалогічного спілкування з використанням відеофонограми / О.С. Конотоп // Вісник київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". — К.: Вид. центр КНЛУ, — 2006. — № 10. — С. 22-27.
64. Конотоп О.С. Організація навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням автентичних художніх відеофільмів / О.С. Конотоп // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наук. праць. Випуск 34 / за заг. ред. академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач — О.В. Михайличенко. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. — С. 194-198.
65. Конотоп О.С. Принципи відбору автентичних художніх відеофільмів для навчання майбутніх філологів діалогічного спілкування / О.С. Конотоп // Педагогічний процес: теорія и практика: Зб. наук. пр. — К.: Видавництво П/П "ЕКМО", 2006. — Випуск 3. — С. 147 — 158.
66. Конотоп О.С. Принципи відбору невербальних засобів спілкування для навчання майбутніх філологів III курсу англійського усного спілкування / О.С. Конотоп // Мови у відкритому суспільстві: матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. конф., 14-15 жовтня 2005 р., Чернігів / М-

во освіти і науки України, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка. — Чернігів: Віт-сервіс. — 2005. — С. 88-90.

- 67.Конотоп О.С. Прийоми семантизації лексичних одиниць під час навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми / О.С. Конотоп // Сучасні стратегії та методи навчання іноземних мов (французька, іспанська, італійська, англійська, німецька) в контексті європеїзації освіти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару 28 квітня 2009 р., Горлівка / М-во освіти і науки України, Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. — Горлівка: ГДППМ, 2009. — С. 37-38.
- 68.Конотоп О.С. Результати зрізу англійського діалогічного спілкування майбутніх філологів / О.С. Конотоп // Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 черв. 2007 р., Умань / М-во освіти і науки України, Уманський держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. — Умань: АЛМІ, 2007. — С. 50-53.
- 69.Конотоп О.С. Специфічні принципи відбору автентичних художніх фільмів для навчання майбутніх філологів III курсу англійського діалогічного спілкування / О.С. Конотоп // 60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє: тези доповідей наук. конф., 22-23 лютого 2006 р., Київ / М-во освіти і науки України, Київський національний лінгвістичний університет. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. — С. 93 – 95.
70. Кочнева М.Г. Обучение профессионально направленной диалогической речи в неязыковом вузе (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Кочнева Маргарита Григорьевна. — К., 1980. — 226 с.
71. Красковська О.Л. Навчання старшокласників загальноосвітніх шкіл моделей комунікативної поведінки британців: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Красковська Ольга Леонідівна. — К., 2006. — 334 с.

72. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации / Григорий Ефимович Крейдлин. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 224 с.
73. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Григорий Ефимович Крейдлин. — М.: Новое литератур. обозрение, 2002. — 592 с.
74. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи / Кулиш Л.Ю. — К.: Вища шк., 1982. — 207 с.
75. Кусько Е.А. Активные методы обучения как средство оптимизации учебного процесса в вузе / Е.А. Кусько // Активные методы обучения в учебном процессе в условиях перестройки высшей школы. — Львов: ЛГУ. — 1988. — С. 3-10.
76. Ламберт Д. Читать человека как книгу с помощью языка жестов / Ламберт Дэвид. — М.: Астрель, 2004. — 192 с.
77. Лебедева Н.Г. Возможности использования невербальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Лебедева Наталья Георгиевна. — Липецк, 2002. — 142 с.
78. Левченко Г.Г. Обучение устному подготовленному монологическому высказыванию с использованием учебной замкнутой телевизионной системы на 1-ом курсе неязыкового вуза (на материале немецкого языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Левченко Геннадий Григорьевич. — К., 1985. — 163 с.
79. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / Алексей Алексеевич Леонтьев. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 312 с.
80. Линченко Е.В. Обучение устному иноязычному общению студентов старших курсов языковых факультетов на материале средств массовой информации: английский язык как второй иностранный: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Линченко Елена Валентиновна. — СПб, 2003. — 204 с.

81. Литвиненко С.П. Навчання діалогічного спілкування англійською мовою з використанням відеофонограми / С.П.Литвиненко // Іноземні мови. — 2007. — № 1. — С. 39 — 41.
82. Лущик М.В. Формування вмінь аудіювання англійського монологічного мовлення з опорою на першу іноземну / М.В.Лущик // Педагогічний процес: теорія и практика: Зб. наук. пр. — К.: Видавництво П/П "ЕКМО", 2006. — Випуск 3. — С. 201 — 211.
83. Ляховицкий М.В. Общие основы использования звукозаписи при обучении иностранным языкам в языковом вузе: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.731 „Методика преподавания иностранных языков” / М.В.Ляховицкий. — Л., 1970. — 40 с.
84. Матвейченко В.В. Методика обучения устной спонтанной речи с использованием призывов художественной литературы (английский язык, начальный этап, языковой факультет высшего учебного заведения): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Матвейченко Виктория Викторовна. — К., 2000. — 206 с.
85. Махний Н.М. Фейсбилдинг, или кое-что о строительстве лица. — Чернигов: РИО комитета по делам печати и информации / Махний Н.М., 1995. — 200 с.
86. Меньшиков В.П. Обучение профессиональной диалогической речевой деятельности в специальных военных вузах (на материале китайского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Меньшиков Вячеслав Петрович. — К., 1989. — 188 с.
87. Методы экспериментально-фонетического исследования звучащей речи / Дворжецкая М.П., Стериополо Е.М., Валигура О.Р., Скробот А.И., Петренко А.Д. — К.: Киевск. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1991. — 76 с.
88. Мосьпан Н.В. Критерії відбору автентичних навчальних відеокурсів для навчання модально-емоційної інтонації / Н.В.Мосьпан // Вісник київського національного лінгвістичного університету. Серія

- ”Педагогіка та психологія”. — К.: Вид. центр КНЛУ, — 2001. — №4.
— С. 222-226.
89. Мощанская Е.Ю. Формирование умений невербального общения: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Мощанская Елена Юрьевна. — Пермь, 2002. — 195 с.
90. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография / София Юрьевна Николаева. — К.: Вища школа, 1987. — 140 с.
91. Новоградская-Морская Н.А. Бизнес-программы спутникового телевидения в обучении аудированию студентов экономических вузов / Н.А. Новоградская-Морская // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КДЛУ. Серія Філологія-педагогіка-психологія. — К., 2003. — Вип. 3 В. — С. 688-692.
92. Нормативно-методичні матеріали щодо кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Київському національному лінгвістичному університеті. — [видання 2-ге, перероблене і доповнене] / упоряд. Соловей М.І., Шутов О.Г., Максименко А.П. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2005. — 18 с.
93. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 1. — С. 11-16.
94. Нэпп М. Невербальное общение / М.Нэпп, Д.Холл. — СПб.: „ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК”, 2004. — 256 с.
95. Олейник Т.И. Интенсификация обучения диалогической речи в VII классе средней школы с помощью ролевой игры (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Олейник Татьяна Ивановна. — К., 1986. — 242 с.
96. Остапенко А.И. Методика обучения устной английской речи на основе функционально-стилистической дифференциации высказывания (завершающий этап языкового вуза): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Остапенко Алексей Илларионович. — К., 1973. — 175 с.

97. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / [под ред. В.А.Бухбиндера]. — К.: Вища школа, 1980. — 248 с.
98. Очкасова В.Н. Методика обучения французской диалогической речи на 2 курсе языкового вуза с помощью ситуативно направленных упражнений: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика преподавания иностранных языков” / В.Н.Очкасова. — К., 1975. — 28 с.
99. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей / Панова Л.С. — К.: Рад. шк., 1989. — 144 с.
100. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. — Липецк, 1998. — 159 с.
101. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. — [2-е изд]. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
102. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. — М., 1977. — 213 с.
103. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. — М., 1983. — 213 с.
104. Пащук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. — К., 2002. — 247 с.
105. Перебийніс В.І. Статистичні методи для лінгвістів / Перебийніс В.І. — Вінниця: „Нова Книга”, 2001. — 168 с.
106. Петренко І.В. Лінгвоакустичні характеристики паузації в сучасному англomовному лекційному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження чоловічого та жіночого мовлення в дидактичній сфері): дис. ... кандидата філол. наук: 13.02.04 / Петренко Інна Володимирівна. — К., 2000. — 210 с.

107. Пиз А. Язык телодвижений / Аллан Пиз. – М.: Эксмо, 2004. – 272 с.
108. Поліщук Г.В. Норма і варіативність у системі дифтонгів британського та американського варіантів англійської мови (на матеріалі лексикографічних джерел): дис. ...кандидата філол. наук: 13.02.04 / Поліщук Ганна Віталіївна. — К., 2001. — 216 с.
109. Поляков В.М. Організація аудіовізуальної інформації в навчальних відеофільмах для методичної підготовки вчителів іноземної мови / В.М.Поляков // Методика викладання іноземних мов. – К.: Освіта, 1984. - № 3. – С. 92-97.
110. Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки // Наказ Міністерства освіти і науки України № 49 від 23 січня 2004 р.
111. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23 січня 2004 р.
112. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
113. Пронников В.А. Язык мимики и жестов / В.А.Пронников, И.Д.Ладанов. — М., 2001. — 212 с.
114. Самойлюкевич И.В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (III курс языкового педагогического вуза): дис.... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Самойлюкевич Инна Васильевна. – К., 1991. – 247 с.
115. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
116. Сырык Т.Л. Формирование и развитие умений и навыков диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку в

средней школе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Сирьк Тамара Леонидовна. – К., 1984. – 246 с.

117. Серякова И.И. Культурно-прагматические характеристики взгляда как невербального компонента коммуникации / И.И.Серякова // Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах. Збірник наукових праць. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – Вип. 8. — С. 105 – 110.
118. Серякова И.И. Систематизация невербальных компонентов коммуникации / И.И. Серякова // Наукові записки: Серія Філологічні науки (мовознавство). — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. — 2000. – Вип. 26. – С.200-209.
119. Серякова І.І. Магія невербальної комунікації / Серякова І.І. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 95 с.
120. Селиванова Е.И. Методика формирования лингвоэтнокультурного аспекта устной речевой коммуникативной компетенции в краткосрочном интенсивном курсе обучения (на материале американского варианта английского языка): дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Селиванова Елена Ивановна. – К., 1993. – 235 с.
121. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. — К.: ЦУЛ, „Фитсоциоцентр”, 2002. — 336 с.
122. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей / Владимир Львович Скалкин. — К.: Рад. шк., 1989. — 158 с.
123. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. — М.: Рус. яз., 1981. — 248 с.
124. Складенко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Складенко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.И. — К., 1988. — 150 с.

125. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К.Скляренко // Іноземні мови. — 1999. — № 3. — С. 3-9.
126. Славова Л.Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення): дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Славова Людмила Леонардівна. — Житомир, 2000. — 175 с.
127. Смелякова Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе /Теория и практика отбора/: [монография] / Лидия Петровна Смелякова. — СПб.: Образование, 1992. — 142 с.
128. Соколова С.В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати пара лінгвістичні засоби в усному спілкуванні: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Соколова Світлана Володимирівна. — К., 2006. — 181 с.
129. Солощук Л.В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі / Солощук Л.В. — Харків: Константа, 2006. — 300 с.
130. Сосяк М.Н. Методика реализации индивидуального подхода к студентам в процессе обучения английской диалогической речи на начальном этапе неязыкового вуза (по специальности „русский / украинский язык и литература”): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Сосяк Мирослава Николаевна. — К., 1989. — 248 с.
131. Сухова Н.В. Взаимодействие просодии и невербальных средств в монологической речи (на материале английских документальных фильмов): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.00.04 „Германские языки” / Н.В.Сухова.— М., 2004. — 21 с.
132. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / [под ред. проф. М.В. Ляховицкого]. — Киев: Вища школа, 1979. — 256 с.
133. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. — М.: Слово / Slovo, 2000. — 624 с.

134. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: [для изучающих английский язык] / Геннадий Дмитриевич Томахин. — М.: Высш. школа, 1988. — 239 с.
135. Топалова В.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Топалова Виктория Николаевна. — К., 1998. — 308 с.
136. Топтигіна Н.М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Топтигіна Наталя Михайлівна. — К., 2004. — 304 с.
137. Фастовец Р.В. Методика обучения усному иноязычному общению на начальном этапе в языковом вузе (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Фастовец Рената Викторовна. — К., 1984. — 223 с.
138. Федорів Я.Р. Соціокультурні аспекти просодичної організації висловлювань-невдоволень (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійської мови): дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Федорів Ярослава Романівна. — К., 2000. — 243 с.
139. Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10-11-х класах середньої загальної школи: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Хоменко Олександр Вікторович. — К., 2001. — 266 с.
140. Цыцура С.А. Обучение невербальной коммуникации студентов-переводчиков: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Цыцура Светлана Анатольевна. — Оренбург, 2003 — 187 с.
141. Черниш В.В. Відеофонограма у формуванні професійної компетенції у майбутніх учителів англійської мови / В.В.Черниш // Вісник київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". — К.: Вид. центр КНЛУ. — 2006. — №10. — С. 216-222.

142. Чужик А.С. Использование видеофонограммы для обучения английской диалогической речи на факультетах физического воспитания педвузов: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Чужик Аза Семеновна. – К., 1984. – 193 с.
143. Шахбагова Д.А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка = Varieties of English Pronunciation / Шахбагова Д.А. — М.: Высш. школа, 1982. — 128 с.
144. Шевченко Т.И. Социальная дифференциация английского произношения: [монография] / Шевченко Т.И. — М.: Высш. школа, 1990. — 142 с.
145. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Штульман Э.А. — Воронеж, Изд-во Воронежского у-та, 1971. — 143 с.
146. Щербакова И.А. Кино в обучении иностранным языкам / Щербакова И.А. — Мн.: Выш. школа, 1984. — 90 с.
147. Щукина Э.И. Коммуникативные упражнения в видеозаписи для обучения устной диалогической речи студентов архитектурной специальности (на втором этапе обучения английскому языку): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Щукина Емма Ивановна. — К., 1991. — 299 с.
148. Элькин Э.Б. Обучение паралингвистическому компоненту диалогического общения с помощью учебной замкнутой телевизионной системы (на материале испанского языка): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика преподавания иностранных языков” /Э.Б.Элькин.— М., 1976. — 24 с.
149. Янисив М.П. Обучение диалогу-дискуссии общественно-политического характера на старшем этапе языкового вуза (французский язык): дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Янисив Михаил Петрович. — К., 1993. — 158 с.
150. Янова О.А. Номінативно-комунікативний аспект позначення усмішки як компонента невербальної поведінки (на матеріалі сучасної

- англійської мови): дис. ... кандидата філол. наук. / Янова Ольга Анатоліївна. — К., 2001. — 190 с.
151. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Яхнюк Тетяна Олександрівна. — К., 2002. — 223 с.
 152. Allan M. Teaching English with Video / Margaret Allan. — L.: Longman, 1985. — 119 p.
 153. Allhoff D.-W., Allhoff W. Rhetorik and Kommunikation / D.-W. Allhoff, W.Allhoff. — Ein Lehr- und Übungsbuch. — München: Verlag, 2006. — 271 z.
 154. Apelt W. Lehren und Lernen Fremder Sprachen: Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht / W. Apelt. — Berlin: Volk u. Wissen, 1991. — 298 s.
 155. Arcario P. Criteria for selecting video materials / P.Arcario // Video in Second Language Teaching: Using, Selecting and Producing Video for the Classroom / ed. S. Stempleski and P. Arcario. — Video in Second Language Teaching, 1993. — P. 109-121.
 156. Argile M. Nonverbal Communication in Human Social Interaction / M.Argile // Nonverbal Communication / ed. by R.A.Hinde. — Cambridge: Cambridge University Press, 1972. — P. 243-268.
 157. Baddock B. Using films in the English class / Barry Baddock. — L.: Prentice Hall, 1996. — 86 p.
 158. Baraney I. Video as a Brain-Friendly Teaching Media / I. Baraney // IATEFL-Ukraine. — Newsletter. — 1997. — # 9. — P. 18-19.
 159. Brandi L. Video im Deutschunterricht / L. Brandi. — München: Langenscheidt, 2001. — 192 s.
 160. Body Talk at Work: How to Use Effective Body Language to Boost Your Career / Judy James. — L.: Judy Piatkus Ltd, 2001. — 281 p.
 161. Bredel U. u.a. Didaktik der deutschen Sprache. Band 1 / U. Bredel. — Paderborn: Schöningh, 2003. — 567 s.

162. Bredella L., Christ H. Didaktik des Fremdverstehens / L. Bredella, H. Christ. — Tübingen: Verlag, 1995. — 230 s.
163. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching / C. Brumfit. — Cambridge: Cambridge University Press, 1985. — 166 p.
164. Buße W. Alternative Fremdsprachenunterrichts: Videointerviews vor Ort / W. Buße // Fernsehen und Fremdsprachen. — Tübingen, 1984. — S. 209-309.
165. Burgoon K. Nonverbal Signals / K. Burgoon // Handbook of Interpersonal Communication. — Beverly Hills: Sage Publication, 1985. — P. 348-353.
166. Cook G. Language play, Language learning / G. Cook // ELT Journal. — 1997. — # 51. — P. 224-231.
167. Doye C. Films for self-study / C. Doye // Modern English Teacher. — 1998. — Volume 7. Number 4. — P. 60-63.
168. Döring S. Kulturspezifika im Film: Probleme ihrer Translation / S. Döring. — Berlin: Verlag. — 2006. — 154 z.
169. Ellis R. Informal and formal approaches to communicative language teaching / R. Ellis // ELT Journal. — 1982. — # 36 / 1. — P. 73-81.
170. Ekman P., Friesen W. Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Human Emotions from Facial Expressions / P. Ekman, W. Friesen. — New Jersey: Prentice-Hall, 1975. — P. 169-222.
171. Emden J. van, Becker L. Presentation Skills for Students / J. van Emden, L. Becker. — N.-Y.: Macmillan. — 2004. — 142 p.
172. Feuer J. Genre Study and Television / J. Feuer // Television and Channels of Discourse. — Deassenbled, 1995. — P. 138-160.
173. Gamble T.K., Gamble M. Communication Works. Second Edition / T.K. Gamble, M. Gamble. — N.-Y: Random House, 1987. — 440 p.
174. Gimson's Pronunciation of English. — Sixth ed. — L.: Arnold, 2001. — 339 p.
175. Grever U., Moston T.K., Sexton M.E. Übungstypologie zum Lernziel kommunikative Kompetenz / U. Grever, T.K. Moston, M.E. Sexton //

- Kommunikativer English unterricht. Prinzipien und Übungstypologie / C.N. Candin, C. Edelhoff, U. Grewer, P. Mohr, T.K. Moston, H.-E. Piepho, M.E. Sexton. — München: Langenscheidt. — 1978. — Z. 69-192.
176. Jones K. Simulations in Language Teaching / K. Jones. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 122 p.
177. Hall E. The Hidden Dimension / Edward Hall. — N.-Y: Doubleday and Co., 1966. — 340 p.
178. Hall E.T. Space Speaks / E. Hall // Landmarks of American Language and Linguistics. Volume 1. Ed. F. Smolinski. — United States Information Agency, 1993. — P. 147-157.
179. Handbuch Fremdsprachenunterricht / herausgeben von K.-R. Bausch, H. Christ und H.J. Krumm. — Tübingen: Verlag, 1991. — 585 z.
180. Helfrig H., Walbott H.G. Theorie der nonverbalen Kommunikation / H. Helfrig, H.G. Walbott // H.P. ALTHAUS, H.Henne und Wiegand H.E. (Hrsg.), Lexicon der Germanistischen Linguistik. — Tübingen: Niemeyer, 1980. — Z. 267-275.
181. Holmes J. The Role of Compliments in Female-Male Interaction / J.Holmes // Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education. — ed. by J. Sunderland. — L.: Prentice Hall, 1994. — P. 39-51.
182. Holmes J. Die unterstützende Sprechweise und interactionelle Reife von Frauen / J.Holmes // Frauengespräche: Sprache der Verständigung / Senta Trömel-Plötz. — München: Verlag, 1996. — Z. 63-86.
183. Kenworthy J. The Pronunciation of English: A Workbook / J. Kenworthy. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — 184 p.
184. Klippert H. Communications-Training Übungsbausteine für den Unterricht / H. Klippert. — Weinheim und Basel: Beltz, 1995. — 288 z.
185. Konotop O. Stages of Teaching English Oral Interaction with Authentic Feature Videofilms / O.Konotop // Discovery Learning: Content-Based Learning for EFL / ESP Teachers: conference papers April 23-25,

- 2009, Харків / Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv National Academy of Municipal Economy. — Kharkiv, 2009. — P. 71
186. Konotop O. Teaching English Oral Interaction Through Authentic Feature Films / O. Konotop // English In The 21st Century Ukraine: Research Priorities And Perspectives On Language Teaching And Learning: conference papers April 25-27, 2006, Khamyanets-Podilsky / Ministry of Education and Science of Ukraine, Khamyanets-Podilsky State University. — Khamyanets-Podilsky, 2006. — P. 81-82.
 187. Littlewood W. Communicative Language Teaching / William Littlewood. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 108 p.
 188. Lonergan J. Video in Language Teaching / Jack Lonergan. — Cambridge: Cambridge University Press, 1990. — 133 p.
 189. Marin G. Verstehen stoerderliche audiovisuelle synthese in Filmen und Fernsehsendungen / G. Marin // Deutsch als Fremdsprache. — 1988. — Jg. 25, # 5. — S. 270-273.
 190. Massi M.P., Merino A.G. Films and EFT. What's Playing in the Language Classroom? / M.P. Massi, A.G. Merino // Forum. — 1996. — Volume 34. Number 1. — P. 20-23.
 191. Mattes W. Methoden für den Unterricht 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende / W. Mattes. — Darmstadt: Schöningh, 2004. — 132 z.
 192. McCafferty S.G., Ahmed M.K. The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners / S.G. McCafferty, M.K. Ahmed // Sociocultural Theory and Second Language Learning / ed. by J.P.Lantolf. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — P. 199-218.
 193. Meyer H. Was ist guter Unterricht? / H. Meyer. — Cornelsen Scriptor, 2004. — 192 z.
 194. Morain G. Genelle Kinesics and cross-cultural understanding / G. Morain // Culture Bound / Ed. by Joyce Merrill Valdes / Bridging the cultural gap in language teaching. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — P. 64-76 .

195. Neuner G. von, Krueger M., Grewer U. Uebungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht / G. von Neuner, M. Krueger, U. Grewer. — München: Langenscheidt, 2001. — 184 z.
196. Nunan D. Designing Tasks For the Communicative Classroom / D. Nunan. — Cambridge: Cambridge University Press, 1991. — 211 p.
197. Pennington M.C. Phonology in English Language Teaching / M.C. Pennington. — L.: Longman, 1996. — 282 p.
198. Piontek S. Die andere Seite der Medaille. Nonverbales Verhalten im Fremdsprachenunterricht / S. Piontek // Deutsch als Fremdsprache. — 1995. — Jg. 32, # 3. — 138-146.
199. Pocheptsov G. Pragmoproxemics / G. Pocheptsov // Pragmatics and Beyond. — Kharkiv, 2001. — P. 60 – 61.
200. Reisener H. Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen / H. Reisener. — München: Verlag, 1989. — 125 z.
201. Roach P. English Phonetics and Phonology / Peter Roach. — Cambridge: Cambridge University Press, 1990. — 212 p.
202. Ross W. Language and Culture / W. Ross // Вісник Луганського пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. — 2005. — № 15 (95). — С. 51-63.
203. Rubin J. The Contribution of Video to the Development of Competence in Listening / J. Rubin // A Guide for the Teaching of Second Language Listening / ed. by David J. Mendelsohn and Joan Rubin. — Dominie Press, Inc., — 1995. — P. 151-165.
204. Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / von I.C. Schwerdtfeger. — Berlin und München: Langenscheidt, 1989. — 192 z.
205. Scarcella R.C., Oxford R.L. The Tapestry Of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom / R.C. Scarcella, R.L. Oxford. — Boston: Heinle and Heinle Publ., 1992. — 228 p.
206. Schwerdtfeger I.C. Gruppenarbeit und inhere Differenzierung / I.C. Schwerdtfeger. — München: Langenscheidt, 2001. — 192 z.

207. Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom / J. Sherman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 277 p.
208. Simulation, Gaming and Language Learning / ed. by D. Crookall and Rebecca L. Oxford. — N.-Y.: Newbury House Publishers, 1990. — 351 p.
209. Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / von G. Bechtold und D. Gericker-Schönhagen. — München: Goethe Institut, 1991. — 340 z.
210. Stoller Fredricka L. Films and Videotapes in the Content-Based ESL/EFL Classroom / L. Stoller Fredricka // English Teaching Forum. — 1990. — # 4. — P. 10-14.
211. Sumerfield E. Crossing cultures through film / E. Sumerfield. — Intercultural Press, 1993. — 213 p.
212. Thimm C. Durchsetzungsstrategien von Fraun and Männern: Sprachliche Unterschiede oder stereotype Erwartungen? / C. Thimm // Frauensprechen — Männerprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten / Christa M. Heilmann. — München: Verlag, 1995. — Z. 120-129.
213. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 160 p.
214. Wells J.C. Accents of English / J.C. Wells. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — Books 1, 2, 3. — 685 p.
215. Widowson H.G. Aspects of Language Teaching / H.G. Widowson. — Oxford: Oxford University Press, 1991. — 213 p.
216. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction / A. Wierzbicka. — Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. — 510 p.
217. Wilkinson J. Introducing Standard English / J. Wilkinson. — L.: Penguin English, 1995. — 116 p.

ФІЛЬМОГРАФІЯ

1. "A Beautiful Mind". 2001, colour, 135 minutes. Directed by Ron Howard; starring: Russell Crowe, Jennifer Connelly, Paul Bettany.
2. "About a Boy". 2002, colour, 101 minutes. Directed by Chris Weitz, Paul Weitz; starring: Hugh Grant, Nicholas Hoult, Toni Collette, Rachel Weisz.

3. "Actors". 2002, colour, 88 minutes. Directed by Michael Caire; starring: Dylan Moran.
4. "A Place for Annie". 1994, colour, 99 minutes. Directed by John Gray; starring: Sissy Spacek, Mary-Louise Parker, Joan Plowright.
5. "Beethoven". 1992, colour, 87 minutes. Directed by Brian Levant; starring: Charles Grodin, Bonnie Hunt, Dean Jones, Nicholle Tom.
6. "Bend It Like Beckham". 2002, colour, 112 minutes. Directed by Gurinder Chadha; starring: Parminder K.Nagra, Keira Knightley, Jonathan Rhys-Meyers.
7. "Billy Elliot". 2000, colour, 110 minutes. Directed by Stephen Daldry; starring: Jamie Bell, Jean Heywood, Jamie Draven.
8. "Bridget Jone's Diary". 2001, colour, 97 minutes. Directed by Sharon Maguire; starring: Renee Zellweger, Gemma Jones, Colin Firth, Hugh Grant.
9. "Bridget Jone's Diary 2". 2002, colour, 97 minutes. Directed by Sharon Maguire; starring: Renee Zellweger, Gemma Jones, Colin Firth, Hugh Grant.
10. "Broadcast News". 1987, colour, 133 minutes. Directed by James L.Brooks; starring: William Hurt, Albert Brooks, Holly Hunter, Robert Prosky.
11. "Circle of Friends". 1995, colour, 103 minutes. Directed by Pat O'Connor; starring: Chris O'Donnell, Minnie Driver, Saffren Burows, Colin Firth.
12. "Contact". 1997, colour, 153 minutes. Directed by Robert Zemeckis; starring: Jena Malone, David Morse, Judie Foster, Matthew McConaughey.
13. "Dead Poets Society". 1987, colour, 128 minutes. Directed by Peter Weir; starring: Robin Williams, Ethan Hawke, Josh Charles.
14. "Deep Impact". 1998, colour, 120 minutes. Directed by Mimi Leder; starring: Robert Duvall, Tea Leoni, Elijah Wood, Vanessa Redgrave.
15. "Fever Pitch" 2003, colour, 113 minutes. Directed by Tim Fywell; starring: Colin Firth, Rose Byrne.
16. "Four Weddings and a Funeral". 1994, colour, 117 minutes. Directed by Mike Newell; starring: Hugh Grant, Andie MacDowell.
17. "Gods and Monsters". 1999, colour, 106 minutes. Directed by Bill Condon; starring: Ian McKellen, Lynn Redgrave, Brendan Fraser.

18. "Greenfingers". 2000, colour, 86 minutes. Directed by Joel Hershman; starring: Clive Owen, Helen Mirren, David Kelly.
19. "Hope Springs". 2003, colour, 92 minutes. Directed by Mark Herman; starring: Colin Firth, Minnie Driver, Heather Graham.
20. "I Capture the Castle". 2003, colour, 113 minutes. Directed by Tim Fywell; starring: Marc Blucas, Rose Byrne, Bill Nighy, Henry Thomas.
21. "I'll Be There". 2002, colour, 101 minutes. Directed by Craig Ferguson; starring: Craig Ferguson, Charlotte Church, Jemma Redgrave.
22. "Johnny English". 2003, colour, 88 minutes. Directed by Peter Howitt; starring: Rowan Atkinson, Greg Weise, Tasha de Vasconcelos, John Malkovich.
23. "Love Actually". 2003, colour, 135 minutes. Directed by Richard Curtis; starring: Hugh Grant, Keira Knightley, Allan Rickman, Emma Thompson.
24. "Lost In Translation". 2003, colour, 102 minutes. Directed by Sofia Coppola; starring: Bill Murray, Scarlett Johansson
25. "Love and Death on Long Island". 1997, colour, 93 minutes. Directed by Richard Kweitniowski; starring: John Hurt, Jason Priestley, Fiona Loewi.
26. "Mickey Blue Eyes". 2002, colour, 102 minutes. Directed by Kelly Makin; starring: Hugh Grant, James Coan, Jeanne Tripplehorn.
27. "Mrs Doubtfire". 1993, colour, 125 minutes. Directed by Chris Columbus; starring: Robin Williams, Sally Field, Pierce Brosnan, Robert Prosky, Lisa Jakub, Matthew Lawrence, Mara Wilson.
28. "Rate Race". 2001, colour, 112 minutes. Directed by Jerry Zucker; starring: Breckin Meyer, Jenica Bergere, Kevin Frazier.
29. "RKO 281. The True Story Of Citizen Kane". 1999, colour, 80 minutes. Directed by Nigel Gostelow; starring: John Malkovich, Liev Schreiber, Melanie Griffith.
30. "The Edge". 1997, colour, 117 minutes. Directed by Lee Tamahori; starring: Anthony Hopkings, Alec Baldwin, Elle Macpherson.
31. "The Family Man". 2000, colour, 125 minutes. Directed by Brett Rafter; starring: Nicolas Cage, Tea Leoni.

32. "The Gathering Storm". 2002, colour, 96 minutes. Directed by Richard Loncraine; starring: Albert Finney, Vanessa Redgrave, Jim Droadbent.
33. "The Match". 1999, colour, 95 minutes. Directed by Mick Davis; starring: Max Beesley, Isla Blair, James Cosmo.
34. "The Remains of the Day". 1993, colour, 134 minutes. Directed by James Ivory; starring: Anthony Hopkings, Emma Thompson, Caroline Hant.
35. "The Winter Guest". 1997, colour, 108 minutes. Directed by Alan Rickman; starring: Emma Thompson, Fhyllida Low.
36. "Two Weeks Notice". 2002, colour, 101 minutes. Directed by Marc Lawrence; starring: Sandra Bullock, Alicia Witt.
37. "Spanish English" 1993, colour, 125 minutes. Directed by Chris Columbus.
38. "Surviving Picasso". 1996, colour, 125 minutes. Directed by James Irony; starring: Anthony Hopkings, Natascha McElhore, Julianne Moore.
39. "Supervolcano". 2002, colour, 120 minutes. Directed by Tony Mitchell; starring: Mitchael Riley, Gary Lewis, Shaun Johnson.
40. "Susie Gold". 1998, colour, 120 minutes. Directed by Mark Herman; starring:
41. "Unconditional Love". 2002, colour, 121 minutes. Directed by P.J. Hogan; starring: Kathy Bates, Rupert Everett, Meredith Eaton.
42. "What a Girl Wants". 2002, colour, 101 minutes. Directed by Dennie Gordon; starring: Amanda Bynes, Colin Firth, Kelly Preston, Eileen Atkins.
43. "Wimbledon". 1999. colour, 101 minutes. Directed by James Irony; starring: Isla Blair.
44. "Wonder Boys". 2000, colour, 111 minutes. Directed by Curtis Hanson; starring: Michael Douglas, Tobey Maguire.